الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات

*نافز أحمد عبد بقيعي**

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والتخصص والصفوف التي يدرسها المعلم، وتكونت عينة الدراسة من (440) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد تم بناء مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية من أربعة أبعاد هي: الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، الفاعلية في تعليم التفكير والبحث العلمي. وأظهرت النتائج وجود درجة عالية من الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) في الفاعلية الذاتية التدريسية تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي ولصالح الإناث ومؤهل البكالوريوس، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات الخبرة التدريسية والتخصص والصفوف التي يدرسها المعلم. وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بتنمية الفاعلية في إدارة الموقف الصفي لدى المعلمين أصحاب الخبرة القليلة، وإجراء دراسات تستخدم أساليب البحث النوعي كإجراء المقابلات وحضور الحصص الصفية.

الكلمات الدالة: الفاعلية الذاتية التدريسية، الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، الفاعلية في تعليم التفكير والبحث العلمي، وكالة الغوث الدولية.

المقدمة

بات الاهتمام بجودة التعليم أمراً في غاية الأهمية عند جميع المؤسسات التربوية، وتعد عملية توفير معلمين مؤهلين بمهارات عالية من أهم ما تتطلبه العملية التعليمية التعلمية للوصول إلى النجاح وتحقيق الجودة العالية في التعليم. فالتعليم الذي يشجع على التفكير والبحث والتجريب ومواكبة التغيرات والتطورات الحديثة يحتاج إلى معلمين مؤهلين قادرين على استخدام الاستراتيجيات والأساليب التعليمية التعلمية المتنوعة، وتطبيق مهارات الإدارة الصفية، وتوفير بيئة آمنة مشجعة على التعلم من أجل الوصول إلى طلبة متميزين قادرين على مواجهة المواقف ومتطلبات الحياة المختلفة.

يعد مفهوم الفاعلية الذاتية أحد المفاهيم الأساسية في النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث اقترح باندورا مفهوم الفاعلية الذاتية كأساس في التعديل السلوكي معتمداً على افتراض مفاده أن الأنماط السلوكية للفرد ومهما كان شكلها تعمل كوسائط لبلورة توقعات عن مستوى الفاعلية الذاتية وتنميتها لديه (Bandura, 1997). وفي ضوء ذلك ميز باندورا بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج، حيث تشير الأولى إلى اعتقاد الفرد بقدرته على أداء السلوك المطلوب منه حتى في ظروف متغيرة، بينما تشير الثانية إلى اعتقاد الفرد بأن سلوكاً ما سيؤدي حتماً إلى ظهور نتائج معينة (Bandura, 1977).

وتتميز معتقدات الفرد حول فاعليته الذاتية بأنها عامل مهم في سلوكه، والأهم من ذلك مساهمتها في تغيير السلوك. وخلال الربع الأخير من القرن الماضي واصل باندورا أبحاثه للدفاع عن فكرة: "أن معتقدات الفرد حول قدراته تؤثر بقوة في سلوكه ودافعيته، وفي نجاحه أو فشله (Bandura, 1982; Bandura, 1986; Bandura, 1997). وقد اقترح باندورا أن معتقدات الفاعلية الذاتية تعتبر المرجع الذاتي للفرد في توجيه قدراته نحو مهام محددة تشكل متنبئاً قوياً للسلوك الذي سيظهره (Bandura, 1997).

ويُعرف باندورا الفاعلية الذاتية التدريسية بأنها معتقدات المعلم حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات التعليمية الصحيحة للوصول إلى التحصيل المطلوب، ويرى أن الفاعلية الذاتية تؤثر في أنماط التفكير والانفعالات التي تحدث خلال التفاعلات الصفية، وتؤثر على فاعلية المعلم الشاملة مع

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية والآداب، وكالة الغوث الدولية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2014/3/2، وتاريخ قبوله 2014/8/5.

©2016 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

الطلاب (Bandura, 1997)، وعرفها سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik and Skaalvik, 2010) بأنها معتقدات المعلم الفردية في قدرته على التخطيط والتنظيم وتنفيذ الأنشطة التي تسهم في تحقيق الأهداف، كما عرفها تشانن – موران وولفولك هوي (Tschannen-Moran and Wollfolk Hoy, 1998) بأنها أحكام المعلم حول قدرته على تنظيم الخطط التعليمية للحصول على النتاجات التعليمية المطلوب تحقيقها لدى الطلبة، حتى أولئك الطلبة ذوو صعوبات التعلم، والطلبة ذوو الدافعية المنخفضة. وعند تعريف الفاعلية الذاتية التدريسية فقد ركز البعض على توقعات الفاعلية الذاتية للمعلم مع الاهتمام بالسياق الذي يعمل فيه (Friedman and Kass, 2002)، بينما ركز آخرين على قدرة المعلم في التأثير على نتائج الطلاب (De La Torre Cruz and Arias, 2007).

والفاعلية الذاتية لا تشير إلى قدرات أو مهارات الشخص الحقيقية، ولكنها تشير إلى ما يعتقد الفرد أنه قادراً على القيام به في ظروف معينة، بغض النظر عن امتلاكه فعلاً تلك القدرات والمهارات (Evers, Brouwers and Tomic, 2002)، فلا يكفي أن يمتلك المعلم المتطلبات والمهارات اللازمة لأداء مهامه، بل لا بدّ أن يمتلك الإيمان والثقة بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب تحت ظروف وتحديات صعبة (Anthony and Artino, 2012)، والفاعلية الذاتية هي القدرة الإجرائية المدركة التي لا ترتبط بما يملكه الفرد من قدرات، وإنما بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة، فلا يسأل الفرد عن درجة امتلاكه للقدرات، ولكن عن ثقته في تنفيذ الأنشطة المطلوبة وفق متطلبات الموقف، فتقييم الأفراد لمستوى الصعوبة التي يعتقدون مواجهتها يعتمد على فاعليتهم الذاتية (Bandura, 2007).

والفاعلية الذاتية التدريسية تتضمن قدرة المعلم على أداء المهام المهنية المطلوبة، وتنظيم العلاقات التي تنطوي عليها عملية تعليم وتعلم الطلبة (Friedman and Kass, 2002)، كما تعتبر نظام معقد من انفعالات المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم واعتقاداتهم (Knoblauch, 2004). والفاعلية الذاتية التدريسية نوعان، حيث تشير الأولى إلى الفاعلية الذاتية التدريسية العامة التي تتعلق بنتاجات العملية التعليمية المتوقعة برمتها، أما الثانية فهي الفاعلية الذاتية التدريسية الخاصة باعتقادات المعلم حول قدرته على إحداث التغيير المرغوب فيه في تحصيل الطلبة (Hoy, 2004).

والمعلمون الذين يرون أنفسهم ذوي فاعلية ذاتية تدريسة يبذلوا مزيداً من الوقت والجهد لتعلم الطلبة، ويساهمون في دعم أهداف الطلبة، وتعزيز الدافعية الذاتية لديهم (Bandura, 1993)، كما أن لديهم إحساس كبير بالإنجاز الذاتي، واتجاهات إيجابية نحو التعليم، وتوقعات عالية حول أداء طلبتهم، وإحساس بالمسؤولية اتجاه تعلم الطلبة، وامتلاك استراتيجيات متنوعة لتحقيق الأهداف الدراسية، واعتقادهم بقدرتهم على التأثير في تعلم الطلبة (Ashton, 1984). ومن هنا فإن دعم وتطوير الفاعلية الذاتية للمعلم يعتبر أمراً ضرورياً للحصول على معلمون فعالون وملتزمون ومتحمسون (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001).

ويتأثر تطور الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين بوجود أربعة مصادر، هي (Bandura, 1986; Bandura, 1997; Maddux, 1995; Pendergast, Gravis and Keogh, 2011؛ بقيعي، 2014):

1. الخبرات الإتقانية: حيث يشعر المعلم بثقة أكبر على أداء عمل معين إذا نجح في أداء هذا العمل أو عمل مشابه في الماضي، وبالتالي فإن هذه الخبرات تعمل كمؤشر على القدرة.
2. الإقناع اللفظي: وهنا فإن المؤثرات اللفظية التي يطلقها الآخرون خلال مديحهم لإنجازات المعلم تزيد من اعتقاده بفاعليته الذاتية وقدراته المتوقعة.
3. الخبرات الإبدالية: حيث يشعر المعلم بتطور الفاعلية الذاتية لديه من خلال ملاحظة نجاح الآخرين والعمل على تقليده.
4. الحالة الانفعالية الفسيولوجية: إذ تعد الحالة الانفعالية التي يعيشها المعلم عند أدائه بعض المهام مصدراً رئيساً لشعوره بالفاعلية الذاتية.

ويسهم تمتع المعلمين بفاعلية ذاتية مرتفعة في إمكانية استخدام وتوظيف طرق تفكير جديدة وإبداعية، واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، ومساعدة طلابهم على القيام بالمهمات التعليمية اعتماداً على مستوى قدراتهم، وبناء توقعات إيجابية لدى طلبتهم عن إمكانية نجاحهم المستقبلي، بينما المعلمون الذين لا يمتلكون فاعلية ذاتية تدريسية عالية يميلون إلى اتباع أساليب تدريسية تقليدية، ويميلون إلى النمط التسلطي في إدارة صفوفهم، وبناء توقعات سلبية عن مستوى قدرات الطلبة، والتأثير سلبياً على إنجازهم للمهمات التعليمية حتى وإن كانت سهلة (Betoret, 2006). كما أن الفاعلية الذاتية التدريسية تعتبر أحد عناصر الدافعية التي تساهم في فاعلية المعلم داخل الغرفة الصفية، فالمعلمين ذوو الفاعلية الذاتية العالية يكونوا أكثر مرونة أثناء تدريسهم، ويبذلون جهداً أكبر في مساعدة التلاميذ على تحقيق إمكاناتهم، وفي المقابل فإن المعلمين ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة كانوا أقل جهداً في تحقيق احتياجات التعلم لجميع الطلبة (Pendergast, et al, 2011)، وباختصار

فإن الفاعلية الذاتية مصطلح شائع في وجهات النظر الحالية من الدافعية، وذلك بسبب قدرتها التنبؤية وتطبيقاتها العملية لأي مهمة سلوكية يمكن أن يقوم بها المعلم (Graham and Weiner, 1996).

وتتنبأ الفاعلية الذاتية التدريسية بأهداف المعلمين وتطلعاتهم، واتجاهاتهم نحو الابتكار والتغيير، وميلهم إلى مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدامهم لاستراتيجيات التدريس المتنوعة (Skaalvic and Skaalvic, 2010)، كما تتنبأ باحتمالية بقاء المعلمين في مهنة التدريس من عدمه (Burley, Hall, Villeme and BrocKmeier, 1991; Glickman and Tamshiro, 1982).

والفاعلية الذاتية التدريسية ترتبط بشكل مباشر في تحصيل الطلبة، وتزيد من التزام المعلمين بالتدريس، وامتلاكهم مستويات عالية من التخطيط والتنظيم والتنفيذ، والعمل مدة أطول مع الطلبة الضعاف (Pendergast, et al, 2011)، كما أنها ترتبط بزيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمين (Caprara, Barbarnelli, Borgogni and Steca, 2003)، وإذا اعتقد المعلمون أن أفعالهم لا تحقق النتائج المرغوب فيها كسوف يكون لديهم حافزاً قليلاً للعمل والاستمرار والمثابرة (Pajares, 2002).

والفاعلية الذاتية الإيجابية للمعلمين تؤثر في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو التعليم، كما أن لها علاقة مباشرة في سلوك المعلمين داخل الغرفة الصفية، ولها علاقة في وجهات نظر المعلمين نحو الأفكار الجديدة والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس (Woolfolk and Hoy, 1990; Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001). وتتأثر الفاعلية الذاتية للمعلم بعدة عوامل، منها: الاحترام والثقة المعطاة لهم من قبل طلبتهم، والتدريب الذي تلقوه في الجامعة، والخبرة التي حصلوا عليها من ممارساتهم اليومية في التعليم (Cheung, 2008). وترتبط الفاعلية الذاتية للمعلم بعلاقته مع أولياء الأمور، فالعلاقة مع أولياء الأمور تتنبأ بوجود معتقدات أقوى حول الفاعلية الذاتية (Skaalvik and Skaalvic, 2010)، كما ترتبط بمعتقدات المعلم حول قدرته على الإضطلاع بمهام التدريس المختلفة (Pendergast, et al, 2011)، فالمعلمون ذوو الفاعلية الذاتية التدريسية العالية يكونوا أكثر استعداداً للمحاولة والتجريب، ومن ثم تنفيذ الممارسات التربوية الجديدة (Evers, et al, 2002).

والمعلمون الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية تدريسية عالية يتصفون بالمرونة الفكرية، ولديهم روح المبادرة والمبادأة، وهم أكثر إصراراً ومثابرةً من غيرهم، وأكثر اتزاناً من الناحية الانفعالية، ولديهم تقدير ذات عالٍ، ويؤكدون على المعايير الأكاديمية المرتفعة، وقادرون على توفير بيئة آمنة ومحفزة للتعلم (Wan, 2006).

الدراسات السابقة

جذب موضوع الفاعلية الذاتية للمعلمين اهتمام العديد من الباحثين والدارسين نظراً لأهمية هذا الموضوع في تحسين وإصلاح العملية التعليمية التعلمية، وأثرها على أداء المعلم داخل المؤسسة التعليمية. هذا وقد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية حول الفاعلية الذاتية التدريسية، بينما ما تناولته الدراسات العربية حول هذا الموضوع ما زال بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة، ومن الدراسات التي بحثت في الفاعلية الذاتية التدريسية:

أجرى خورشيد وقاسمي وأشراف (Khurshid, Qasmi and Ashraf, 2012) دراسة هدفت إلى تعرّف الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية في الباكستان وعلاقتها بالأداء الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (75) معلماً ومعلمة و(225) طالباً وطالبة من طلبة المعلمين. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية والأداء الوظيفي، وأن المعلمات لديهن فاعلية ذاتية أكبر من الذكور، وأن ذوي الخبرة الأكثر والمؤهل الأعلى لديهم فاعلية ذاتية أكبر، كما أشارت النتائج إلى أن طالبات المعلمات الإناث أفضل أداءً من طلاب المعلمين الذكور، وأن طلبة الأسر ذات الدخل المرتفع قللوا من أداء معلميهم.

وهدفت دراسة روبرتسون والزهراني (Robertson and Al-Zahrani, 2012) إلى معرفة كيف ينظر معلمي قبل الخدمة إلى فاعليتهم الذاتية فيما يتعلق بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج التربوية الحالية والمستقبلية الخاصة بهم، وتكونت عينة الدراسة من (325) معلماً من معلمي قبل الخدمة في كلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز في السعودية. وأظهرت النتائج وجود مستوى عالٍ في الفاعلية الذاتية على مهارات الكمبيوتر، كما أظهرت النتائج أيضاً أن زيادة الممارسة والتدريب على أجهزة الكمبيوتر سيسهم في تعزيز الفاعلية الذاتية الخاصة بالمعلمين وزيادة دافعيتهم وتطوير الأداء لديهم.

وقام الكثيري (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لفاعلية أدائهم في استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب، وتكونت عينة الدراسة من (753) معلماً، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس تشانن– موران وولفولك لقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين. وأظهرت النتائج أن المعلمين يرون فاعلية أدائهم بشكل عام فوق المتوسط، لكنها لم تتجاوز مستوى الجيد في أي

محور من محاور الأداة، وكانت تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم أعلاها في محور استراتيجيات التعليم ثم محور إدارة الصف وأقلها محور تنشيط الطالب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تعود لمتغير المؤهل، ووجود فروق تعود للخبرة ولصالح المعلمين الأكثر خبرة.

أما دراسة أبو تينة وخصاونة وخلايلة (Abu-Tineh, Khasawneh and Khalaileh, 2011) فقد هدفت إلى معرفة مستوى الفاعلية الذاتية وأساليب الإدارة الصفية التي يمارسها معلمو المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في الأردن، واستخدم الباحثون مقياس الفاعلية الذاتية لولفولك وهوي (Woolfolk and Hoy, 1990) ومقياس اتجاهات ومعتقدات المعلمين حول الإدارة الصفية لمارتن وين وبالدوين (Martin, Yin and Baldwin, 1998). وأظهرت النتائج أن لدى المعلمين الأردنيين فعالية ذاتية عالية مقارنة بالفاعلية العامة، وأن أكثر أنماط الإدارة الصفية ممارسة من قبل المعلمين الأردنيين هو نمط إدارة التدريس ثم نمط إدارة السلوك فنمط إدارة الأفراد. كما اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عالية ودالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية وأنماط الإدارة الصفية الثلاثة والإدارة الصفية ككل، ووجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية العامة للمعلم وأنماط الإدارة الصفية الثلاثة والإدارة الصفية ككل.

وهدفت دراسة الخلايلة (2011) إلى معرفة الفاعلية الذاتية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء في ضوء متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والخبرة التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (401) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية والثانوية في الأردن أجابوا على مقياس الفاعلية الذاتية لتشانن– موران وولفولك (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001). وأظهرت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية كان مرتفعاً، وأن المعلمين أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية وأقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلّمية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية ولصالح معلمي المرحلة الأساسية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والخبرة التدريسية، ووجود تفاعل بين متغيري المرحلة الدراسية والجنس، وبين متغيري الجنس والخبرة التدريسية للمعلم.

وأجرى جافورا (Gavora, 2010) دراسة هدفت إلى قياس الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (135) معلماً قبل الخدمة تم اختيارهم من السنوات الخمس في كلية التربية في جامعة براتيسلافا في سلوفاكيا، أجابوا على مقياس جيبسون وديمبو (Gibson and Dembo, 1984)، وقد لاحظ جميع المشاركين ما لا يقل عن (20) ساعة صفية في المدارس، والأغلبية لاحظوا ما لا يقل عن (40) ساعة صفية. وأظهرت النتائج امتلاك المعلمين لفاعلية ذاتية إيجابية سواءً في الفاعلية الذاتية التدريسية أو الفاعلية التدريسية العامة، كما كانت الفاعلية الذاتية لدى المعلمين أكثر من الفاعلية التدريسية العامة، وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج ثلاث دراسات أجريت في بلدان مختلفة تتشابه في عينة الدراسة، وأشارت الدراسة إلى أن هذه النتيجة يمكن أن تتنبأ بتدريس ناجح لهؤلاء المعلمين عند وصولهم إلى مهنة التعليم.

وهدفت دراسة تشونج (Cheung, 2008) إلى مقارنة الفاعلية الذاتية بين معلمي المدارس في هونج كونج ومعلمي المدارس في شنغهاي في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (725) معلماً من هونج كونج و(575) من شنغهاي أجابوا على مقياس الفاعلية الذاتية لتشانن موران وولفولك (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001) للبيئة الصينية. وأظهرت النتائج أن معلمي شنغهاي ذو فاعلية ذاتية عالية أكبر من معلمي هونج كونج، وبعد تحليل النتائج الكمية تم متابعة (86) استبيانا لمعلمين من شنغهاي شاركوا في الجزء الأول من الدراسة وتم تحليل هذه الاستبيانات من ناحية نوعية، وأظهرت نتائج التحليل النوعي أن أكثر العوامل تأثيراً في فاعلية المعلم الذاتية هي: الاحترام والثقة الممنوحة لهم من الطلاب وأولياء الأمور، والتدريب الذي تلقوه في الجامعات، والخبرة التي اكتسبوها من ممارسة التدريس اليومية.

وقام بلاكبورن وروبينسون (Blackburn and Robinson, 2008) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين والشعور بالرضا الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة في أمريكيا أجابوا على مقياس الفاعلية الذاتية لتشانن موران وولفولك (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001) والمتضمن ثلاثة أبعاد: مشاركة الطلاب، والممارسات التعليمية، والإدارة الصفية. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية والشعور بالرضا الوظيفي، وعدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية للمعلمين تبعاً لمتغير الخبرة، وأن المعلمين الذكور لديهم فاعلية ذاتية أكثر من المعلمات الإناث.

وأجرى روكا وواشبورن (Rocca and Washburn, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة الفاعلية الذاتية في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي وعمر المعلم وبرامج إعداد المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (66) معلماً من ولاية فلوريدا في أمريكيا. وأظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية للمعلمين ذوو الخبرة العالية أكثر من المعلمين ذوي الخبرة

القليلة، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية تعزى لمتغيرات الجنس وعمر المعلم والمؤهل العلمي ونوعية برامج إعداد المعلمين.

وهدفت دراسة جاكسون (Jackson, 2005) إلى معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين والإدارة الصفية الممارسة في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التدريسية والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (375) معلماً ومعلمة في أمريكيا. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين وأسلوب الإدارة المتمركز حول تعلم الطلبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية أو أسلوب الإدارة الممارس تبعاً لمتغيرات الخبرة والتخصص والصف الذي يدرسه، بينما كانت هناك فروق تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وقام كنوبلاخ (Knoblauch, 2004) بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين والفاعلية الجماعية وعلاقتها بمتغيرات الخبرة التدريسية ومكان المدرسة (ريف، مدينة، ضواحي) ومدى تغيير المعلم للمدرسة التي يعمل بها، وتكونت عينة الدراسة من (108) معلماً موزعين على المناطق الثلاث في ولاية أوهايو الأمريكية. وأظهرت النتائج أن المعلمين يتمتعون بفاعلية ذاتية مرتفعة، وأن الفاعلية الذاتية لدى المعلمين الأكثر خبرة أعلى منها لدى المعلمين الأقل خبرة، وأن الفاعلية الذاتية لدى معلمي الريف أعلى منه لدى معلمي المدن.

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة أن أغلب الدراسات كدراسة الخلايلة (2011) ودراسة تشونج (Cheung, 2008)ودراسة بلاكبورن وروبينسون (Blackburn and Robinson, 2008) أستخدمت مكونات الفاعلية الذاتية التدريسية الواردة في مقياس تشانن موران وولفولك (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001) والمتضمن ثلاثة أبعاد: مشاركة الطلاب، والممارسات التعليمية، والإدارة الصفية. كما يتضح أن أغلب الدراسات السابقة أشارت إلى وجود مستوى عالٍ من الفاعلية الذاتية لدى المعلمين كدراسة روبرتسون والزهراني (Robertson and Al-Zahrani, 2012)، ودراسة جافورا (Gavora, 2010)، ودراسة تشونج (Cheung, 2008)، ودراسة كنوبلاخ (Knoblauch, 2004) ودراسة أبو تينة وخصاونة وخلايلة (Abu-Tineh, Khasawneh and Khalaileh, ودراسة الخلايلة (2011) ودراسة الكثيري (2011). وقد تم الإفادة من هذه الدراسات في بناء أداة الدراسة الحالية التي تكونت من أربعة مجالات هي: الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي. ولعل ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هي طريقة بناء مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية الذي تضمن مجالين مهمين لم تتعرض لهما الدراسات السابقة بشكل مباشر وهما: الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور والفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي، كما تتميز هذه الدراسة أيضاً باعتبارها من الدراسات القليلة حسب علم الباحث التي أجريت على معلمي وكالة الغوث الدولية، وتمثيلها لجميع المناطق التعليمية في الأردن، واهتمامها بمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والصفوف التي يدرسها المعلم، والتي تعتبر مهمة لتعرّف على الفاعلية الذاتية التدريسية في ضوءها.

مشكلة الدراسة

شهد قطاع التعليم في وكالة الغوث الدولية تغيرات كثيرة تمثلت بتطبيق المشاريع التربوية الحديثة مثل: برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم، وبرنامج القيادة التربوية؛ التي هدفت إلى تطوير أداء المعلمين مهنياً من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتحسين الفاعلية الذاتية التدريسية لديهم. فتطوير الفاعلية الذاتية التدريسية يتعبر أمراً ضرورياً للحصول على معلم ملتزم ومتحمس وفعال (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001)، كما تسهم الفاعلية الذاتية التدريسية في مدى وضوح أهداف المعلمين واتجاهاتهم نحو الإبداع والتغيير واستخدام الاستراتيجات التعليمية المتنوعة (Skaalvic and Skaalvic, 2010).

ولعل هذا التغير في طبيعة عمل المعلمين دفع الباحث إلى دراسة الفاعلية الذاتية التدريسية لديهم، والوقوف على مدى قدرتهم على التعامل مع المناهج الدراسية الحديثة وتدريسها بصورة أكثر فاعلية، والتعاون مع أولياء الأمور بصورة أكثر إيجابية، لأن المعلم الذي لديه فاعلية ذاتية تدريسية مرتفعة يسهم في زيادة تحصيل طلابه وتنمية دافيتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم وتطوير استراتيجيات تفكير مختلفة لديهم.

وبناءً على ما سبق تتمحور مشكلة الدراسة في تعرّف مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلمين في وكالة الغوث الدولية، لأن الفاعلية الذاتية التدريسية تؤثر في التزام المعلمين بالتدريس، وتزيد فاعليتهم داخل الغرفة الصفية، كما تزيد من قدرتهم على مساعدة الطلبة على اختلاف مستوياتهم في تحقيق إمكاناتهم.

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لمعلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، والكشف

عن الفروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لديهم تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والصفوف التي يدرسها. لذا فقد سعت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والصفوف التي يدرسها؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في تعرّف الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلمين لما لها من أهمية كبيرة في تقييم واقعهم وإحساسهم باحتمالات نجاحهم في ممارسة مهام مهنة التعليم، وأثرها على مجرى حياتهم المهنية بطريقة تجعلهم يفكرون ويحفزون أنفسهم لمواجهة المهام والمشاكل التي تعترضهم، وبذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف التي يسعوا إليها. لذا فإن الدراسة من الناحية النظرية تحاول التعرف إلى مدى مساهمة عوامل الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والتخصص، والصفوف التي يدرسها المعلم في درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين؛ فقد توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج مختلفة في أثر هذه العوامل، ومن هنا فإن دراسة عينة من معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن يمثل محاولة لمعرفة درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لديهم مقارنة بنتائج هذه الدراسات.

كما تكمن أهمية الدراسة العملية بما تمثله أداتها التي تم بناؤها لقياس الفاعلية الذاتية التدريسية بالاستناد إلى العديد من المقاييس الأجنبية التي تم الإطلاع عليها في الأدب النظري، الذي يجعل من المقياس قيمة تربوية يمكن الإفادة منه في الدراسات اللاحقة. كما يمكن الإفادة من النتائج في بناء الخطط والبرامج الهادفة إلى تحسين النتاجات التعليمية التعلمية في مدارس وكالة الغوث الدولية، وإيجاد معلمين أكفاء لديهم الرغبة في العمل والتطور.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

1. اقتصرت الدراسة على معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن خلال العام الدراسي 2012/ 2013م.

2. اقتصرت الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية الذي قام الباحث ببناءه، وبالتالي فإن نتائجها تتحدد بمدى صدق وثبات أداتها.

مصطلحات الدراسة

الفاعلية الذاتية التدريسية: معتقدات المعلم حول قدرته على أداء مهام التدريس وتنفيذ الإجراءات الصحيحة التي تسهم في تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية. والمقاسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية الذي قام الباحث بإعداده لهذه الغاية.

معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية: المعلمون الذين يعملون في المدارس التى تعنى بتدريس أبناء اللاجئين الفلسطينين في الأردن، والذين يتبعون في وظائفهم وكالة الغوث الدولية التي تعتبر أحد فروع منظمة الأمم المتحدة.

الطريقة وإجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن خلال العام الدراسي 2012/ 2013م البالغ عددهم (4411) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (440) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوزعت العينة على متغيرات الدراسة كما يظهر في الجدول (1).

أداة الدراسة

قام الباحث ببناء مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في ضوء الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس المستخدمة لقياس الفاعلية الذاتية للمعلم، فقد تمت مراجعة مقياس الفاعلية الذاتية لتشانن– موران وولفولك (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001) ومقياس ولفولك وهوي (Woolfolk and Hoy, 1990)، ومقياس جيبسون وديمبو (Gibson and Dembo, 1984)، ومقياس سيريت (Serit, 2010) ومقياس عجوة (2012) وبناءً على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس بأربعة أبعاد هي: الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي.

تكون المقياس بصورته النهائية من (48) فقرة مدرج كل منها على سلم من خمس درجات (أوافق بشدة، أوافق، لست متأكداً، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، بحيث تُعطى الفقرة التي تشير إلى وجود معتقدات عالية جداً حول الفاعلية الذاتية

التدريسية (5) درجات في حال الإجابة عنها (أوافق بشدة)، بينما تعطى الفقرة التي تشير إلى وجود معتقدات متدنية جداً حول الفاعلية الذاتية التدريسية درجة واحدة في حال الإجابة عنها (لا أوافق بشدة).

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	164	440
	أنثى	276	
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	108	440
	من 5- أقل من 15 سنة	198	
	15 سنة فأكثر	134	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	400	440
	ماجستير فأكثر	40	
التخصص	تخصصات علمية	118	440
	تخصصات إنسانية	322	
الصفوف التي يدرسها	الصفوف من 1-3	163	440
	الصفوف من 4- 10	277	

صدق الأداة

1. صدق المحتوى: استخدم الباحث طريقة اتفاق المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعد إعداد المقياس بصورته الأولية والذي تكون من (61) فقرة، وقد تم عرض المقياس على سبعة محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيلها للبعد الذي وُجدت فيه، وقد تم استبقاء الفقرات التي أتفق (80%) من المحكمين على صلاحيتها، بالإضافة إلى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبناءً على آراء المحكمين تم حذف ثلاثة عشر فقرة إما لتكرار فكرتها مع فقرة أخرى أو عدم وضوح الفقرة، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (48) فقرة.

2. صدق البناء: للتحقق من سلامة المقياس وصدقه البنائي تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات المتحققة على الأداة ككل وأبعادها، على اعتبار أن كل بعد من هذه الأبعاد يقيس جانباً من جوانب الفاعلية الذاتية التدريسية، والجدول (2) يبين معاملات الارتباط بين أداة الدراسة بصورتها النهائية (48) فقرة وأبعادها المختلفة.

الجدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين الأداة وأبعادها المختلفة

المجال	معاملات الارتباط مع المقياس الكلي
الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	*0.95
الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	*0.94
الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	*0.92
الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي	*0.78

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالأداة ككل قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه من جهة، وبينها وبين الدرجة على المقياس الكلي من جهة أخرى، وذلك من أجل

معرفة مدى مساهمة كل فقرة من الفقرات بما يقيسه المقياس الفرعي الذي تنتمي له، وبالمقياس ككل. ويوضح الجدول (3) معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة وكل من الدرجة على البعد والدرجة على المقياس.

الجدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه والفقرة والمقياس الكلي

الأبعاد	الفقرة	البعد/ الفقرات	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس
الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	1	أطبق الأفكار والمبادئ والنظريات التربوية في المواقف الصفية	0.31	0.33
	6	أعد أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين لاستخدامها عند الحاجة	0.42	0.38
	7	أمتلك مهارة توظيف استراتيجيات التدريس المناسبة في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة	0.81	0.80
	12	أبذل جهوداً لمساعدة الطلبة ذوي التحصيل المتدني للإرتقاء بمستواهم	0.59	0.56
	13	استخدم أساليب التعزيز المناسبة في الأوقات المختلفة من الحصة	0.72	0.69
	19	أزود الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة في الموقف التعليمي	0.58	0.51
	25	استخدم الوسائل التعليمية التي يحتاجها الموقف التعليمي	0.68	0.59
	28	أوفر فرص التعليم الجيد للطلبة من خلال التحضير والإعداد المسبق للحصة	0.66	0.61
	31	أوظف استراتيجيات إثارة الدافعية المختلفة في الموقف الصفي	0.52	0.64
	34	أستخدم استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم	0.68	0.60
	36	أوظف الأنشطة الموجهة لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة	0.70	0.70
	37	أستغل الموارد المتاحة لإيجاد بيئة تعلمية غنية تدعم تعلّم الطلبة	0.79	0.75
	39	أحلل نتائج التقويم للإفادة منها في تحسين العملية التعليمية التعلمية	0.61	0.60
	40	أمارس دور القدوة أمام الطلبة في الصف وخارجه	0.61	0.56
	42	أوظف لغة الجسد للتعبير عن أفكاري بوضوح	0.70	0.66
	43	أوظف تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لإثراء العملية التعليمية التعلمية	0.60	0.59
	44	أشعر أن تدريسي فعال	0.81	0.74
	45	أستطيع الإجابة على معظم الأسئلة التي يوجهها الطلبة	0.92	0.84
	46	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة الصفية	0.84	0.78
	47	أعتقد أن زملائي ينظرون إلي على أنني معلم كفؤ	0.86	0.78
	48	أشعر أن زملائي يرغبون الإفادة مني في الجانب التدريسي	0.70	0.63
الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	2	أمتلك مهارة إدارة الموقف الصفي بفاعلية	0.61	0.49
	8	أتعامل مع مشكلات الطلبة السلوكية بشكل فاعل	0.79	0.72
	14	أوظف مهارة التواصل اللفظي وغير اللفظي في المواقف التعليمية التعلمية	0.72	0.75
	18	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة	0.56	0.60
	20	أراعي حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية في المواقف التي تستدعي ذلك	0.73	0.69
	26	أتحكم بانفعالاتي في المواقف التي تتطلب ذلك	0.73	0.68
	29	أستغل وقت الحصة بالشكل الأمثل من بدايتها إلى نهايتها	0.75	0.68
	32	أوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم الناجح	0.71	0.70
	35	أستطيع حل المشكلات الصفية التي تواجهني بأكثر من طريقة	0.67	0.61
	38	أتعامل مع المواقف التدريسية غير المتوقعة بمرونة عالية	0.63	0.55

الأبعاد	الفقرة	البعد/ الفقرات	معامل ارتباط الفقرة مع البعد	معامل ارتباط الفقرة مع المقياس
	41	أستطيع ضبط الطلبة والحد من السلوك غير المقبول	0.67	0.63
الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	3	أتعامل مع الطلبة بإحترام وتقدير	0.64	0.48
	4	أتعامل مع أولياء الأمور بشكل فاعل عند قدومهم إلى المدرسة	0.56	0.44
	9	أتعامل مع الطلبة على أساس من العدل والمساواة	0.66	0.66
	10	أتواصل مع أولياء الأمور لإطلاعهم على جوانب النمو المختلفة لأبنائهم	0.48	0.42
	15	أحترم أراء الطلبة وأتقبل أفكارهم	0.66	0.65
	16	أتعاون مع أولياء الأمور لحل مشكلات أبنائهم	0.71	0.67
	21	أحتفظ بسرية المعلومات التي تتكون لدي عن الطلبة	0.58	0.49
	22	استثمر طاقات أولياء الأمور والمجتمع المحلي وخبراتهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية	0.63	0.60
	24	أسعى لتحسين تحصيل الطلبة الذين لا يحظون بدعم من الأهل	0.71	0.74
الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي	5	أوظف الأنشطة الموجهة لتنمية التفكير وحل المشكلات	0.52	0.41
	11	أنمي مهارات البحث العلمي لدى الطلبة	0.76	0.39
	17	أنمي إبداعات الطلبة وقدراتهم وذكاءاتهم المتعددة	0.61	0.96
	23	أوجه الطلبة لإستخدام مصادر المعلومات بطريقة آمنة	0.63	0.48
	27	أساعد الطلبة في حل مشكلاتهم بعقلانية	0.63	0.72
	30	أشرك الطلبة بتنفيذ أنشطة موجهة لخدمة المجتمع المحلي	0.71	0.42
	33	أشرك الطلبة بأنشطة ترفع مستوى وعيهم بالقضايا المحلية	0.70	0.55

تبين نتائج معاملات الارتباط الواردة في الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$)، وأن معاملات الارتباط بين الفقرة وبعدها أكبر على أغلب الفقرات من معامل ارتباطها بالأداة ككل. ويوفر ذلك دليلاً على مدى فاعلية فقرات المقياس، حيث تقيس هذه الفقرات ما يقيسه البعد الذي تقع فيه، وتقيس ما يقيسه المقياس ككل.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (35) معلماً ومعلمة، إذ تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معاملات الثبات لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا
الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	21	0.88
الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	11	0.85
الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	9	0.80
الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي	7	0.81
المقياس الكلي	48	0.89

يتضح من الجدول (4) أن المقياس بكافة أبعاده يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، إذ انحصرت معاملات الثبات (0.80– 0.88)، فيما بلغ ثبات المقياس الكلي (0.88). واعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة.

تصحيح الأداة

لتصحيح استجابات عينة الدراسة على المقياس ومناقشة النتائج فقد تم وضع المعيار التالي لتقدير درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن: (1 – 2.33 منخفضة، 2.34 – 3.66 متوسطة، 3.67 – 5.00 مرتفعة).

إجراءات الدراسة

- بناء مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية استناداً إلى الأدب التربوي وبعض المقاييس الأجنبية والعربية في هذا المجال.
- التحقق من صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.
- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلماً ومعلمة للتحقق من صدق البناء، وحساب ثبات المقياس باستخدام كرونباخ ألفا، وخلال هذا التطبيق قدر الزمن المستغرق للإجابة على المقياس (15– 20) دقيقة.
- تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن خلال العام الدراسي 2012/ 2013م.
- تطبيق المقياس على عينة الدراسة البالغة (440) معلماً ومعلمة، ومتابعة تطبيقه من قبل الباحث.
- جمع الاستبانات وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، واستخدام التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين المتعدد واختبار (شيفيه) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مجالات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، كما تم استخدام تحليل التباين الخماسي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على المقياس الكلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن؟

للإجابة على هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير للفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن للأبعاد والمقياس الكلي، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لتقديرات معلمي وكالة الغوث الدولية على للأبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية والمقياس الكلي

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	4.42	0.43	مرتفعة
2	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	4.39	0.47	مرتفعة
3	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	4.37	0.44	مرتفعة
4	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي	4.16	0.52	مرتفعة
	المقياس الكلي	4.35	0.43	مرتفعة

يظهر من الجدول (5) أن تقديرات معلمي وكالة الغوث الدولية لدرجة الفاعلية الذاتية التدريسية كانت مرتفعة في جميع الأبعاد، وبمتوسط حسابي كلي بلغ (4.35) وانحراف معياري (0.43)؛ وهذا يدلل على أن معتقدات معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن حول قدرتهم على أداء مهام التدريس والتخطيط والتنظيم وتنفيذ الأنشطة التي تسهم في تحقيق النتاجات المرغوب بها مرتفعة. كما يظهر من الجدول (5) أن الفاعلية الذاتية التدريسية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.42) وانحراف معياري (0.43)، تلتها الفاعلية الذاتية التدريسية في إدارة الموقف الصفي واحتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.47)، ثم الفاعلية الذاتية التدريسية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.44)، وفي المرتبة الأخيرة الفاعلية الذاتية

التدريسية في تنمية التفكير والبحث العلمي بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.52).

ويمكن تفسير وجود فاعلية ذاتية تدريسية مرتفعة لدى معلمي وكالة الغوث الدولية من خلال ما تقوم به إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية من إجراءات في اختيار المعلمين الأكفاء، حيث يخضع المعلمين قبل تعيينهم إلى اختبارات تحريرية في التخصص والجانب المسلكي التربوي، ومن ثم يتم اختيار الأفضل في هذه الاختبارات لإجراء المقابلات الشخصية معهم، ومن ثم تعيينهم حسب أفضلية كل منهم في المقابلة. وأثناء المقابلة يتم التركيز على الثقافة التخصصية لمعرفة قدرات المعلم وكفاءته في تخصصه العلمي، إضافة إلى الجانب التربوي الذي يركز على مقدار معرفة المعلم في القضايا التربوية ذات العلاقة بأداء المعلم داخل المدرسة، كما يتم التركيز على الجانب الشخصي لدى المعلم من حيث كيفية تفاعله مع الآخرين، وقدرته على مواجهة المشاكل المختلفة التي يمكن أن تعترضه، وكيفية تصرفه مع المسؤولين والزملاء والطلبة، إضافة إلى إيمانه بمهنة التعليم وأخلاقياتها، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Cheung, 2008) من أن الفاعلية الذاتية التدريسية تتأثر بالتدريب الذي الذي تلقاه المعلمين في الجامعة.

كما يمكن تفسير الفاعلية الذاتية التدريسية المرتفعة لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن أيضاً إلى المشاريع التربوية التي تم تنفيذها في المدارس، حيث تم تنفيذ مشروع المدرسة كوحدة للتطوير خلال السنوات العشر الأخيرة الذي تضمن خمسة مجمعات تدريبية، دُرِّب عليها جميع المعلمين تقريباً، وركزت المجمعات التدريبية على النمو المهني للمعلمين والإدارة الفعالة للعملية التعليمية التعلمية والعلاقة مع المجتمع المحلي وكيفية تحسين تحصيل الطلبة. إضافة إلى مشروع النمو المهني المستمر للمعلم، والذي يركز على أداء المعلمين التدريسي وتحسين المعايير التي يستخدمونها في الحكم على جودة التعليم، وتحسين العمل الجماعي بين المعلمين وتقديم الدعم المتبادل فيما بينهم، وكيفية زيادة تحصيل الطلبة وحل المشكلات الأكاديمية التي تعترضهم، وتقديم المساعدة التربوية اللازمة للطلبة الذين يعانون من مشكلات أسرية معينة أو الذين لديهم صعوبات تعلّمية؛ وكل هذا يتم توثيقه في سجلات خاصة بكل معلم، بحيث يقوم المعلم بتأمل إجراءاته ومراجعتها من حين لآخر لمعرفة مدى التقدم الحاصل لدى الطلبة، كما يتم متابعة هذا السجل من قبل مدير المدرسة والخبراء التربويين المتابعين لهذا المشروع. ونفذ أيضاً مؤخراً مشروع القيادة التربوية الهادف إلى تدريب المعلمين من قبل السادة مدراء المدارس على الكفايات التدريسية المختلفة، حيث تم تدريب المدراء على هذا المشروع من قبل الخبراء التربويين من أجل تدريب المعلمين ومتابعتهم في مدارسهم.

ولعل تدريب المعلمين على المشاريع التربوية الحديثة يزيد الفاعلية الذاتية التدريسية لديهم، حيث ترتبط الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلمين إيجاباً مع توفر التدريب على المهارات التدريسية (Giallo and Little, 2003)؛ ولهذا فإن دعم وتطوير الفاعلية الذاتية للمعلم يعتبر أمراً ضرورياً للحصول على معلمون فعالون وملتزمون ومتحمسون (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001). كما أشار إيفيرز وزملاؤه إلى أن المعلمين ذوو الفاعلية الذاتية التدريسية العالية يكونوا أكثر استعداداً للمحاولة والتجريب، ومن ثم تنفيذ الممارسات التربوية الجديدة (Evers et al, 2002).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة روبرتسون والزهراني (Robertson and Al-Zahrani, 2012)، ودراسة جافورا (Gavora, 2010)، ودراسة تشونج (Cheung, 2008)، ودراسة كنوبلاخ (Knoblauch, 2004) التي أشارت جميعها إلى وجود فاعلية ذاتية مرتفعة لدى المعلمين، كما أتفقت أيضاً مع دراسة أبو تينة وخصاونة وخلايلة (Abu-Tineh, Khasawneh and Khalaileh, 2011) ودراسة الخلايلة (2011) التي أجريت في البيئة الأردنية على معلمي المدارس الحكومية والتي أشارتا إلى وجود فاعلية ذاتية مرتفعة لدى المعلمين.

ويمكن تفسير حصول بُعد (الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور) على المرتبة الأولى على أنها مؤشر قوي لمعتقدات المعلمين حول قدرتهم على إقامة علاقات إيجابية مع الطلبة والأهل بحيث تسهم في تحسين تحصيل الطلبة وتحقيق النتاجات التربوية المنشودة، كما يدلل ذلك على امتلاك المعلمين لمهارة التواصل التي تعتبر ضرورية ومهمة لقيام المعلم بدوره بالصورة المطلوبة، وتوظيف الكفايات الأخرى التي تعتمد على هذه المهارة في جزء كبير منها. أما حصول بُعد (الفاعلية في إدارة الموقف الصفي) على المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة أيضاً فهو مؤشر على قدرة المعلمين على إدارة الموقف الصفي، والتعامل مع المشكلات السلوكية والأكاديمية. ولعل معتقدات المعلمين للفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور بدرجة مرتفعة وحصولها على المرتبة الأولى يشير بوضوح إلى أن معتقداتهم حول الإدارة الصفية مرتفعة أيضاً لأن الإدارة الصفية تعتمد بشكل كبير على التواصل مع الطلبة، وكيفية إقامة علاقات إيجابية وتوفير مناخ صفي إيجابي يسهم في تطوير العملية التعلمية التعلمية. وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية)، ورغم أن هذا البُعد جاء بدرجة مرتفعة إلا أن معتقدات المعلمين حول

استراتيجياتهم التعليمية التعلمية أقل من البُعدين السابقين، ولعله من المنطقي أن تكون لدى المعلمين فاعلية مرتفعة في العلاقة مع الطلبة والإدارة الصفية، لأن هذا يعطيهم القدرة على توظيف الاستراتيجيات التعليمية التعلمية بصورة أفضل، لأن فهم المعلمين للأفكار الحديثة في العملية التعليمية التعلمية مثل: مراعاة أنماط المتعلمين، وطرق التعلم النشط، والتعلم القائم على الخبرة، إضافة إلى تنويع الاستراتيجيات التعليمية وتوظيفها حسب المواقف التعليمية، يحتاج إلى قدرة على إقامة علاقة إيجابية مع الطلبة وقدرة على إدارة المواقف التعليمية المختلفة.

وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء بُعد (الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي) وهذا دليل ومؤشر على أن معتقدات المعلمين في قدرتهم على تنمية التفكير والبحث العلمي أقل من باقي الكفايات، وربما جاء هذا البُعد في المرتبة الأخيرة لأن توظيف المعلم للتفكير والبحث العلمي على أرض الواقع يواجه صعوبات كثيرة، مما يقلل من معتقدات المعلمين حول قدرتهم على تنفيذ الأنشطة التي تسهم في إثراء المنهاج الدراسي، وتعمل على تحسين تحصيل الطلبة وزيادة قدرتهم على التحليل وتطبيق ما تعلموه في المواقف المختلفة.

ولمعرفة درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن بشكل تفصيلي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير الفقرات في كل بُعد من الأبعاد الأربعة كما يلي:

البُعد الأول: الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور

لمعرفة درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن على بُعد الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير معلمي وكالة الغوث الدولية على فقرات بُعد الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أتعامل مع أولياء الأمور بشكل فاعل عند قدومهم إلى المدرسة	4.62	0.58	مرتفعة
2	أتعامل مع الطلبة بإحترام وتقدير	4.57	0.58	مرتفعة
3	أتعامل مع الطلبة على أساس من العدل والمساواة	4.56	0.65	مرتفعة
4	أحترم أراء الطلبة وأتقبل أفكارهم	4.56	0.63	مرتفعة
5	أحتفظ بسرية المعلومات التي تتكون لدي عن الطلبة	4.50	0.67	مرتفعة
6	أتعاون مع أولياء الأمور لحل مشكلات أبنائهم	4.45	0.66	مرتفعة
7	أسعى لتحسين تحصيل الطلبة الذين لا يحظون بدعم من الأهل	4.32	0.74	مرتفعة
8	أتواصل مع أولياء الأمور لإطلاعهم على جوانب النمو المختلفة لأبنائهم	4.22	0.73	مرتفعة
9	استثمر طاقات أولياء الأمور والمجتمع المحلي وخبراتهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية	3.94	0.90	مرتفعة
	البُعد ككل	4.42	0.43	مرتفعة

يظهر من الجدول (6) أن تقديرات معلمي وكالة الغوث الدولية لدرجة الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور كانت مرتفعة على جميع فقرات البُعد والبُعد ككل، ويمكن تفسير حصول الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور على درجة مرتفعة إلى الاهتمام الكبير الذي توليه إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية في إيجاد علاقة قائمة على الاحترام بين المعلم والطلبة من خلال تفعيل برنامج حقوق الإنسان واستخدامه كأداة عملية لتعزيز تعلّم الطلبة لحقوقهم وواجباتهم، ويسعى البرنامج أيضاً إلى تشجيع المعلمين على الالتزام بالمبادئ الأساسية لحقوق الإنسان، ومراعاة حقوق الآخرين؛ وذلك من خلال العمل بها في الصفوف وإكساب الطلبة المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بحقوق الإنسان بطريقة ممتعة ومحفزة على المشاركة، والمساواة بين الطلبة ومراعاة الفروق الفردية وعدم التمييز بينهم واحترام الطلبة وتقبلهم. كما

سعت إدارة التعليم إلى تحسين الروابط مع أولياء الأمور من حيث التخطيط والتشارك والاتصال والتواصل من خلال عقد اللقاءات والاجتماعات الدورية معهم من أجل متابعة تحصيل أبناءهم وسلوكاتهم المختلفة وإطلاعهم عليها أولاً بأول، كما أن وجود قاعدة بيانات خاصة بالطلبة تعطي الفرصة للمعلمين بالتواصل بصورة أفضل مع أولياء الأمور.

البُعد الثاني: الفاعلية في إدارة الموقف الصفي

لمعرفة درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن على بُعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير معلمي وكالة الغوث الدولية على فقرات بُعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أمتلك مهارة إدارة الموقف الصفي بفاعلية	4.62	0.55	مرتفعة
2	أستغل وقت الحصة بالشكل الأمثل من بدايتها إلى نهايتها	4.52	0.69	مرتفعة
3	أستطيع ضبط الطلبة والحد من السلوك غير المقبول	4.51	0.67	مرتفعة
4	أوظف مهارة التواصل اللفظي وغير اللفظي في المواقف التعليمية التعلمية	4.46	0.75	مرتفعة
5	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة	4.42	0.76	مرتفعة
6	أتعامل مع مشكلات الطلبة السلوكية بشكل فاعل	4.38	0.68	مرتفعة
7	أوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم الناجح	4.38	0.71	مرتفعة
8	أستطيع حل المشكلات الصفية التي تواجهني بأكثر من طريقة	4.32	0.76	مرتفعة
9	أتعامل مع المواقف التدريسية غير المتوقعة بمرونة عالية	4.26	0.70	مرتفعة
10	أراعي حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية في المواقف التي تستدعي ذلك	4.23	0.79	مرتفعة
11	أتحكم بانفعالاتي في المواقف التي تتطلب ذلك	4.15	0.78	مرتفعة
	البُعد ككل	4.39	0.47	مرتفعة

يظهر من الجدول (7) أن تقديرات معلمي وكالة الغوث الدولية لدرجة الفاعلية في إدارة الموقف الصفي كانت مرتفعة على جميع فقرات البُعد والبُعد ككل، حيث أظهرت تقديرات المعلمين فاعلية ذاتية عالية في استغلال وقت الحصة بالصورة الأمثل، وضبط سلوك الطلبة، وتوظيف التواصل اللفظي وغير اللفظي، ومراعاة الفروق الفردية، والتعامل مع المشكلات السلوكية، وتوفير بيئة صفية مناسبة للتعلم، ومرونة عالية في المواقف غير المتوقعة. ويمكن تفسير هذه الدرجة المرتفعة من الفاعلية في الإدارة الصفية إلى طبيعة إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة على مهارات الإدارة الصفية، باعتبارها المحور الأساس والمهم والحاسم في نجاح المعلم وفاعليته التعليمية، كما أن تمتع المعلم بفاعلية ذاتية عالية في العلاقة مع الطلبة يعطيه القدرة على إدارة الغرفة الصفية ومواجهة المشكلات المختلفة التي يمكن أن تواجهه بصورة أفضل. وتتشابه نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من أبو تينة وآخرون (Abu-Tineh et al, 2011) ودراسة الخلايلة (2011) التي أشارت نتائجهما إلى وجود درجة مرتفعة لدى المعلمين في الفاعلية الذاتية في إدارة الموقف الصفي.

البُعد الثالث: الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية

لمعرفة درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن على بُعد الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلّمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير معلمي وكالة الغوث الدولية على فقرات بُعد الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلّمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أوفر فرص التعليم الجيد للطلبة من خلال التحضير والإعداد المسبق للحصة	4.66	0.44	مرتفعة
2	أمارس دور القدوة أمام الطلبة في الصف وخارجه	4.58	0.56	مرتفعة
3	أوظف لغة الجسد للتعبير عن أفكاري بوضوح	4.53	0.65	مرتفعة
4	استخدم أساليب التعزيز المناسبة في الأوقات المختلفة من الحصة	4.50	0.69	مرتفعة
5	أستطيع الإجابة على معظم الأسئلة التي يوجهها الطلبة	4.50	0.75	مرتفعة
6	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة الصفية	4.48	0.68	مرتفعة
7	أمتلك مهارة توظيف استراتيجيات التدريس المناسبة في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة	4.47	0.75	مرتفعة
8	أطبق الأفكار والمبادئ والنظريات التربوية في المواقف الصفية	4.45	0.68	مرتفعة
9	أزود الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة في الموقف التعليمي	4.43	0.56	مرتفعة
10	أشعر أن تدريسي فعال	4.42	0.69	مرتفعة
11	استخدم الوسائل التعليمية التي يحتاجها الموقف التعليمي	4.37	0.79	مرتفعة
12	أوظف استراتيجيات إثارة الدافعية المختلفة في الموقف الصفي	4.32	0.77	مرتفعة
13	أعتقد أن زملائي ينظرون إلي على أنني معلم كفؤ	4.31	0.79	مرتفعة
14	أستغل الموارد المتاحة لإيجاد بيئة تعلمية غنية تدعم تعلّم الطلبة	4.29	0.82	مرتفعة
15	أوظف الأنشطة الموجهة لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة	4.28	0.71	مرتفعة
16	أحلل نتائج التقويم للإفادة منها في تحسين العملية التعليمية التعلمية	4.26	0.70	مرتفعة
17	أستخدم استراتيجيات وأدوات التقويم متعددة لقياس الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم	4.23	0.75	مرتفعة
18	أبذل جهوداً لمساعدة الطلبة ذوي التحصيل المتدني للإرتقاء بمستواهم	4.20	0.81	مرتفعة
19	أعد أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين لاستخدامها عند الحاجة	4.18	0.75	مرتفعة
20	أشعر أن زملائي يرغبون الإفادة مني في الجانب التدريسي	4.17	0.76	مرتفعة
21	أوظف تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لإثراء العملية التعليمية التعلمية	4.13	0.86	مرتفعة
	البُعد ككل	4.37	0.84	مرتفعة

يظهر من الجدول (8) أن تقديرات معلمي وكالة الغوث الدولية لدرجة الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية كانت مرتفعة على جميع فقرات البُعد والبُعد ككل، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الاصلاحات التعليمية التي قامت بها إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية، والتي ساعدت المعلم على الانفتاح على الأفكار والاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تعمل على تلبية احتياجات الطلبة، وتوفير فرص التعلم الجيد لهم من خلال توظيف استراتيجيات التدريس المناسبة، وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة والإفادة من فرص التعلم المختلفة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً من خلال نتائج البُعد الأول والثاني التي أشارت نتائجهما إلى ارتفاع درجة الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور والفاعلية في إدارة الموقف الصفي، حيث تظهر أهمية هذين المجالين في فاعلية المعلم في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، إذ تزداد فاعلية المعلم في تنفيذ هذه الاستراتيجيات كلما كان أكثر قدرة على تنظيم وإدارة الموقف الصفي، والتعامل مع المشكلات الأكاديمية والسلوكية، وبناء علاقات إيجابية مع الطلبة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخلايلة (2011) التي

أشارت إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية في استخدام الاستراتيجيات التعليمية كانت كبيرة لدى معلمي محافظة الزرقاء الأردنية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الكثيري (2011) التي أشارت إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية في الاستراتيجيات التعليمية كانت متوسطة لدى المعلمين في مدينة الرياض السعودية.

البُعد الرابع: الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي

لمعرفة درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن على بُعد الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير معلمي وكالة الغوث الدولية على فقرات بُعد الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أوظف الأنشطة الموجهة لتنمية التفكير وحل المشكلات	4.31	0.68	مرتفعة
2	أساعد الطلبة في حل مشكلاتهم بعقلانية	4.29	0.79	مرتفعة
3	أنمي إبداعات الطلبة وقدراتهم وذكاءاتهم المتعددة	4.28	0.76	مرتفعة
4	أوجه الطلبة لإستخدام مصادر المعلومات بطريقة آمنة	4.17	0.80	مرتفعة
5	أشرك الطلبة بأنشطة ترفع مستوى وعيهم بالقضايا المحلية	4.10	0.85	مرتفعة
6	أشرك الطلبة بتنفيذ أنشطة موجهة لخدمة المجتمع المحلي	4.01	0.85	مرتفعة
7	أنمي مهارات البحث العلمي لدى الطلبة	3.99	0.76	مرتفعة
	البُعد ككل	4.16	0.52	مرتفعة

يظهر من الجدول (9) أن تقديرات معلمي وكالة الغوث الدولية لدرجة الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي الصفي كانت مرتفعة على جميع فقرات البُعد والبُعد ككل. ويمكن تفسير حصول الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي على أدنى متوسط بين المجالات على الرغم من وقوعه في مستوى مرتفع إلى الأعداد الكبيرة من الطلبة في الغرفة الصفية التي لا تتيح الفرصة للمعلم الاهتمام بجميع الطلبة بنفس الدرجة، إضافة إلى العبء الدراسي الكبير الملقاة على عاتق المعلم الذي لا يعطيه الفرصة الكافية لإعداد أنشطة تفكير كافية ومتابعتها بالصورة المطلوبة، كما أن الامكانات المادية المدرسية من حيث توفر الوسائل التعليمية الحديثة وغيرها ما زالت بحاجة إلى المزيد من التطوير والاهتمام، إضافة إلى الظروف الاقتصادية الصعبة التي يعاني منها الطلبة في البيئات التي توجد بها مدارس وكالة الغوث الدولية التي قد تحد نوعاً ما من تكليف الطلبة بأنشطة تنمي التفكير والبحث العلمي لديهم خوفاً من أن يترتب على الأهل تبعات اقتصادية نظير ذلك.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والصفوف التي يدرسها؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية والمقياس الكلي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن حسب متغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والصفوف التي يدرسها كما يظهر في الجدول (10).

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن حسب متغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والصفوف التي يدرسها، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، ويبين الجدول (11) هذه النتائج.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية والمقياس ككل حسب متغيرات (الجنس والتخصص والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والصفوف التي يدرسها)

المتغيرات	المستوى		أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية				المقياس الكلي
			الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	تنمية التفكير والبحث العلمي	
الجنس	ذكور	المتوسط الحسابي	4.21	4.24	4.31	4.04	4.21
		الانحراف المعياري	0.49	0.51	0.46	0.56	0.46
	إناث	المتوسط الحسابي	4.46	4.48	4.48	4.24	4.44
		الانحراف المعياري	0.38	0.42	0.41	0.48	0.38
التخصص	تخصصات علمية	المتوسط الحسابي	4.36	4.41	4.37	4.16	4.35
		الانحراف المعياري	0.39	0.47	0.42	0.46	0.39
	تخصصات إنسانية	المتوسط الحسابي	4.37	4.38	4.43	4.16	4.36
		الانحراف المعياري	0.46	0.47	0.44	0.54	0.44
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.27	4.27	4.32	4.12	4.26
		الانحراف المعياري	0.46	0.50	0.45	0.56	0.44
	من 5- اقل من 15 سنة	المتوسط الحسابي	4.39	4.40	4.42	4.15	4.36
		الانحراف المعياري	0.45	0.47	0.44	0.52	0.44
	15 سنة فأكثر	المتوسط الحسابي	4.42	4.47	4.49	4.22	4.42
		الانحراف المعياري	0.40	0.42	0.41	0.48	0.38
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.39	4.42	4.43	4.19	4.38
		الانحراف المعياري	0.43	0.44	0.43	0.52	0.41
	ماجستير فأكثر	المتوسط الحسابي	4.14	4.10	4.23	3.89	4.11
		الانحراف المعياري	0.50	0.62	0.44	0.41	0.47
الصفوف التي يدرسها	الصفوف من 1- 3	المتوسط الحسابي	4.41	4.42	4.44	4.15	4.38
		الانحراف المعياري	0.45	0.47	0.46	0.55	0.44
	الصفوف من 4- 10	المتوسط الحسابي	4.35	4.37	4.40	4.17	4.34
		الانحراف المعياري	0.43	0.46	0.42	0.50	0.41

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوتلنغ = 0.062 ح= 0.000	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	4.332	1	4.332	24.617	*0.000
	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	2.804	1	2.804	14.117	*0.000
	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	1.851	1	1.851	10.366	*0.001
	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي	2.600	1	2.600	10.099	*0.002
التخصص قيمة هوتلنغ= 0.033	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	0.001	1	0.0001	0.002	0.963
	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	0.232	1	0.232	1.168	0.280

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ح= 0.008	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	0.222	1	0.222	1.242	0.266
	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي	0.018	1	0.018	0.070	0.791
الخبرة قيمة ولكس= 0.955 ح= 0.012	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	0.512	2	0.256	1.456	0.234
	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	1.786	2	0.893	4.496	*0.012
	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	0.906	2	0.453	2.536	0.080
	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي	0.599	2	0.300	1.164	0.313
المؤهل العلمي قيمة هوتلنغ= 0.037 ح391= 0.003	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	1.452	1	1.452	8.248	*0.004
	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	2.773	1	2.773	13.961	*0.000
	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	1.075	1	1.075	6.020	*0.015
	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي	2.444	1	2.444	9.495	*0.002
الصفوف التي يدرسها قيمة هوتلنغ = 0.027 ح= 0.020	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	0.372	1	0.372	2.112	0.147
	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	0.422	1	0.422	2.125	0.146
	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	0.070	1	0.070	0.389	0.533
	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي	0.121	1	0.121	0.470	0.493
الخطأ	الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية	76.203	433	0.176		
	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	86.015	433	0.199		
	الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	77.318	433	0.179		
	الفاعلية في تنمية التفكير والبحث العلمي	111.462	433	0.257		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي ولصالح الإناث وذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس).

كما يظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى لمتغيري التخصص والصفوف التي يدرسها.

وكذلك يظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية باستثناء بُعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (12).

الجدول (12)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على بُعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي حسب متغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية		من 5 -10 سنة	أكثر من 15 سنة
	المتوسط الحسابي	4.40	4.47
أقل من 5 سنوات	4.27	0.13	0.20*
من 5 -10 سنة	4.40		0.07

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من الجدول (12) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوو الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات) من جهة، وبين متوسط تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من 15 سنة) من جهة أخرى، ولصالح تقديرات ذوي

الخبرة التدريسية (أكثر من 15 سنة).

ولمناقشة نتائج السؤال الثاني فإنه يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث إلى الجهد والالتزام والدافعية الذي تبديه المعلمات في عملية التدريس، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو التعليم، وتوقعات عالية حول أداء الطالبات، وإحساس بالمسؤولية تجاه تعلمهنَّ، إضافة إلى إيمانهن بالقدرة على الأداء في ظل الظروف الصعبة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه "أنثوني وأرتينو" من أنه لا يكفي أن يمتلك المعلم المتطلبات والمهارات اللازمة لأداء مهامه، بل لا بدّ أن يمتلك الإيمان والثقة بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب تحت ظروف وتحديات صعبة (Anthony and Artino, 2012). ولأن الفاعلية الذاتية التدريسية ترتبط بشكل مباشر في تحصيل الطلبة والعمل مدة أكبر معهم وخاصة الطلبة الضعاف (Skaalvic and Skaalvic, 2010)؛ فإن مستوى تحصيل الطلبة في مدارس وكالة الغوث يميل لصالح الطالبات، وهذا يتفق مع نتائج دراسة خورشيد وقاسمي وأشراف (Khurshid, Qasmi and Ashraf, 2012) التي أشارت نتائجها إلى أن طالبات المعلمات الإناث أفضل أداءً من طلبة المعلمين الذكور لأن المعلمات الإناث لديهن فاعلية ذاتية أكبر من المعلمين الذكور.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة بلاكبورن وروبينسون (Blackburn and Robinson, 2008) ودراسة جاكسون (Jackson, 2005) التي أشارت نتائجهما إلى وجود فروق في الفاعلية الذاتية تعزى لصالح الذكور، كما تتعارض مع نتيجة دراسة الخلايلة (2011) ودراسة روكا وواشبورن (Rocca and Washburn, 2006) اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح مؤهل البكالوريوس إلى أن معلمي البكالوريوس لديهم اهتمام أكبر في العملية التعليمية التعلمية، لأنهم يشعرون أن بقاءهم في هذه المهنة سيكون طويلاً، بعكس ذوو المؤهلات العالية الذين يشعرون أن بقاءهم في هذه المهنة قصيراً وينتظرون الفرص للحصول على وظيفة أخرى تتناسب مع مؤهلاتهم العملية، فقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن الفاعلية الذاتية للمعلمين تتنبأ باحتمالية بقاءهم في مهنة التدريس من عدمه (Burley, et al, 1991; Glickman and Tamshiro, 1982).

وتتعارض نتيجة هذه الدراسة مع دراسة روكا وواشبورن (Rocca and Washburn, 2006) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى لمتغير الخبرة الدراسية باستثناء بُعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي ولصالح الخبرة التدريسية (أكثر من 15 سنة) إلى الطرق التي تتبعها إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية في إنتقاء المعلمين عند تعيينهم، حيث تقوم باختيار ذوو المؤهلات والمعدلات التراكمية العالية، ومن ثم إجراء الاختبارات التحريرية والمقابلات التي تكشف عن مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية اللازمة، ويتفق هذا مع ما أشار إليه "تشانج" من أن الفاعلية الذاتية تتأثر بالتأهيل والتدريب الذي تلقاه المعلم في الجامعة أثناء الدراسة (Cheung, 2008)، وبقدرته على الإضطلاع بمهام التدريس (Pendergast et al, 2011) وهذا ما يتضح لدى المسؤولين خلال المقابلات التي تتم قبل التعيين، واختيار الأفضل من بين مجموعة كبيرة من المتقدمين. كما أن المشاريع التربوية المختلفة التي نفذت في مدارس وكالة الغوث الدولية أعطت الفرصة للمعلمين على اختلاف خبراتهم للإفادة من المهارات والكفايات اللازمة والضرورية لعمل المعلم، فالكثير منها ركزت على الاستراتيجيات التعليمية التعلمية الحديثة التي يمكن أن يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصفية، وكيفية تفعيل التعلم لدى الطلبة وتنمية التفكير والبحث العلمي لديهم والوصول بهم إلى المستوى الأفضل، إضافة إلى كيفية بناء علاقة إيجابية بين المعلم والطلبة من جهة والمعلم وأولياء الأمور من جهة أخرى.

ولعل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي ولصالح ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من 15 سنة) مقارنة بذوي الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات) يعتبر نتيجة منطقية لأن مهارة إدارة الموقف الصفي تعتبر من أصعب المهارات التي تواجه المعلمين، ويستمر المعلمون في تطوير هذه المهارة والإفادة من الأخطاء التي يقعوا بها كلما أزددات خبرتهم التدريسية. فالتعامل مع مشكلات الطلبة السلوكية والأكاديمية، والحد من السلوكات غير الصحيحة، والتواصل مع الطلبة في المواقف التعليمية التعلمية، ومواجهة المشكلات الصفية وحلها، كلها كفايات تحتاج إلى مزيد من الخبرة للتعامل معها، ولهذا فإن الفاعلية في إدارة الموقف الصفي تتطور وتتحسن بزيادة الخبرة التدريسية التي يمر بها المعلم.

وتتفق نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

الفاعلية الذاتية التدريسية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية مع نتائج كل من دراسة الخلايلة (2011) ودراسة بلاكبورن وروبينسون (Blackburn and Robinson, 2008) ودراسة جاكسون (Jackson, 2005) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية للمعلمين تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية. وتتعارض مع نتائج كل من دراسة خورشيد وقاسمي وأشراف (Khurshid, Qasmi and Ashraf, 2012) ودراسة روبرتسون والزهراني (Robertson and Al-Zahrani, 2012) ودراسة روكا وواشبورن (Rocca and Washburn, 2006) ودراسة كنوبلاخ (Knoblauch, 2004) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في الفاعلية الذاتية للمعلمين الأكثر خبرة. ولذا يمكن القول إن اختلاف الفاعلية الذاتية للمعلمين باختلاف الخبرة التدريسية لا يوجد عليه اتفاق بين نتائج الدراسات، فبعضها أشارت إلى وجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية وبعضها أشارت إلى عدم وجود فروق في ذلك.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية تعزى لمتغيري التخصص والصفوف التي يدرسها إلى الإجراءات التي تتخذها إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية عند تعيين المعلمين من حيث اختيار المعلم الأفضل من بين المتقدمين، ومن ثم إلحاق جميع المعلمين غير الحاصلين على مؤهل تربوي في دورة مدتها عام كامل من أجل تأهيلهم وتدريبهم على جميع الكفايات والمهارات ذات العلاقة بعمل المعلم، ويتخلل هذه الدورة زيارات صفية من قبل الخبراء التربويون للتأكد من مدى امتلاكهم للكفايات التي تم تدريبهم عليها، وفي نهاية الدورة يتم إخضاع الجميع لاختبارات تحريرية واختبار عملي نهائي يتمثل بزيارة صفية نهائية للتأكد من أن هذا المعلم أصبح مؤهلاً للعملية التعليمية التعلمية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بسبب المشاريع التربوية الحديثة التي تطبقها إدارة التعليم في مدارسها وعلى جميع المعلمين ولكل التخصصات كمشروع المدرسة وحدة للتطوير ومشروع التطوير المهني المستمر للمعلم وبرنامج القيادة التربوية، فجميعها تهدف إلى رفع كفاءة المعلم وقدرته على القيام بالعملية التعليمية التعلمية على أكمل وجه من حيث: توظيف الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، وتحسين تحصيل الطلبة وخاصة الضعاف منهم، وإدارة الموقف الصفي بصورة إيجابية، واحترام الطلبة والتعامل معهم على أساس من العدل والمساواة، وتحسين الروابط مع المجتمع المحلي وخاصة أولياء الأمور، وتنمية التفكير والبحث العلمي لدى الطلبة، والعمل على إثراء المنهاج وإعداد الأنشطة التعليمية العملية المختلفة، والتخطيط للموقف الصفي بدقة واتقان.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، تم اقتراح التوصيات التالية:

- الاهتمام بتنمية الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين الذكور وأصحاب مؤهل الدراسات العليا من خلال الدورات والبرامج التدريبية، لأن النتائج أظهرت أن الفاعلية الذاتية للإناث وأصحاب مؤهل البكالوريوس أكبر منها لدى الذكور وأصحاب مؤهل الدراسات العليا.
- الاهتمام بتنمية الفاعلية الذاتية التدريسية في إدارة الموقف الصفي لدى المعلمين أصحاب الخبرات القليلة من خلال ورش العمل المعززة للفاعلية الذاتية في هذا الجانب.
- الإفادة من الأداة الخاصة بالفاعلية الذاتية التدريسية التي تم بناؤها في هذه الدراسة لاستخدامها في دراسات لاحقة.
- إجراء دراسات تستخدم أساليب البحث النوعي للتأكد من هذه النتائج كالمقابلات وحضور الحصص الصفية وإجراء مقارنة بين الفاعلية الذاتية التدريسية والأداء الحقيقي.

المصادر والمراجع

بقيعي، نافز (2014). علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، عمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

الخلايلة، هدى (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25 (1): 1- 24.

عجوة، محمد (2012). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية الوظيفية للمعلمين الفلسطينين، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الكثيري، سعود (2011). مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة

الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس (TSES)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 12(4): 167− 193.
مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 41 (1)، مقبول للنشر.

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

Anthony, R. and Artino, Jr. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice, *Perspectives on Medical Education*, 1(2): 76- 85.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education, *Journal of Teacher Education*, 35 (5): 28- 32.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying Theory of behavioral Change, *Psychological Review*, 84(2): 191-215.

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

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

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

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

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6): 641-658.

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

Blackburn, J and Robinson, J. (2008). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky, *Journal of Agricultural Education*, 49(3): 1- 11.

Burley, W., Hall, B., Villeme, M., and Brockmeier, L. (1991). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans, *In Paper presented at the annual meeting of the American educational research association in Chicago*.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. and Steca, P. 2003. Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction, *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.

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.

De La Torre Cruz, M., and Arias, P. 2007. Comparative analysis of expectancies of efficacy in inservice and prospective teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23: 641-652.

Evers, W., Brouwers, A. and Tomic, W. 2002. Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands, *British Journal of Educational Psychology*, 72: 227–243.

Friedman, I. and Kass, E. 2002. Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization, *Teaching and Teacher Education*, 18(6): 675-686.

Gavora, P. 2010. Pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations, *The New Educational Review*, 21(2): 17-30.

Gibson, S. and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76(4): 569-582.

Giallo, R. and Little, E. (2003). Classroom behavior problems, The Relationship between preparedness, classroom experiences, and self efficacy in graduate and student teachers, *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3: 21-34.

Glickman, C. D. and Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego-development, and problem-solving, *Psychology in the Schools*, 19: 558- 562.

Graham, S. and Weiner, B. (1996). *Theories and principles of motivation*, In D. C.

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.

Khurshid, F., Qasmi, F. and Ashraf, N. (2012). The relationship between teachers self-efficacy and their perceived job performance, *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 3(10): 204- 223.

Knoblauch, D. (2004). Contextual factors and the development of student teachers sense of efficacy, *Unpublished doctoral dissertation*, Ohio State University, Ohio.

- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux and J. Lewis (Eds.), *Self-efficacy, adaptation,*

Efficacy Beliefs, *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1): 68- 85.

SkaalviK, E. and Skaalvic, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, *Teaching and Teacher Education*, 26: 1059-1069.

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

Tschannen- Moran, M. and Woolfolk Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17(7): 783-805.

Wan, C.P. (2005). Teaching efficacy beliefs of Pre-service teachers, Journal IPBA/ Jilid3: Bilangan 2. Retrieved february 8, 2014, from http://apps1. moe.gov.my/ipba/ResearchPaper/ journal/ article14.pdf.

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

and adjustment: Theory, research, and application (P.3-33), New York: Plenum Press.

Pajares, F. 2002. Gender and perceived self efficacy in self – regulated learning, *Theory into Practice*, 41(2): 116- 125.

Pendergast, D., Gravis, S. and Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12): 45- 58.

Robertson, M. and Al-Zahrani, A. (2012). Self-efficacy and ICT integration into initial teacher education in Saudi Arabia: Matching policy with practice, *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7): 1136- 1151.

Rocca, S. and Washburn, Sh. (2006). Comparison of teacher efficacy among traditionally and alternatively certified agriculture teachers, *Journal of Agricultural Education*, 47(3): 58- 67.

Serit, Y. (2010). Teacher Efficacy Scale: The Study of Validity and Reliability and Preservice Classroom Teachers' Self-

Self–Efficacy in Teaching among UNRWA Teachers in Jordan in Light of Some Variables

*Nafez A. Bukaiei**

ABSTRACT

This study aimed at identifying the level of self–efficacy in teaching among UNRWA teachers in Jordan in light of the variables of gender, teaching experience, academic qualification, specialization, and the classes taught by the teacher. A sample of the study consisted of (440) male and female teachers from all areas in Jordan. A scale for measuring self efficacy in teaching was established based on the following dimensions: self-efficacy in teaching and learning strategies, classroom management, relationship with students and parents, teaching thinking and scientific research. Results showed that self-efficacy in teaching among UNRWA teachers in Jordan was high, and there were statistically significant differences in such self-efficacy due to the variables of gender and academic qualification in favor of female teachers and the Bachelors degree. However, there were no statistically significant differences attributed to the variables of teaching experience, specialization and the classes taught by the teacher. On the light of the aforementioned results, the researcher recommended develop self-efficacy in classroom management of low-experienced teachers and conduct studies that use methods of qualitative research as conducting interviews and attending class.

Keywords: Self Efficacy in Teaching, Efficacy in Teaching and Learning Strategies, Efficacy in Classroom Management, Efficacy in Relationship With Students and Parents, Efficacy in Teaching Thinking and Scientific Research, UNRWA.

* Faculty of Educational Sciences and Arts, UNRWA, Jordan. Received on 2/3/2014 and Accepted for Publication on 5/8/2014.