

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية

د. إبراهيم الشافعي إبراهيم

قسم الصحة النفسية - كلية التربية

جامعة طنطا - جمهورية مصر العربية

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث علاقة الكفاءة المهنية لدى المعلمين بكل من: الكفاءة الذاتية العامة، والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم، والمعتقدات التربوية لدى أربع فئات من المعلمين: قبل الخدمة، وهم طلاب في كلية المعلمين قبيل التخرج، ومعلمي المرحلة الابتدائية، ومعلمي المرحلة المتوسطة، ومعلمي المرحلة الثانوية. كما تهدف إلى دراسة الفروق بين هذه الفئات من المعلمين في كافة المتغيرات موضوع الاهتمام. وأخيراً بحث مدى إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال: الكفاءة الذاتية العامة، والضغوط، والمعتقدات. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠ متطوع) بواقع ٥٠ متطوعاً من كل فئة من الفئات الأربع. واستعان الباحث بالأدوات الآتية: (مقياس الكفاءة الذاتية العامة، من إعداد، ومقياس المعتقدات التربوية، من إعداد محمد الدسوقي (١٩٩٦)، ومقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، من إعداد سكوارز وآخر (١٩٩٩) من ترجمة الباحث الحالي وإعداده، وكذلك مقياس الضغط النفسي (من إعداد الباحث). وأشارت النتائج إلى:

- وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين، وكل من الكفاءة الذاتية العامة، والمعتقدات التربوية.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة بين: الكفاءة المهنية لدى المعلمين، والضغط النفسي المهني.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة في الكفاءة الذاتية المهنية، والكفاءة العامة، والضغط النفسي المهني، والمعتقدات التربوية.
- الكفاءة الذاتية والضغط المهني، والمعتقدات التربوية تمثل أهم متغيرات التنبؤ بالكفاءة المهنية مع اختلاف في مقدرة هذه المتغيرات على التنبؤ.

مقدمة

أصبح من المسلم به بين المتتبعين للحضارات صعوداً وهبوطاً أن من أهم معايير الحكم على مستوى تحضر أمة من الأمم هو مكانة المعلم، وطرق إعدادة. ومن ثم انعكاس هذا على تأثيره في تلاميذه وطلابه. إلا أن المتتبع لتطور موضوع علم النفس لا سيما منذ بداية هذا القرن حتى الآن يجد أن هناك ثلاث محطات هامة في تاريخ علم النفس. الأولى مع بداية القرن العشرين؛ وذلك عندما بدأت المدرسة الأمريكية السيكولوجية في أخذ موقعها بين المدارس السيكولوجية الأخرى في العالم، وبدأ الاهتمام بالدور الذي تلعبه المعتقدات الذاتية في السلوك البشري. وقد مثل هذا التوجه: ويليام جيمس. ثم جاءت كتابات المحللين النفسيين لا سيما فرويد ويونج، لتؤكد أثر هذه العمليات في تحديد نمط شخصية الفرد. إلا أن الثورة السلوكية قد هاجمت هذا التوجه، وأهملت عن عمد أثر هذه المعتقدات الذاتية رغبة في قصر موضوع علم النفس على السلوك المباشر القابل للقياس. وبعد انقشاع غبار التعصب السلوكي بدأ الاتجاه مرة أخرى يتزايد نحو دراسة الحياة الداخلية للفرد. والثانية: في أثناء الستينات، والسبعينات من القرن العشرين؛ حيث بدأ الاهتمام يتزايد بدراسة أثر المعتقدات الذاتية على تحسين الأداء الأكاديمي. إلا أن هذا التوجه أصيب بانتكاس، ذلك لأن نتائج الدراسات التي بحثت عن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي إما أنها غير حاسمة، أو أن نتائجها متضاربة. وفي دراسة تحليلية لعدد كبير من الدراسات حول علاقة التحصيل الأكاديمي، بتقدير الذات تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٩٦ و ٠,٧٠ (Hamsford & Higty, 1982 (in Pajares & Schunk, 2001: 255) أما الثالثة: ففي الثمانينات حين اتجه الباحثون بمجهوداتهم العلمية إلى مجال

العمليات المعرفية، وتشغيل المعلومات وقد ساهم التقدم التكنولوجي، واستخدام الحاسوب في إحداث الثورة المعرفية. ومرة أخرى أصبحت المعتقدات الذاتية للأفراد عموماً، والطلاب خصوصاً وعلاقتها بالدافع للإنجاز الأكاديمي موضوعاً للبحث. وقد ظهر توجهاً بارزاً في مجال دراسات الدافعية: الأول: يرى أن هناك تفاعلاً سببياً بين معتقدات الفرد حيال تقديره لذاته، والتحصيل الأكاديمي، والثاني: يرى أن رفع التحصيل هو المسؤول عن تعديل المعتقدات الذاتية المتعلقة بالكفاءة (Pagares & Schunk: 2001).

إلا أن ما يهمنا هو أن الكفاءة الذاتية لدى المعلمين بدأت في الظهور كمحور من محاور علم النفس التربوي في بداية الثمانينات. ذلك أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر بطريقة مؤكدة على مدى التفتح والانفتاح على الابتكارات الجديدة في المناهج، وطرق التدريس، وفلسفة التربية، وتكنولوجيا التعليم لدى المعلمين. وقد بدأ الاهتمام بمفهوم الكفاءة الذاتية: Self-efficacy على يد باندورا في أطروحته التي عرضها عام ١٩٧٧؛ حيث أعزى وجود هذه المعتقدات الفردية لدى الفرد، ذكراً كان أو أنثى، إلى اعتقاد الفرد في قدرته على إحراز النجاح، والأخذ بزمام المبادرة في تحقيق الإنجاز، ومن ثم «تعد توقعات الفرد عن كفاءته الذاتية متغيراً وسيطاً عاماً بين المعتقد والسلوك الفعلي ويجب أن يؤخذ في الاعتبار عند إرادة تغيير السلوك، ومن ثم الفهم، والتنبؤ بالسلوك» (Bet & Hackett, 1989: 203).

وبناء على التطوير الذي قدمه باندورا في نظريته للتعلم الاجتماعي (١٩٨٦): فإن الأفراد يمتلكون نظاماً ذاتياً هو الذي يمكنهم من ممارسة السيطرة على أفكارهم، ومشاعرهم، وانفعالاتهم. وهو نظام يتضمن قدرات، وتخطيط الاستراتيجيات، وكذلك القدرة على التأمل الذاتي، وتقييم المواقف، ومن ثم التوقعات عن النجاح، أو الفشل في المهام. ومن هنا فإن الكفاءة الذاتية متغير وسيط بين المعرفة والفعل، وذلك أن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم، وعن توقعاتهم حيال نتائج جهودهم تؤثر بقوة على الطرائق التي سيتصرفون بها.

إن الكفاءة الذاتية تجعل الأفراد يختارون المهام التي فيها يستشعرون أنهم أكفاء واثقون، وفي المقابل يتجنبون المواقف التي يستشعرون أنهم فيها محدودي الكفاءة. «كما تلعب الكفاءة الذاتية دوراً مهماً ليس في مجال الاختيار فقط، ولكن في تحديد حجم المجهود الذي سيبدل، وإلى متى سيثابر الفرد في مواجهة العقبات، وتؤثر أيضاً على أنماط التفكير، ومن ثم الردود الانفعالية والسلوكية» (Pajares, 1996: 550).

ويرى باندورا أن هناك عمليات أربع يتم من خلالها فهم تأثير المعتقدات الذاتية عن الكفاءة على سلوك الإنسان، ومن ثم حياته وهي:

- ١ - العمليات المعرفية (A): ذلك أن كل الأعمال تبدأ بأفكار ومعتقدات الفرد عن قدرته وتوقعاته حول ما سيحدث حتى تتحقق الأهداف. وتختلف قدرات ومهارات الأفراد في المعالجة المعرفية المؤثرة للمعلومات، والتي تحتوي أحياناً على غموض وتناقض. ويبدأ الأفراد في تجديد الاختيارات بناء على ما يمتلكون من كفاءة ذاتية ومعتقداتهم المتفائلة أو المتشائمة، ومراجعة تقديراتهم حول النتائج المتوقعة.
- ويتطلب الأمر إحساساً قوياً بالكفاءة للإبقاء على حالة النشاط ومواجهة الصعاب. وهنا يكون التفكير تحليلياً بشكل جيد بما يساهم في تحقيق إنجازات مثمرة. أما ذوي الكفاءة المنخفضة فيسيكون تفكيرهم حول المشاق التي يتوقعون أن تظهر لهم، وعدم الثقة في القدرة على الفعل، فيخفضون من أهدافهم وطموحاتهم، ومن ثم يتدهور أدائهم.
- ٢ - العمليات المحفزة (B): تلعب المعتقدات الذاتية للكفاءة دوراً مهماً في تحقيق الضبط الذاتي للحماس والدافعية. وهذا الدافع في الأصل معرفي حيث يصيغ الأفراد معتقداتهم عما يمكن لهم أن يفعلوه.
- ٣ - عمليات الفعل ذات الأثر (C) حيث ينقسم الأفراد إلى نوعين: النوع الأول يرى أن لديه كفاءة ذاتية تمكنه من السيطرة على التهديدات، والمواقف الصعبة، ولذلك لا يثيرون أنماطاً معقدة من

الأفكار. وهم بذلك متحررون من المخاوف المرضية، أو التوتر المؤثر سلباً على الأفعال.

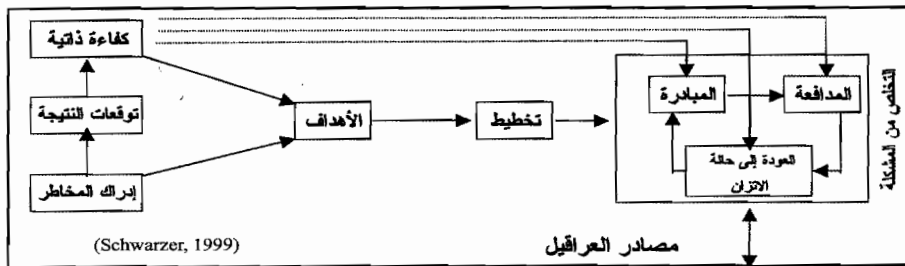
والنوع الثاني يرى أن كفاءته الذاتية محدودة، ومن ثم يعتقدون أنهم لا قبل لهم بالتهديدات، أو المصاعب وهنا تثار التوترات، ويتسم تفكيرهم بالمبالغة في توقع التهديدات، ويقلقون من أشياء ربما من النادر أن تحدث، وهنا يشعرون بالحزن، وقلة الفعالية، ونقص الكفاءة ومن ثم عدم الإنجاز.

٤ - عمليات الاختيار (D): فإذا كان من المعلوم أن الأفراد هم ثمرة لظروف بيئية ووراثية؛ فإن معتقداتهم عن كفاءتهم الذاتية مرتبطة بالكفاءة الشخصية لديهم والتي تم اكتسابها من البيئة المحيطة، ومن شبكات من العلاقات الاجتماعية، والتعلم بالنموذج، ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة، والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يعتقدونه من كفاءة ذاتية لديهم في تحقيق النجاح في هذا العمل دون غيره (Bandura, 1998: 50-52).

ويرى باندورا أنه يمكن وضع تصور لطبيعة الدور الذي تمارسه الكفاءة الذاتية فيما يصدر عن الأفراد من سلوك وأفعال؛ حيث إن للكفاءة الذاتية دوراً حاسماً في كل المراحل التي يمر بها الفعل بداية من مرحلة الحماس للفعل، ثم مرحلة الإرادة، ثم التخطيط، ثم مرحلة التنفيذ الفعلي. ففي مرحلة الحماس تتشكل لدى الفرد بوادر الثقة لتبني موقف معين، أو سلوك محدد، ذلك أن الناس يقدمون فروضاً عادة عن النتائج المحتملة والمتوقعة من السلوك قبيل البدء فيه وتتدخل الكفاءة الذاتية باعتبارها متغيراً بسيطاً بين: توقعات النتيجة، والنية مع التسليم بأن التأثير المباشر لتوقع النتيجة يمكن أن يكون مختلفاً عن النية بالسلوك، كما أن النوايا الحسنة لا تتضمن بالضرورة أن تكون الأفعال حسنة، حيث تتفاوت العلاقة بين النية والسلوك الفعلي، وهنا يتم تضمين مفهوم الإرادة والذي في ضوئه يتم تحديد درجة الصلابة والمقاومة والقدرة على مجابهة الصعاب؛ حيث يلزم هنا طرح تصور على مستوى ثلاثي: معرفي، وسلوكي، ووصفي، وحين تتحول النية إلى سلوك

فعلي بفعل الإرادة يكون التنفيذ من خلال تخطيط مسبق يحدد تسلسلات الأفعال. وتلعب الكفاءة الذاتية وإدراك الفرد لما يمتلكه من قدرات دورها في هذه المرحلة مضافاً إليها خبرة الفرد في مواقف مشابهة.. «ومن هنا فإن معتقدات الفرد حيال ما يتمتع به من كفاءة ذاتية تؤثر على البناء المعرفي المحدد لخطط العمل، وعندما يبدأ العمل الفعلي فإننا نحتاج إلى مواصلة بكل إصرار؛ وهنا يتدخل نظام معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية ليقوم بهذه المهمة» (Bandura, 1998: 100).

ويمكن وضع هذا التصور في التخطيط التالي الذي يوضح أثر الكفاءة الذاتية على السلوك.



إلا أن هناك تداخلاً لدى بعض الباحثين بين الكفاءة الذاتية، وكل من: مفهوم الذات، وتقديرها؛ فمع الاهتمام المتزايد بمدى إدراك الفرد لذاته، وتقديره لها، فقد تم دراسة علاقة تقدير الذات بكل: من الاكتئاب والقلق، والدافعية، والرضا عن الحياة «بل إن تحقيق الأهداف في المجال الأكاديمي والمهني يرتبط بتقدير الفرد لذاته، ولذلك فإننا لا ننتابنا شعور بالدهشة عندما نجد الاهتمام الشديد من قبل الآباء والمربين والأطباء بتشجيع برامج تنمية تقدير الذات لدى الشباب»؛ (Harter, 1986; Rosenberg, 1986). إلا أن الكفاءة الذاتية تشير إلى معتقدات الفرد، وتقديره لقدرته على تنفيذ، أو القيام بأعمال ضرورية في تعامله مع أحداث الحياة. «ويرى باندورا أن الكفاءة الذاتية هي معتقدات الأفراد عن إمكانياتهم على الأداء في مستويات مختلفة ذات التأثير على

الأحداث والمواقف والظروف التي لها أثر على حياتهم» (Bandura, 1998: 71)، وهي بذلك تختلف عن تقدير الذات الذي يشير إلى الجانب التقييمي الذي من خلاله يمكن التعرف على مفهوم الذات لدى الفرد.

أما مفهوم الذات Self-concept فيقصد به «الصورة الذهنية أو العقلية» للإدراك الذاتي الذي يكونه الفرد عن نفسه» (Rosenberg, 1986). إلا أن أهم الفروق بين تقدير الذات، والكفاءة الذاتية هي أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية يتغير بتغير أحداث الحياة، في حين إن تقدير الذات مستقر نسبياً، والتغير فيه يكون بطيئاً، وهو ينمو ملازماً للفرد منذ الحياة المبكرة. ولذلك فإن معظم المحاولات التي تبذل في مجال تنمية تقدير الذات تصب - ربما عن غير وعي - في مناطق الكفاءة الذاتية بدلاً من أن تتجه إلى تقدير الذات، ولذلك فالحل الأمثل هنا هو:

١ - أن يتم تحديد دقيق للمفاهيم للتمايز بينها؛ فيتم فصل تقدير الذات عن كل من: مفهوم الذات، والكفاءة الذاتية بحيث لا نقول إن هناك تغيراً في تقدير الذات في حين أن التغير إنما حدث في تقدير الفرد لكفاءته الذاتية.

٢ - أن الاهتمام بالكفاءة الذاتية يساهم في تحقيق تغير في تقدير الذات، ولكن ليس على المدى القريب.

٣ - لن يتم وضع تحديات أمام الأطفال تساعد على نمو تقدير الذات لديهم شريطة أن يمدحوا عندما يكون - فقط - أداؤهم جيداً، وأن يخبروا - بكل أمانة - بالإخفاق عندما يحدث ذلك ولكن بطريقة لا تسهم في أن يعمم الأطفال حالات الإخفاق المؤقتة؛ (Willoughby et al., 1998: 1-3).

ومنذ أن قدم باندورا تصوره حول مفهوم الكفاءة الذاتية والدراسات تترى حول علاقته بالعديد من المتغيرات كان منها: «المخاوف المرضية» (Bandura, 1983) والاكثاب (Yatez, 1982) والمهارات الاجتماعية (Moo & Zeyes, 1985) والتدخين (Garsei et al., 1990)، والسيطرة على الألم (Pagares & Schunk, 2001) (Manning, 1998; in) حيث

يجمع بين كل هذه الاضطرابات أن الأفراد يملكون مفهوماً منخفضاً عن قدراتهم، وكفاءتهم الذاتية، ونظرة متشائمة حول قدرتهم على تحقيق الإنجازات، ومن ثم تنمية شخصياتهم» (Schwarzer & Scholz, 2002).

إلا أنه مع بداية التسعينات بدأ الاهتمام يتزايد في مجال البحث التربوي عن علاقة الكفاءة الذاتية بالأداء الأكاديمي سواء لدى المعلمين أو الطلاب، وأجريت بحوث متعددة حول هذه العلاقة. إلا أن ما يهنا في الدراسة الحالية هو الكفاءة الذاتية لدى من يقومون بالتدريس والتعليم. إن تمتع المعلمين ومن يقومون بالتدريس بكفاءة ذاتية مرتفعة من المحتمل أن تساهم هذه الكفاءة في دفعهم نحو تجريب أفكار جديدة لا سيما التكتيكات الصعبة في التنفيذ. كما أن التوقعات بالكفاءة الذاتية تحفز المتعلمين لتجريب أساليب جديدة لتحقيق إنجازات مبتكرة، ومن ثم يتغلبون على الصعاب. إلا أن العنصر المهم هنا أن هؤلاء المعلمين سوف يسمحون لطلابهم بمشاركتهم في هذه الأعمال بلا خوف اعتماداً على ما يملكه هؤلاء من كفاءة تجعلهم في مأمن من الخوف من التقييم السلبي من قبل طلابهم. ويساهم هؤلاء المعلمون من خلال معتقداتهم حيال ما يملكون من كفاءة ذاتية في تنمية توقعات متفائلة لدى تلاميذهم، وطلابهم حول نجاحاتهم المتوقعة في المستقبل من خلال ملاحظة هؤلاء الطلاب لتجارب، وممارسات أساتذتهم. وفي المقابل فإن المعلمين الذين لا يمتلكون معتقدات مرتفعة عن كفاءتهم الذاتية فمن المحتمل أن تعوق توقعاتهم السالبة هذه قدرتهم على التأثير في طلابهم. ويسعى هؤلاء المعلمون إلى محاولة التغطية على عجزهم، وكونهم غير واثقين من قدراتهم وذلك باتباع أساليب تميل إلى السيطرة، والقمع وهم بذلك يقاومون كل جديد وتغير «وقد ظهر ذلك عندما رفض المعلمون منخفضو الكفاءة استخدام الحاسوب خوفاً من أن يكتشف طلابهم نقص مهاراتهم في استخدامه» (Rosa et al., 2001: 12).

وقد أشارت دراسات متعددة إلى أثر كفاءة المعلمين على كفاءة تلاميذهم منها دراسة روس وزملائه؛ حيث أشارت نتائجها إلى أن كفاءة المعلمين الذاتية في

استخدام الحاسوب ترتبط ارتباطاً موجباً بكفاءة تلاميذهم في استخدامه؛ (Ibid: 13-15). وقد أجريت دراسات متعددة حول متغيرات تتعلق بكفاءة المعلم الذاتية؛ منها: إدارة الصف (Hickman, 1990) واتخاذ القرار (Hoy & Wollfolk, 1992) والاتجاهات نحو مهنة التدريس، والمناخ المدرسي (Coladarci & Breton, 1994) (in Pajares, 1996). إلا أن دراسة علاقة الكفاءة الذاتية العامة بالكفاءة الذاتية الخاصة بالمعلمين، وكذلك علاقة الكفاءة الذاتية الخاصة للمعلمين بالضغوط النفسية، أو المعتقدات التربوية ظلت بعيداً عن اهتمام الباحثين لفترة ليست قصيرة، لأنه في مجال الحديث عن مهنة التدريس فإن من الأمور التي تتبادر إلى الذهن الضغوط التي يتعرض لها المعلم، والتي تحد كثيراً من قدرته على العطاء، ومن ثم كفاءته في التدريس. كما أن معظم الدراسات التي أجريت حول الضغوط المهنية تشير إلى أن الضغوط في البيئة المهنية أو محيط العمل تولد تغيرات سلبية لدى الفرد، ودرجة هذه التغيرات ومداهما يتوقف على متغيرات، وعوامل متعددة منها: سمات الشخصية، والوسط الاجتماعي، والمتغيرات الديموغرافية. وقد أجريت دراسات حول بعض المتغيرات الشخصية في علاقاتها بالضغوط والتوترات المهنية، إلا أنه من بين هذه المتغيرات برز أثر معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية في تحمله للضغوط النفسية عموماً والمهنية خصوصاً. إن للكفاءة الذاتية دوراً مؤثراً في مجال السيطرة، والتغلب على مصادر الضغوط لا سيما في مجال العمل. إلا أنه من الملاحظ أن الدراسات قليلة عن أثر المعتقدات عن الكفاءة الذاتية في إدراك الضغوط المهنية ومن ثم التغلب عليها. وقد أشارت هذه الدراسات القليلة إلى أن الكفاءة الذاتية تحد من الأثر المتعاظم للضغوط المهنية ومن ثم الأعراض الجسدية المرتبطة بالضغوط كالصداع، والقلق، وضغط الدم المرتفع، وكثرة الشكاوى الصحية، والتردد على العيادات من جانب المعلمين. وقد أشارت الدراسات أيضاً إلى أن هناك متغيراً يرتبط بالكفاءة الذاتية، وهما معاً لهما دور مؤثر على مدى إدراك الفرد للضغوط وهو الرضا الوظيفي.

إن الضغط النفسي لدى المعلمين ظاهرة مجمع عليها بين الباحثين حيث إنها أحد المؤثرات على كفاءة التدريس والإنجاز داخل المدرسة، ولكن الاختلاف

بين الباحثين حول أسبابها، وتحديد مداخل لعلاجها، وقلما يوجد معلم لا يشعر بمستوى ما من الضغط، والتوتر المرتبط بعمله. «ففي دراسة مسحية أجرتها رابطة المديرين في المدارس في مايو ٢٠٠٠ أشارت نتائجها إلى أن ٤٠٪ من أفراد العينة زاروا طبييهم بسبب مشاكل تتعلق بضغط العمل، وأن ٢٠٪ منهم اتجه نحو شرب المخدرات (الخمير)، ٢٥٪ منهم عانى خلال السنة المنصرمة من مشاكل تتعلق بضغط العمل كارتفاع ضغط الدم، والأرق، واضطرابات الجهاز الهضمي» (Jarvis, 2002: 23). وقد ساهمت هذه النسب في زيادة معتقدات الأفراد ولا سيما طلاب الجامعة الذين يتجهون نحو التخصص في مهنة التدريس على اختلاف مراحل التعليم بأن هذه المهنة محفوفة بالمخاطر، والضغط متعددة الأسباب، فقد وجد موراي Morey في استطلاع للرأي أجراه في بريطانيا على نحو ٢٠١٧ شخصاً راشداً وجد أنه لدى من تخرجوا معلمين وعملوا في الميدان لديهم معتقدات سلبية نحو المهنة أكثر ممن لم يزاووا هذه المهنة بعد ولم يتخرجوا ولم يمارسوا المهنة (Jarvis, 2002: 23-24). وفي دراسة مصرية أجراها أبو سريع ورمضان (١٩٩٣) وجدا أن ٨٧,٧٪ من المعلمين الذين شملتهم الدراسة يعانون من مستوى من الضغط وأن ٨,٨٢٪ منهم يعانون مستوى من الضغط المرتفع.

ويمكن إجمال أسباب الضغط النفسي لدى المعلمين في هذه الفئات الثلاث من العوامل: عوامل تتعلق بالتدريس، وعوامل معرفية تؤثر على إدراك، وشعور المعلمين بالضعف والهشاشة وهي عوامل فردية، وعوامل تتعلق بالمناخ السائد داخل المؤسسة التربوية. ففي معرض الحديث عن الفئة الأولى من العوامل والتي تتعلق بالتدريس أو الممارسات داخل الفصل وجد كل من ترافيز وكوبر في دراسة أجريت على ٨٠٠ معلماً في كل: من إنجلترا، وفرنسا أن مصادر الضغط هي: انضباط الفصل، وتدخل المديرين في العلاقة بين المدرس والتلميذ ونقص التعاون بين الأبوين والمدرسين في متابعة الطلاب، ٧ وقد تفوق الإنجليز على الفرنسيين في اعتبار مشاكل ساعات العمل الطويلة، والساعات الزائدة من أهم أسباب الضغط (Travers & Cooper, 1997: 124). وقد أضاف كابل إلى

هذه الأسباب التي تتعلق بالتدريس «القلق من التقييم من جانب المسؤولين حيث أشار بأن هذا القلق يكون متعاضداً في بداية العمل في التدريس، ثم يبدأ في الانخفاض مع الخبرة، ومضي الوقت» (Capel, 1997: 225).

أما الفئة الثانية من العوامل فتشير إلى كثير من المتغيرات الفردية، أو بالأحرى الشخصية ومنها المعتقدات الانهزامية Self-defeating beliefs. فقد وجد تشروني أن ٩٢٪ من ردود المعلمين وعددهم ٤١ معلماً حول تحديدهم لما يجب عليهم أن يعملوه ليكونوا معلمين جيدين، كانت هذه الردود كلها مطلقة، وتبدأ دائماً بضرورة، ويجب، وينبغي... والآراء المثالية المطلقة. وكانت هذه المعتقدات المطلقة مرتبطة بالمستويات العالية من الضغط (Pajares & Schunk, 2001: 245). وقد أكدت هذه النتيجة دراسة أجراها بيبو - ناكوو وآخرون حيث تم تطبيق استبانة على ٢٠٠ مدرس من مدرسي المدارس الابتدائية. تدور مادة الاستبانة حول أربعة أوضاع حول إدارة الصف افتراضية، وطلب منهم أن يقيموا صفاتهم هم في كل حالة من الحالات الأربع. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يوجهون اللوم لأنفسهم حول الصعاب التي ظهرت في حجرات الدراسة، وأنهم هم السبب فيها؛ (Bibou - Nakou et al., 1999: 210).

أما الكفاءة الذاتية فقد أشارت الدراسات إلى أن ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة من المعلمين هم أكثر الأفراد تعرضاً للضغط النفسية في حين أن مرتفعي الكفاءة كانوا أكثر قدرة على مجابهة الصعاب وتجريب أساليب جديدة في التدريس، والتخلص سريعاً من أعراض الإجهاد، والتوتر، وهم يتيحون الفرص أمام الطلاب للتجريب وإبداء الرأي (Friedman, 2000: 595).

وقد اتجه بعض الباحثين إلى التأكيد على العلاقة السببية بين الكفاءة الذاتية، وأمراض الضغط، والتوتر، فقد أشار بروويرز وتوميك من خلال الدراسة التي تم إجراؤها على ٣٤٣ معلماً في مدارس ثانوية إلى أن الكفاءة الذاتية لها أثر متزامن على كل من: الضغط النفسي، والإنجاز الشخصي لدى المعلمين أفراد العينة (Brouwers, & Tomic, 2000: 239).

أما الفئة الثالثة من العوامل فهي البيئة المدرسية، أو المناخ المدرسي، ونمط العلاقات بين المعلمين وبعضهم من جهة، والمعلمين والرؤساء والقادة من جهة أخرى. فقد أشار هاريس إلى أن أسلوب القيادة (الديمقراطي، التسلسلي، واستخدام البعد الإنساني) في الإدارة يرتبط بإدراك المعلمين للضغوط (Harris, 1999: 1911). وقد وجد كل من ترافيرز وكوبر أن المساندة الاجتماعية من جانب الزملاء في المدرسة لها علاقة جوهرية بإدراك المعلمين للضغوط، حيث إن المساندة الاجتماعية تؤدي إلى تحقيق أثر مخفف للتوتر والضغط (Travers & Cooper, 1997). «وينبغي علينا أن نضع في اعتبارنا أن التعرض المستمر للضغوط المهنية يمكن أن ينهك فاعلية المعلم، وكفاءته، وما لهذا من آثار سلبية على حياته الشخصية، وحياة التلاميذ الاجتماعية، بل وعلى كفاية المعلم ذاته» (منصور والبيلاوي، ١٩٨٩: ٩).

وتشكل المعتقدات التربوية لدى المعلمين بعداً مهماً من أبعاد تأثير المعلم على تلاميذه وطلابه، إذ أن معتقدات المعلم فيما يتعلق بالعملية التعليمية من مناهج وطرق تدريس وأساليب تقويم وأنشطة تحدد إلى حد كبير ممارساته الفعلية داخل حجرات الدراسة. فالمعلم الذي يؤمن بحرية التعبير والتعلم الذاتي الفعال والتعلم من خلال النشاط والتجديد والابتكار سوف تكون إدارته للفصل متوافقة مع هذه القنوات وتلك الرؤى، «بل إن الحماس لدى المعلمين نحو برامج التدريب، واستخدام الحاسوب في التعليم هو انعكاس قوي لمعتقداتهم التربوية» (Pajares, 1992: 311).

وقد اتجهت البحوث نحو دراسة «أثر المعتقدات التربوية التي كونها المعلمون أثناء تدريبهم وإعدادهم، وكذلك أثناء عملهم، ومرورهم بخبرات متعددة على ممارساتهم داخل حجرات الدراسة وكذلك على معتقداتهم عن كفاءتهم الذاتية بوركو وبتنام Barko & Betnam, 1996، كلارك وبارتسون Klark & Parreson, 1986، كاجان Kagan, 1990، رينتل Rentel, 1994 (in: Brouwers & Tomic, 2000: 241).

إن البحث عن التدريس المؤثر الفعال يتطلب أن يكون المعلم لديه قنوات تربوية مواتية، ونظام معتقدات حول قدرته وإمكاناته المؤهلة للتأثير في تلاميذه،

وكذلك دافعية للفعل تتجاوز به الصعوبات، والعقبات. ومن هنا فقد بات من الضروري تضمين أي برنامج للتدريب أثناء الخدمة استراتيجيات لتنمية الكفاءة الذاتية، وتنمية معتقدات تربوية صالحة للتطبيق؛ (Hoy, 2000: 26). إلا أن هذه المعتقدات التربوية ليست مستقرة أو ثابتة ثباتاً مطلقاً، بل هي عرضة للتغير والتعديل. وقد أشارت دراسة أجراها وولفوك إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين قبل الخدمة، وأثناء تلقيهم لبرامج الإعداد كانت مرتفعة، ولكن بعد أن انخرطوا في الميدان. وبعد مرور السنة الأولى أشارت النتائج إلى انخفاض في مستوى معتقداتهم عن الكفاءة الذاتية لديهم. وفسر الباحث هذه النتيجة بأن المعلمين قبل الخدمة يلقون مساندة كبيرة من جانب معلمهم، وكذلك المسؤولين في المدارس التي يتدربون فيها ويتقبلون منهم الأخطاء برحابة صدر، إلا أنه ومع الدخول في معترك العمل والمسؤوليات تنخفض هذه المساندة مما يفسر حدوث هذا الانخفاض (Wollfolk, 2000: 135). وخلال العقد الماضي حدثت طفرة في مجال الاهتمام بالكيفية التي تؤثر بها المعتقدات عموماً، والمعتقدات التربوية والتعليمية خصوصاً على التدريس وعملية التعلم. وتزايد اهتمام الباحثين في مجال علم النفس التربوي بدراسة هذه المعتقدات بالكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين في مراحل التعليم المختلفة رغبة منهم في تجاوز برامج إعداد المعلمين التقليدية والتي لا زالت مشبعة بكثير من المعتقدات التربوية، والقوالب النمطية، والممارسات التي لم يعد الكثير منها صالحاً في ضوء التغيرات الجديدة في ميدان التربية والتعليم.

إن الفروق بين المعلمين إنما ترجع في جانب كبير منها إلى الاختلافات بينهم في كل من الكفاءة الذاتية، والمعتقدات التربوية والتي تنعكس سلباً، أو إيجاباً على الممارسات داخل حجرات الدراسة، وأثناء التدريس. وقد أشار كل من سكنك وباجاريز إلى أن «الاختلافات بين المعلمين في الكفاءة إنما ترجع في جانب منها إلى المعتقدات التربوية، والقناعات النظرية التربوية؛ فمرتفعو الكفاءة استخدموا أساليب للنقد مع الطلاب بدرجة قليلة، ويقدمون المساعدة للطلاب عن طيب خاطر، ويتجاوزون عن هنات الطلاب بروح من التقبل، ويدفعون طلابهم إلى المبادرة، وإبداء الرأي في مقابل عكس ذلك لدى منخفضي

الكفاءة» (Schunk & Pajares, 2002: 18-19). وهذا يفسر السبب الذي من أجله تتضمن معظم برامج التدريب للمعلمين مداخل لتعديل المعتقدات التربوية لديهم رغبة في أن تنعكس هذه المعتقدات المواتية على ممارساتهم داخل الفصول. ولذلك يرى باجاريث أن «هناك علاقة قوية بين معتقدات المعلمين التربوية وكل من: الممارسات داخل الفصول، والقدرة على التخطيط، واتخاذ القرارات التعليمية، وأن المعتقدات التربوية للمعلمين قبل الخدمة تلعب دوراً محورياً في اكتسابهم للمعرفة، وكذلك طرائق التدريس المكتشفة لاحقاً» (Ibid: 313).

وهذا التوجه يتفق مع ما طرحه ماسر Fenster Macher «من أن دراسة المعتقدات التربوية لدى المعلمين من الأمور المهمة إذا أردنا أن نحقق تطويراً في العملية التعليمية في المدارس، ومن ثم سوف تصبح هذه القضية هي الشغل الشاغل للباحثين في مجال كفاءة وفاعلية المدرس» (الدسوقي، ١٩٩٦). إن المعتقدات التربوية ترتبط بمتغير آخر يساهم في جعل هذه المعتقدات قابلة للتطبيق والظهور، وأن يكون لها تأثير يمكن أن يقاس، وهذا المتغير هو الكفاءة الذاتية، ذلك أن وجود معتقدات تربوية متقدمة لا يعني بالضرورة أن يقوم المعلم على تنفيذها كواقع، وأساليب تدريسية تطبيقية دون أن يقترن ذلك بمستوى من الكفاءة الذاتية يتناسب وهذه المعتقدات المتقدمة أو التقديمية.

إن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تحدد «كيف يشعر، وكيف يفكر، وكيف يحفز نفسه، ومن ثم كيف يتصرف، هذه المعتقدات تؤدي إلى تمثل هذه القناعات من خلال عمليات أربع رئيسة هي: المعرفية، والدافعية، والانفعالية، وأخيراً الموازنة والمفاضلة في السلوك» (Bandura, 1998: 7).

وقد أشارت دراسة أجراها هنسون إلى أن الكفاءة الذاتية لها علاقة قوية بالمعتقدات التربوية لدى المعلمين بحيث تشكل هذه المعتقدات حجر الزاوية فيما يتعلق بإدراك المعلم لمقدار ما يمتلكه من كفاءة ذاتية لا سيما حول الضبط، وإدارة الصف؛ (Henson, 2001: 12). وهذا التوجه أكدته دراسة محمد الدسوقي (١٩٩٦) التي أشارت إلى وجود هذه العلاقة بين المعتقدات التربوية والكفاءة والفعالية في التدريس.

ومن كل ما تقدم فإن الدراسة الحالية تسعى إلى بحث علاقة الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين بكل من الكفاءة الذاتية العامة، والضغط النفسي المهنية، والمعتقدات التربوية لدى عدة فئات من المعلمين يعملون في مراحل تعليمية مختلفة.

مشكلة الدراسة:

يمكن حصر مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ١ - ما علاقة الكفاءة الذاتية (العامة، والمهنية) بكل من: الضغط النفسي، والمعتقدات التربوية لدى المعلمين على مستوى العينات الفرعية، وعلى مستوى العينة الكلية؟
- ٢ - ما أثر المرحلة التعليمية التي يعمل فيها المعلم على كل من: كفاءته الذاتية: (العامة، والمهنية)، والضغط النفسي، والمعتقدات التربوية؟
- ٣ - هل يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية من خلال كل من: الكفاءة الذاتية العامة، والضغط النفسي والمعتقدات التربوية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١ - فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية المهنية. ذلك لأن هناك تضارباً حتى على مستوى التوجهات النظرية حول هذه العلاقة، وهل الكفاءة الذاتية المهنية هي دالة على الكفاءة العامة أم أن العكس صحيح؟ أم أن كل منهما مختلف عن الآخر؟
- ٢ - دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والضغط النفسي، وذلك لاختبار افتراض نظري، قدمه باندورا في نظريته حول الكفاءة الذاتية مؤداه أن مدى ما يمتلكه الفرد من معتقدات عن كفاءته يحدد إلى مدى بعيد قدرته على تحمل الضغوط.
- ٣ - دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والمعتقدات التربوية: ذلك أن التوجهات النظرية تشير إلى أن كفاءة المعلم الذاتية تحدد مدى اعتناقه لمبادئ ومعتقدات تربوية تدور حول ممارساته داخل المؤسسة التربوية.

- ٤ - دراسة الفروق بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة في كل من: الكفاءة المهنية والذاتية العامة والضغط النفسي المهني والمعتقدات التربوية.
- ٥ - بحث مدى إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين من خلال المتغيرات التالية: الكفاءة الذاتية العامة، والضغط النفسي المهني، والمعتقدات التربوية.

مبررات الدراسة وأهميتها:

- ١ - بما أن الجهود تتجه حالياً نحو إصلاح النظام التعليمي رغبة في جعله المنطلق الأساسي لتحقيق النهضة ومواكبة التقدم وروح العصر؛ فإن المعلم هو أحد العناصر وأهم الركائز التي تقوم عليها دعائم النهضة التعليمية. ولذلك؛ فإن تفعيل دور المعلم، ورفع كفاءته، وتنمية معتقداته التربوية، وتخفيف الضغوط عنه، وتقدير دوره يساهم كثيراً في تحقيق الآمال المعقودة عليه. لذلك فإن هذه الدراسة سعت إلى تجلية بعض المتغيرات بالمعلم التي تتصل بالمعلم وبدوره في العملية التربوية، وتحسين جودتها رغبة في إظهار هذه العوامل في إطارها الحقيقي حتى تتحول إلى خطوات تجريبية ممثلة في إجراءات واضحة من خلال برامج يتشبع محتواها بالعمل على رفع الكفاءة الذاتية (العامة، والخاصة) لدى المعلمين.
- إن هذه الدراسة سعت إلى طرح أدلة إمبريقية تقدم تبريراً لاستخدام برامج تنمية لرفع كفاءة المعلم إذا أردنا له الانطلاق للتخلص من الضغوط، ورفع كفاءته التدريسية بما ينعكس إيجابياً على تلاميذه وطلابه.
- ٢ - تعاني كليات إعداد المعلمين من إهدار الوقت والجهد والمال في إعداد طلاب تقدموا إليها دون أن يكون لديهم الحد الأدنى من الكفاءة العامة، أو المهنية، أو المعتقدات التربوية التي يمكن من خلالها الانطلاق، والبناء على أسسها لتكوينه، وإعداده معلماً كفؤاً. لذلك فإن التنبؤ بالكفاءة الذاتية للمتقدمين لكليات المعلمين من خلال مقياس مقنن، وتقدير لعدد

من المتغيرات، كالكفاءة العامة والمعتقدات التربوية قد يساهم في تحسين فرص الاختيار لأفضل العناصر، بما يقلل الفاقد في هذه الكليات، ويساهم في إعداد أفضل العناصر التي وقع الاختيار عليها لتكون بذلك نقطة الانطلاق نحو تغيير النظام التعليمي في بلادنا.

٣ - سعت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين عدد من المتغيرات لم يسبق أن جمعت معاً في دراسة واحدة - في حدود علم الباحث - رغبة في استجلاء كنه العلاقة بين الكفاءة الذاتية، وبعض المتغيرات التي لها صلة بالكفاءة التدريسية لدى قطاع مهم: هو المعلمين الذين يعول عليهم في إعداد الأجيال، وتحقيق نهضة الأمة. كما أنه لا توجد دراسة عربية واحدة - في حدود علم الباحث - عنيت بدراسة الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في مراحل التعليم المختلفة رغبة في تفعيل دور البرامج التدريبية لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين. وذلك البعد الذي لم يؤبه له في بحوثنا ناهيك عن برامجنا التجريبية.

إن واقع المعلمين، وقناعاتهم التربوية، ومعتقداتهم حول العملية التعليمية الذي أصابه ما أصاب المجتمع كله من تغيرات موجبة أحياناً، وسالبة أحياناً كثيرة تحتاج إلى فحص واختبار؛ من خلال دراسة المعتقدات التربوية لدى هؤلاء المعلمين وهذا مطلب لم تقم دراسات بإنجازه. كما أن المقررات التي تدرس في كليات إعداد المعلمين وتسعى إلى تأهيلهم علمياً ومهنياً يشير البعض - حتى من الطلاب أنفسهم - بأنها مثالية، وأنها تتحطم على أرض الواقع مما هو مضمن في المعتقدات التربوية. هذا أمر يحتاج إلى اختبار.

٤ - أن معظم الدراسات لم تراع الفصل والتمييز بين الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية في مجال محدد على المستوى التنظيري، وكذلك على مستوى القياس والتقدير، فعلى الرغم من أن جيسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) قد ميزا بينهما على مستوى القياس، لكن ظل الأمر كما هو عليه لدى الكثير من الباحثين. وربما أغرى صنيع جيسون

وديمبو عندما قدما مقياساً استخلصا منه بعدين أحدهما للكفاءة العامة والآخر للتدريس آخرين كي يحذوا حذوهم، إلا أن هذه الدراسة سعت إلى الفصل بينهما، واختبار العلاقة بين هذين المتغيرين، وكذلك لا توجد دراسات تعنى ببحث مدى إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين من خلال متغيرات: الكفاءة العامة، والضغط، والمعتقدات التربوية، واكتفت الدراسات ببحث العلاقة بين هذه المتغيرات وبعضها البعض كما أن التنبؤ بالكفاءة الذاتية للمعلمين قد يساهم في تحديد أفضل المتقدمين لشغل وظائف المعلمين قبل دخولهم إلى كليات المعلمين بما يساهم في اختيار أفضل العناصر.

الدراسات السابقة:

في ضوء أهداف الدراسة، والمجاور التي سعت الدراسة الحالية إلى بحثها يمكن تصنيف الدراسات السابقة إلى الفئات التالية:

أ - دراسات تناولت علاقة الكفاءة الذاتية العامة، بالكفاءة الذاتية في مجال محدد، أو مهنة محددة، ومن الدراسات التي تناولت هذه العلاقة ما يلي:

١ - دراسة بونت (Bonett, 1994): وكانت تهدف إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية العامة، وكل من: الكفاءة المهنية المتوقعة، والتوافق المهني لدى طلاب الجامعة قبل التخرج (ن: ٣١٢) (من الجنسين: ٢٢٠ من الإناث، ٩٢ من الذكور). وأشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين: الكفاءة الذاتية العامة من جهة، وكل من: الكفاءة المهنية والتوافق المهني من جهة أخرى، حيث $r = 0.29, 0.32$ ، على الترتيب. كما توجد فروق بين الجنسين في المتغيرات الثلاثة لصالح الذكور.

٢ - دراسة ويت ومارتن (Watt & Martin, 1994): حيث سعت إلى اختبار فرض أساسي وهو: توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الكفاءة الذاتية العامة، والتوقع الشخصي للنجاح في إنجاز مهام محددة في مجال مهني

محدد. حيث تكونت العينة من ٦٠ طالباً جامعياً. قسموا إلى مجموعتين: الأولى من يتوقعون النجاح، والثانية من يتوقعون الفشل، وأشارت النتائج إلى أنه: توجد فروق بين المجموعتين في الكفاءة الذاتية العامة لصالح المجموعة الأولى وهم من يتوقعون النجاح.

٣ - دراسة لوزو (Luzzo, 1995): وكان من بين أهدافها دراسة علاقة الكفاءة الذاتية بكل من: إدراك الفرد لمكانة مهنته، ورضاه عنها، ومن ثم اتخاذ قرار بالتخصص فيها لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين (ن: ١١٢: ٣٠ من الذكور، ٨٣ من الإناث)، وأشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين: الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة المهنية. كما لا توجد فروق بين الجنسين في أي من: الكفاءة الذاتية، أو المهنية.

٤ - دراسة والش (Welch, 1995): وهدفت إلى دراسة الكفاءة الذاتية لدى مجموعات مختلفة من المعلمين المتخصصين في تدريس الفنون (ن: ٧٢: ٣١ طالباً في كلية إعداد معلمي الفنون في السنة الأولى، ٢٣ طالباً في السنة الثالثة والنهائية، و١٨ معلماً على رأس العمل ولديهم خبرة تتراوح ما بين سنة وخمس سنوات) وأجابوا جميعاً على كل من: مقياس الكفاءة الذاتية العامة (G. S. E. S) من إعداد جيسون وديمبو (١٩٨٤) بعد تعديله من قبل الباحث حيث: أخذ ١٧ بنداً الأولى من المقياس السابق، وأضاف إليها البنود من (١٨-٥٤) ثم أعيد حساب الصدق والثبات للصورة الجديدة، ومقياس الكفاءة الذاتية المهنية من إعداد الباحث. وقد أشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين الكفاءة العامة، والكفاءة المهنية الذاتيتين حيث $r = ٠,٤٨$ ، كما توجد فروق ذات دلالة بين المجموعات الثلاثة في الكفاءة المهنية حيث تفوق طلاب الفرقة الثالثة على المجموعتين الفرعيتين الأخريين.

٥ - دراسة كاؤول، وروبا (Kaul & Rubba, 1999): وكانت تهدف إلى دراسة الكفاءة الذاتية العامة في علاقاتها بالكفاءة الذاتية في التدريس

باستخدام الشبكة المعلوماتية لدى عينة من المعلمين (ن=٣٨٩) ممن التحقوا بمشروع تطوير الأداء المهني في استخدام الشبكة المعلوماتية، حيث طبق البرنامج في الصيف، ثم أجريت تدريبات عملية في فصلي الربيع والخريف (العام الدراسي هو هذين الفصلين). وتكونت العينة من معلمين من الجنسين (٥١٪ ابتدائي، ٢١٪ متوسط، ٢٨٪ ثانوي) والأغلبية من البيض، وقد تراوحت سنوات الخبرة لديهم من سنة واحدة إلى ٢٨ سنة. وتم تطبيق كل من: مقياس الكفاءة الذاتية العامة لبندورا، ومقياس الكفاءة التدريسية الذاتية (P.T.E) من إعداد جيسن وآخر، ومقياس الكفاءة الذاتية في استخدام الشبكة المعلوماتية من إعداد بكينز. وأشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين: الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة التدريسية الذاتية؛ حيث $r = 0.53$ ، كما توجد علاقة ارتباطية طردية بين الكفاءة الذاتية في استخدام الشبكة المعلوماتية، والكفاءة الذاتية العامة؛ حيث $r = 0.12$ ، كما توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية التدريسية، والكفاءة الذاتية في استخدام الشبكة المعلوماتية؛ حيث $r = 0.16$.

٦ - دراسة شيمتزر، وسكوارزر (Schmitz & Schwarzer, 2000): وهدفت إلى دراسة العوامل التي تساهم في نجاح المعلمين في عملهم وأثر هذه العوامل على إنجاز طلابهم الأكاديمي، وذلك لدى عينة من المعلمين الألمان في عشرة مدارس (ن: ٢٧٥)، وتوصل الباحثان إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة التدريسية لدى المعلمين، كما أنه توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية العامة، والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة بين: التوتر في محيط العمل، وعدم الرضا عن المهنة، والإنجاز الأكاديمي للطلاب.

٧ - دراسة نيتفيلد وإندرس (Nietfeld & Enders, 2003): وهدفت إلى دراسة بعض المعتقدات المؤثرة لدى المعلمين قبل الخدمة: هذه المعتقدات تدور

حول الكفاءة الذاتية العامة، الكفاءة الذاتية في التدريس، الرجاء، وجهة الضبط، المعتقدات التربوية حول التعلم والتعليم. وكذلك علاقة هذه المعتقدات بالقدرة العقلية العامة. وذلك لدى عينة من الطلاب الذين تخصصوا في التدريس (ن = ٦١) في إحدى الجامعات الإقليمية متوسطة الحجم من حيث أعداد الطلاب في جنوب شرق الولايات المتحدة، تراوح العمر الزمني لهم ما بين ٢١، ٤٦ سنة بمتوسط عمر زمني قدره ٢٥،٤ سنة، منهم (٥٨ أنثى، و٣ ذكور)، منهم ٥٠ فرداً من الأمريكيين البيض، و١١ أمريكي من أصل أفريقي. وتم تطبيق الأدوات الآتية: مقياس الكفاءة الذاتية (لجيسون وآخر، ١٩٨٤) وهو يقيس بعدين: الكفاءة الذاتية العامة (٨ بنود)، والكفاءة الذاتية في التدريس (١٢ بنود). ثم قائمة المعتقدات التربوية، والتعليمية من إعداد (بيندكسين وآخرون، ١٩٩٨). ومقياس الرجاء من إعداد (سنايدر وآخرون، ١٩٩١) وأخيراً مقياس القدرة العقلية العامة غير الشفهي من إعداد (رافين، ١٩٦٢). وتم تطبيق جميع الأدوات عدا مقياس القدرة العقلية العامة في ساعة واحدة، أما الأخير فقد تم تطبيقه في ٤٠ دقيقة أخرى. وأشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين كل من: المعتقدات التربوية، والكفاءة الذاتية العامة، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين كل من: المعتقدات التربوية، والكفاءة الذاتية العامة، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين كل: من الكفاءة الذاتية العامة من ناحية، والكفاءة الذاتية في التدريس، والرجاء من ناحية أخرى.

ب - دراسات تناولت علاقة الكفاءة الذاتية (العامة، أو المهنية) بالضغط النفسي (العام، أو الضغط النفسي المهني) ومن هذه الدراسات ما يلي:

- ١ - دراسة جورسالم (Jerusalem, 1991) وكانت تهدف إلى دراسة علاقة الكفاءة الذاتية العامة بكل من: الضغط النفسي، وإنجاز المهام الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة (ن = ٣٠٠ من الجنسين)

قسموا إلى مجموعتين من حيث درجة الكفاءة الذاتية (أ) مجموعة مرتفعي الكفاءة الذاتية، و(ب) مجموعة منخفضي الكفاءة الذاتية. وأشارت النتائج إلى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الضغط النفسي لصالح منخفضي الكفاءة. واستخلص الباحث من دراسته أن: زيادة الكفاءة الذاتية العامة يؤدي إلى التخفيف من آثار الضغط النفسي، وأن انخفاض الكفاءة الذاتية يضع الأفراد على حافة الخطر، وإدراك التهديدات على نحو مؤلم.

٢ - دراسة بنایت (Benight, 1996) وكانت تهدف إلى دراسة أثر الكفاءة الذاتية على مدى مواجهة الصدمات، والضغط النفسي المصاحب لتعرض لحادثة أو كلاًهما سيأتي في الولايات المتحدة، وذلك لدى عينة ممن تعرضوا للإصابة في الحادث الذي وقع في ١٩ إبريل ١٩٩٥؛ حيث (ن = ٢٧ من الجنسين، ثم أضيف إليهم بعد مضي سنة ١٠ آخرون فأصبحت العينة ٣٧ فرداً، ٦٣٪ إناث، ٣٧٪ ذكور، ومتوسط العمر الزمني هو ٤٣ سنة، وهم في الأغلب من الجنس القوقازي إلا أن ٣٪ منهم أمريكي من أصل أفريقي)، وهم مختلفون من حيث المستوى التعليمي والاقتصادي. وتم تطبيق الأدوات التالية عليهم وهي: مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحث، ومقياس الضغط النفسي، وقائمة قلق الموت، مقياس المساندة الاجتماعية، وقائمة أعراض الصدمة العصبية. وأشارت النتائج فيما يتعلق بعلاقة الكفاءة الذاتية بالضغط النفسي إلى أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة بين إدراك الفرد لما يمتلكه من معتقدات عن كفاءته الذاتية وبين الضغط النفسي. وعندما أعيد التطبيق على نفس الأفراد بعد مضي عام كامل، أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة بين درجات أفراد العينة في مرتي التطبيق لصالح التطبيق الثاني في مجالات: الضغط النفسي، وأعراض الصدمة العصبية، وقلق الموت.

٣ - دراسة إبراهيم (١٩٩٦) حيث سعت إلى دراسة أثر تفاعل كل من: المساندة الاجتماعية، وجنس المعلم، والمرحلة التعليمية على الضغط

النفسي لدى المعلمين. وتكونت العينة من ١٦٥ معلماً من الجنسين. طبق عليهم كل من: مقياس المساندة الاجتماعية، والضغط النفسي. وقد أشارت النتائج فيما يتعلق بأثر المرحلة التعليمية إلى أنه توجد فروق ذات دلالة بين المعلمين في المراحل الثلاث في إدراك الضغط النفسي: حيث تفوق المعلمون في المرحلتين الإعدادية والثانوية على المعلمين في المرحلة الابتدائية، في حين لا توجد فروق بين المعلمين في كل من: المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٤ - دراسة دييدرا (Deidre, 1998) وهدفت إلى دراسة بعض العوامل التي ترتبط مع الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية، وأثر الكفاءة الذاتية في ذلك. وذلك لدى عينة من معلمي المدارس الثانوية (ن = ٢١٢) ينتمون إلى ٢٨ مدرسة في مناطق ريفية، وحضرية في غربي استراليا، وقد أجابوا على المقاييس والاستفتاءات التالية: البيئة المدرسية، ومفهوم الذات العام، الكفاءة الذاتية، والكفاءة الأكاديمية، والضغط المهنية، والنمو الأخلاقي، والاهتمام المهني. وأشارت النتائج فيما يتعلق بالكفاءة، والضغط إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الكفاءة الذاتية، والضغط، التوتر، المتعلق بالمهنة.

٥ - دراسة روساجرايو وآخرين (Rosa-Grau et al., 2001) وهدفت إلى دراسة الكفاءة الذاتية باعتبارها متغيراً بسيطاً في التخلص من الضغط، والتوتر المرتبط بالمهنة، وذلك لدى عينة مكونة من ١٤٠ عاملاً اجتازوا دورة تدريبية في استخدام التقنيات الحديثة في مجال مهنتهم وهم جميعاً من خمس شركات تنتمي إلى خمس قطاعات مختلفة اقتصادية واجتماعية، حيث كانت التقنيات الحديثة ممثلة في: تكنولوجيا الاتصالات السلكية واللاسلكية، والسيطرة الرقمية بواسطة الكمبيوتر. وكانت الشريحة العمرية تتراوح ما بين ٢٢، ٥٦ سنة، بمتوسط عمر زمني قدره ٣٣ سنة، وانحراف معياري ٨,٠٥، وكانت نسبة الرجال هي ٥٤٪، والنساء ٤٦٪، واستعان الباحثون بكل من الأدوات الآتية: مقياس

ضغوط وتوترات العمل، الكفاءة الذاتية العامة، مقياس المساندة الاجتماعية، الرضا الوظيفي، استبيان عن الجوانب الروتينية في العمل، وأشارت النتائج إلى أنه: تؤدي معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية دوراً مهماً في الحد من شعوره بالتوتر، والضغط النفسي، والشعور بالإرهاق المتصل بالمهنة حيث توجد علاقة ارتباطية عكسية بين هذين المتغيرين. ولكن هذا مرهون بالكفاءة الذاتية العامة، وطبيعة الضغوط، ونوع الوظيفة، وطبيعتها، والرضا المهني.

٦ - دراسة دوير وكمينجز (Dwyer & Cummings, 2001) وهدفت إلى دراسة علاقة الكفاءة الذاتية، والمساندة الاجتماعية، واستراتيجيات المواجهة بمستويات الضغط، والتوتر لدى طلاب الجامعة، حيث أكمل ٧٥ طالباً الاستجابة على أربعة اختبارات لقياس هذه المتغيرات. وأشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة بين الكفاءة الذاتية، والضغوط. وكذلك بين المساندة والضغوط، وتوجد فروق بين الجنسين في كافة المتغيرات لصالح الذكور، عدا المساندة الاجتماعية حيث كانت الإناث أكثر إدراكاً وإحساساً بالمساندة الاجتماعية من الذكور.

ج - دراسات تناولت علاقة الكفاءة الذاتية (العامة أو المهنية) بالمعتقدات التربوية، ومن هذه الدراسات ما يلي:

١ - دراسة الدسوقي (١٩٩٦): وهدفت إلى دراسة علاقة المعتقدات التربوية للمعلمين بالفاعلية التدريسية كما يقدرها التلاميذ، وقد تكونت العينة من: (أ) عينة من التلاميذ والطلاب في المرحلتين: الإعدادية، والثانوية (ن = ٢١٩ طالباً وطالبة) (ب): عينة من المدرسين من الجنسين من تخصصات مختلفة (ن = ٣١ مدرساً، منهم: ٥ إعدادي، ٢٦ في المرحلة الثانوية). واستعان الباحث بكل من: مقياس المعتقدات التربوية للمعلمين من إعدادده، واستبيان فاعلية التدريس من إعدادده أيضاً. وأشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين درجات المعلمين على مقياس المعتقدات التربوية، ودرجاتهم على استبيان فاعلية التدريس كما يقدرها تلاميذهم.

٢ - دراسة روبرتس وآخرون (Roberts et al., 2000): حيث هدفت إلى اختبار أثر الانخراط في برامج تدريبية متتابعة على الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حول التعلم. وذلك لدى عينة من خمسين معلماً انتظموا في برامج متتابعة للتدريب على استخدام الأنشطة، والتقنيات الحديثة، وطرح الرؤى التربوية الحديثة، وقد امتد البرنامج من ١٩٩٢ حتى ١٩٩٩، وأشارت النتائج إلى أنه خلال المراحل الأربعة الأولى من البرنامج الطويل هذا لا توجد فروق بين القياس القبلي، والقياسات البعدية المتكررة للكفاءة الذاتية، والمعتقدات التربوية، وفسر الباحثون هذه النتيجة بأن هذه المجموعة من المعلمين من الأصل كانوا مرتفعي الكفاءة ولديهم معتقدات تربوية موجبة، إلا أنه ومع المراحل التالية كانت هناك فروقاً ذات دلالة بين القياس القبلي، والقياسات المتكررة البعدية على كافة المتغيرات لصالح القياسات البعدية. كما أشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المعتقدات التربوية، والكفاءة الذاتية العامة.

٣ - دراسة هنسون (Henson, 2001)، وأشارت نتائجها فيما يتعلق بالبعد الحالي من الدراسات في هذا القسم إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية وكل من: معتقدات المعلمين التربوية حول إدارة الفصل أو تنظيمه، والسيطرة عليه وكذلك وجهة الضبط.

٤ - دراسة لومب، وتشامبرز (Lumpe & Chambers, 2001) وهدفت إلى تقييم علاقة معتقدات المعلمين فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية في استخدام تقنيات التعليم قبل وبعد المشاركة في برنامج تطوير مقنن، ومركز على التكامل بين استخدام التقنيات والأنشطة وتقديم المعلومات للطلاب، وذلك لدى عينة مكونة من ٤٠ معلماً انضموا إلى البرنامج القائم على استخدام الكمبيوتر في التدريس، وتم تطبيق كل من مقياس المعتقدات التربوية ومقياس معتقدات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، وأشارت النتائج إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية،

والمعتقدات التربوية. كما أنه توجد فروق ذات دلالة بين معتقدات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في القياسين القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي.

٥ - دراسة نيتفيلد وإندرس (Nietfeld & Enders, 2003): وقد تم عرضها في قسم سابق من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية إلا أن ما يهمنا هنا أن نشير إلى أن النتائج قد أشارت فيما يتعلق بعلاقة المعتقدات عن الكفاءة الذاتية العامة بالمعتقدات التربوية إلى أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية في التدريس من ناحية، والمعتقدات التربوية من ناحية أخرى.

د - دراسات تناولت الفروق بين المعلمين في الكفاءة الذاتية ينتمون إلى مستويات مختلفة من التعليم والخبرة، ومن هذه الدراسات ما يلي:

١ - دراسة والش (Welch, 1995): وقد عرضت في سياق القسم الأول من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية، وأشارت نتائجها إلى أن طلاب السنة الثالثة من طلاب الكلية قد تفوقوا على طلاب الفرقة الأولى، والمعلمين على رأس العمل في الكفاءة الذاتية.

٢ - دراسة تيلر (Tiller, 1995): حيث هدفت إلى دراسة الكفاءة الذاتية العامة لدى طلاب إحدى الكليات لاختبار فرض مؤداه أنه توجد فروق ذات دلالة بين طلاب الكلية المبتدئين (الفرقة الأولى) وطلاب الكلية في السنة النهائية في الكفاءة الذاتية العامة حيث (ن = ١١٥: منهم ٥٦ في الفرقة الأولى، ٥٩ من الفرقة النهائية) من الجنسين وكان متوسط العمر الزمني لأفراد العينة هو ٢٢,٤ سنة، وقد استعان الباحث بمقياس الكفاءة الذاتية العامة من إعداد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه: يوجد أثر للفرقة الدراسية على الكفاءة الذاتية العامة حيث $F = ١٨,٣$ وهي ذات دلالة عند ٠,٠٥ أي أنه: توجد فروق بين طلاب الفرقتين: الأولى، والنهائية في الكفاءة الذاتية لصالح طلاب الفرقة النهائية كما لا توجد فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية.

٣ - دراسة هنسون (Henson, 2001): وكانت تهدف إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية لدى المعلمين ومتغيرات تحليل المهام داخل الصف ممثلة في معتقدات المعلم حول: السيطرة، وإدارة، وتنظيم الصف. وتكونت العينة من: أ - مجموعة من طلاب الكلية قبل التخرج (ن = ١٧٠)، ب - مجموعة من المتطوعين ممن يدرسون مقررًا في علم النفس التربوي (ن = ١٧٠)، ج - مجموعة من المعلمين على رأس العمل (ن = ٢٥٠)، واستعان الباحث بالأدوات التالية: مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين، استبيان حول المعتقدات التربوية مشبّع بالعديد من المواقف التربوية (١٢ بنداً)، ومقياس وجهة الضبط، وأشارت النتائج فيما يتعلق بالفروق بين هذه المجموعات إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في كل من: الكفاءة الذاتية، والمعتقدات التربوية لصالح المعلمين قبل الخدمة (المعلمين قبل الخدمة: الطلاب قبل التخرج).

تعليق عام على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة، يمكن الخروج ببعض الملاحظات:

١ - أن معتقدات الكفاءة الذاتية كمتغير قد استحوذ على اهتمام العديد من الباحثين الغربيين، فمنذ أن قدمه باندورا لأول مرة في ثانيا عرضه لنظرية التعلم الاجتماعي في ثوبها الجديد سنة ١٩٧٧ والبحوث تتوالى في دراسة هذا المتغير في علاقته بالعديد من المتغيرات، إلا أن الباحثين العرب لم يتفاعلوا مع هذا التوجه، ومن هنا فإن هناك ندرة في البحوث العربية في هذا المجال.

٢ - أن العينات التي تم تطبيق الأدوات عليها فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية عموماً، والكفاءة الذاتية المهنية لا سيما التدريسية خصوصاً جاءت غالباً من طلاب الكليات قبل الخدمة ولم تشمل الدراسات قطاعات

أخرى من المعلمين في الميدان، لا سيما وأن هناك دراسة عرضها الباحث في دراسته الحالية هذه تشير إلى أن كل من: المعتقدات التربوية الموجبة، والكفاءة الذاتية قد انخفضتا لدى أفراد العينة بعد التعيين لمدة سنة هي السنة الأولى مقارنة بدرجاتهم قبل الخدمة، وهذا مؤشر يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند تعميم النتائج لهذه الدراسات.

٣ - أن الأدوات المستخدمة في قياس الكفاءة الذاتية العامة، والمهنية على اختلاف بين الباحثين حول المقصود بهما، ومن ثم طرق قياسهما جاءت في معظمها قاصرة، إذ إن معظم البحوث استعانت بمقياس واحد لقياس كل من الكفاءة الذاتية العامة والكفاءة الذاتية المهنية حيث يعطى المقياس درجتين: الأولى تشير إلى الكفاءة العامة والأخرى تشير إلى الكفاءة المهنية، واعتمادهم في ذلك على نتائج تحليل عاملي أجري للمقياس أسفرت نتائجها عن وجود عاملين داخل المقياس الذي لم يكن معدياً سلفاً لقياس هذين المتغيرين (Welch, 1995)، لا سيما وأن المقياس كله مكون من ٢٠ بنداً، منها ١٢ بنداً لقياس الكفاءة المهنية، ٨ بنود لقياس الكفاءة الذاتية العامة، فقد كان من الأولى أن يوضع مقياسان منفصلان ما دام الأمر ممكناً.

٤ - لم تشر أي من الدراسات السابقة إلى مدى إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال أي من المتغيرات وربما كان ذلك بسبب عدم وجود التنبؤ كهدف من أهداف هذه الدراسات.

فروض الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة، والتوجه النظري لها، وأيضاً نتائج بعض الدراسات في هذا المجال التي تم عرضها؛ فإن الباحث يفترض أن:

١ - توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين (عينة كلية، معلمون قبيل الخدمة، معلمو المرحلة الابتدائية، معلمو المرحلة المتوسطة، معلمو المرحلة الثانوية).

- ٢ - توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين، ومعتقداتهم التربوية (عينة كلية، معلمون قبيل الخدمة، معلمو المرحلة الابتدائية، معلمو المرحلة المتوسطة، معلمو المرحلة الثانوية).
- ٣ - توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين، والضغط النفسي المهني لديهم (عينة كلية معلمين قبيل الخدمة، معلمو المرحلة الابتدائية، معلمو المرحلة المتوسطة، معلمو المرحلة الثانوية).
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة (قبيل الخدمة، ابتدائية، متوسطة، ثانوية) في كل من: الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين، والكفاءة الذاتية العامة، والضغط النفسي المهني، والمعتقدات التربوية. ويتفرع عن هذا الفرض عدة فروض فرعية هي:
 - ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة في الكفاءة الذاتية المهنية لديهم.
 - ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة في الكفاءة الذاتية العامة لديهم.
 - ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة في الضغط النفسي لديهم.
 - ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة في المعتقدات التربوية لديهم.
- ٥ - تساهم كل من: الكفاءة الذاتية العامة، والضغط النفسي المهني، والمعتقدات التربوية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

مصطلحات الدراسة، ومتغيراتها:

- ١ - الكفاءة الذاتية: يرى باندورا أن الكفاءة الذاتية «هي معتقدات الأفراد عن إمكاناتهم للأداء في مستويات من الأداء متوقعة، والتي تمارس تأثيراً ونفوذاً على الأفعال والتي بدورها لها أثر في حياتهم وهي بذلك

تحدد كيف يشعر الناس، وكيف يفكرون، وكيف يخفرون أنفسهم، وكيف ينصرفون» (Bandura, 1994: 41). وقد اعتبر باندورا أن «معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية، وتوقعاته حيالها هي دالة وظيفية على السلوك المحتمل أن يصدر عن الفرد في مواجهة المواقف، ومن هنا يمكن التنبؤ بالسلوك الفعلي بناء على دراسة معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية» (Betz & Hakett, 1989: 3). ويرى فتحي الزيات أن «الكفاءة، أو الفاعلية الذاتية هي مجموعة متميزة من المعتقدات، أو الإدراكات المترابطة، أو المتداخلة لتنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة بالضبط الذاتي لعمليات التفكير، والدافعية والحالات الانفعالية، والفسولوجية» (الزيات، ١٩٩٩: ٣٩٠). ويرى إبراهيم الشافعي أن الكفاءة الذاتية هي «تقدير الفرد لما يمتلكه من قدرات، وإمكانات يرى أنها تؤثر فيما حوله وتساعد على ما يواجهه من مشكلات وعقبات» (إبراهيم، ٢٠٠٣: ١٢).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها تقدير الفرد لذاته فيما يتعلق بتوقعه لقدراته على إنجاز الأعمال والخطط التي يضعها لنفسه كما تعبر عنها الدرجة الكلية على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٢ - الكفاءة الذاتية المهنية: هي معتقدات الفرد حول أدائه المتوقع من جانبه الشخصي في مجال المهنة التي تخصص فيها، ومدى رضاه، وقناعاته بدوره في محيط المهنة.

٣ - الكفاءة الذاتية المهنية للمعلمين: هي معتقدات المعلم حول قدرته على التأثير على تلاميذه، وطلابه ورفع مستواهم في مختلف الجوانب، والتمكن من طرائق التدريس، وحل مشكلات طلابه ويعبر عنها إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على المقياس المستخدم.

٤ - الضغط النفسي: «هو علاقة دينامية بين الشخص، وبيئته يدركها على أنها تفوق مقدرته وإمكاناته وتنشأ عنها حالة من عدم التوازن قد تعرض حياته للخطر» (إبراهيم، ١٩٩٦: ١١)، والباحث يأخذ بهذا التعريف.

٥ - الضغط النفسي للمعلم «هو الحالة التي يكون عليها المعلم عندما يدرك الأعباء، والمتطلبات الملقاة على عاتقه، وتنفوق قدراته ويدركها على أنها تشكل له تهديداً» (إبراهيم، ١٩٩٦: ١٢).

٦ - المعتقدات التربوية: ويرى الباحث أنها «أبنية عقلية معرفية تتشكل من عدة رواقد: شخصية، واجتماعية، وكذلك من خلال الممارسة فيما يتعلق بالقضايا التربوية، والممارسات التدريسية في المؤسسات التعليمية، وتساهم بدرجة كبيرة في تحديد نمط السلوك الذي سيصدر عن الفرد بناء على هذه المعتقدات».

٧ - المعلمون قبل الخدمة: يشير هذا المصطلح إلى طلاب كلية المعلمين في المستوى السابع، والثامن أي في السنة النهائية قبيل التخرج والانخراط في العمل الميداني.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عینتين فرعيتين:

أ - عينة التقنين: تكونت من ١٠٠ طالب من طلاب كلية المعلمين في بيشة بالمملكة العربية السعودية في فصلهم الدراسي السابع أي قبيل التخرج حيث لا يفصلهم عن العمل الميداني سوى فصل دراسي واحد، وكان متوسط العمر الزمني لهم هو ٢٢,٣ بانحراف معياري مقداره ٠,٩. وينتمون إلى تخصصي: الأدبي: قرآنية، واللغة العربية، والعلمي: علوم رياضيات بواقع ٥٠٪ لكل منهما. وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٢٤/٢٣هـ. وقام الباحث بتطبيق جميع أدوات الدراسة، وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات الأدوات.

ب - العينة الأساسية: وتكونت من ٢٠٠ فرد ينتمون إلى أربع فئات (معلمين قبل الخدمة: (ن=٥٠) وهم من طلاب الكلية (كلية المعلمين في بيشة - السعودية) الذين يتدربون ميدانياً في الفصل الثامن: الفرقة الرابعة وتراوح العمر الزمني لهم ما بين ٢٢ سنة، ٢٥ سنة بمتوسط عمر زمني قدره ٢٢,٥، وبانحراف معياري مقداره ٢,٢. وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٤/٢٣هـ. والفئة الثانية معلمو المرحلة الابتدائية ممن يحملون مؤهلاً جامعياً: (ن=٥٠). والفئة الثالثة معلمو المرحلة

المتوسطة (ن=٥٠)، والفئة الرابعة: معلمو المرحلة الثانوية (ن=٥٠).
وجميع المعلمين في مراحل التعليم العام الثلاثة يعملون في إدارة التعليم
في بيشة، وروعي أن تكون سنوات الخبرة تتراوح ما بين (٢-٥) سنة.
والجدول التالي يوضح خصائص العينة الأساسية.

جدول رقم (١)

خصائص عينة الدراسة الأساسية

البيان	طلاب على وشك التخرج	معلمو المرحلة الابتدائية	معلمو المرحلة المتوسطة	معلمو المرحلة الثانوية	المجموع
العدد	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠
متوسط العمر الزمني	٢٢,٥	٢٧,٣	٢٧	٢٨	
الانحراف المعياري	٢,٩	٢,٢	١,٥	١,٣٥	

أدوات الدراسة:

قام الباحث بالاستعانة بالأدوات التالية:

- ١ - مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين، من إعداد سكولورز وآخر (١٩٩٩)
ومن ترجمة وتقنين الباحث الحالي.
 - ٢ - مقياس الكفاءة الذاتية العامة من إعداد الباحث الحالي (٢٠٠٣).
 - ٣ - مقياس الضغط النفسي المهني من إعداد الباحث الحالي (٢٠٠٣).
 - ٤ - مقياس المعتقدات التربوية للمعلمين من إعداد الدسوقي (١٩٩٦).
- وفيما يلي وصف مختصر لهذه الأدوات نظراً لكثرتها.

مقياس الكفاءة الذاتية العامة (ك.ذ.ع): من إعداد الباحث:

خطوات إعداده:

قام الباحث بالبحث، ثم الاطلاع على المقاييس التي تقيس الكفاءة الذاتية:
أجنبية وعربية، فلم يعثر الباحث في البداية على مقاييس منشورة تقيس الكفاءة

الذاتية مباشرة، حيث هناك بعض المقاييس مستلة من قوائم للشخصية، أو مقاييس تقيس مفاهيم قريبة من مفهوم الكفاءة كمفهوم الذات وغيره. إلا أنه عثر على بعض المقاييس التي تقيس الكفاءة الذاتية في إطار نظرية باندورا وأهم هذه المقاييس مقياس وضعه رالف سكوارزر، وماتياس جورسلام (Schwarzer, 1999 & Jerusalem, 1999). وهو مقياس مكون من عشر عبارات يجاب عنها من خلال تدرج رباعي وترجمت إلى ٢٢ لغة، وطبق على نطاق واسع منها العربية (سوريا). إلا أن هذه المقاييس التي قدمت بها قصور لأنها لم تشتمل على أبعاد الكفاءة الذاتية جميعها، والتي حددتها نظرية باندورا، والدراسات التي أجريت بناء عليها. وهذا المقياس الأخير تحديداً هو من قبيل الصورة المختصرة لقياس الكفاءة الذاتية، كما أن هذه المقاييس - غالباً - تشتمل على عبارات جميعها في الاتجاه الموجب، ولا توجد عبارة واحدة في الاتجاه السالب، مما يوحي باتجاه الإجابة المقبول اجتماعياً. أما المقاييس العربية فلم تجد طريقها إلى النشر، واكتفى مؤلفوها بوصفها، ووصف أبعادها، أو محتوى عباراتها، ولم تنشر حتى تاريخ إجراء البحث الحالي، هذا في حدود علم الباحث.

من هنا قام الباحث باستقراء مكونات المقاييس التي أعدت تحديداً لقياس الكفاءة الذاتية العامة، وتحديد أبعاد المفهوم، وتعريفه في إطار النظرية التي قدمها باندورا وتمت صياغة عبارات تمثل هذه الأبعاد. وقد روعي في العبارات الوضوح والاعتدال في الطول، وأن يكون بعضها سالباً، والآخر موجباً، وأن تغطي معظم الأبعاد، وأن تقدم تدرجاً في اختيار الاستجابة المعبر عنها من قبل الشخص من خلال تدرج خماسي (تتطبق تماماً، تتطبق، غير متأكد، لا تتطبق، لا تتطبق تماماً). وقد تكون المقياس في صورته الأولية من ٨٠ عبارة تمثل ستة أبعاد فرعية، ثم اختصرت العبارات إلى (٤٨ عبارة) موزعة بالتساوي على الأبعاد الستة، كل بعد له (٨ عبارات) منها خمس في الاتجاه الموجب، وثلاثة في الاتجاه السالب.

طريقة التطبيق والتصحيح:

يطبق المقياس بشكل فردي، أو جماعي، ويوجد على رأس الأسئلة بعض التعليمات التي إذا فهمت بشكل مقبول فإن الاستجابة ستكون على النحو المرضي

وليس له مدة زمنية للإجابة عليه، وربما يحتاج إلى ٣٠ دقيقة. أما تصحيح الاختبار: فالدرجة الدنيا للمقياس هي (٤٨) وتمثل أدنى درجة من الكفاءة الذاتية العامة للشخص، والدرجة العظمى (٢٤٠) وتمثل أعلى درجة من إدراك الفرد لما يتمتع به من كفاءة ذاتية ويعطى الاختبار (تنطبق تماماً ٥، تنطبق ٤، غير متأكد ٣، لا تنطبق ٢، ولا تنطبق تماماً ١) وذلك حسب اتجاه العبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: أ - صدق المحكمين: تم حساب صدق المحكمين من خلال الاستعانة بعدد من أساتذة علم النفس في مصر والعالم العربي. وتم الإبقاء على العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق ٩٠٪ فأكثر بعد أن قدم توضيح لأبعاد المقياس، وتعريفه في بداية المقياس.

ب - الصدق التقاربي: ١ - تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية العامة على عينة من طلاب كلية المعلمين في السعودية (ن=١٠٠) من طلاب المستوى السابع (الفرقة الرابعة) وكذلك تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية العامة من إعداد سكوارزر وجورسلام (١٩٩٩) الصورة المعدلة (٢٠٠٠) والصورة المترجمة إلى العربية التي أعدها على العينة ذاتها، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كلا المقياسين فكانت (ر=٠,٧٢) وهو معامل ذو دلالة عند مستوى ٠,٠١.

٢ - تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية العامة على العينة نفسها (ن=١٠٠) ومقياس القدرة على تنظيم الذات وهو من إعداد سكوارزر وشميت (١٩٩١) وهو من تعريب الباحث الحالي على العينة نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كلا المقياسين فكانت قيمة (ر=٠,٧٩) وهو معامل ذو دلالة عند مستوى ٠,٠١.

ثانياً: الثبات: تم حساب الثبات من خلال عدة طرق: ١ - إعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس على عينة التقنين (ن=١٠٠)، ثم أعيد التطبيق مرة أخرى بعد مضي ٥ أسابيع. وتم حساب معامل الارتباط بين درجتي كل طالب في مرتي التطبيق فكانت قيمة (ر=٠,٨٥) وهو معامل ذو دلالة عند مستوى ٠,٠١.

التماسك الداخلي: وتم حسابه على مستويين؛ الأول: على مستوى ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي يحتويها بعد حذف قيمة درجة العبارة من مجموع درجات البعد الكلي. والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٢)

قيم معامل الارتباط بين درجات كل عبارة مع درجة البعد الذي يحتويها على مقياس الكفاءة الذاتية العامة

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠,٤٢**	٢	٠,٢٩**	٣	٠,٤٤**	٤	٠,٤**	٥	٠,٤١**	٦	٠,٢٧**
٧	٠,٤٣**	٨	٠,٢٩**	٩	٠,٣١**	١٠	٠,٢*	١١	٠,٤١**	١٢	٠,٢٦**
١٣	٠,٢٥*	١٤	٠,٢٧**	١٥	٠,٣٠**	١٦	٠,٤**	١٧	٠,٢٣*	١٨	٠,٣٨**
١٩	٠,٣٤**	٢٠	٠,٢١*	٢١	٠,٢٨**	٢٢	٠,٢٨**	٢٣	٠,٢٨**	٢٤	٠,٢٢*
٢٥	٠,٣٢**	٢٦	٠,٣**	٢٧	٠,٢٧**	٢٨	٠,٣٥**	٢٩	٠,٢٩**	٣٠	٠,٣٨**
٣١	٠,٥٤**	٣٢	٠,٣**	٣٣	٠,٢٨**	٣٤	٠,٣٤**	٣٥	٠,٣١**	٣٦	٠,٤**
٣٧	٠,٤٣**	٣٨	٠,٢٨**	٣٩	٠,٢٣*	٤٠	٠,٢٣*	٤١	٠,٢٥**	٤٢	٠,٤**
٤٣	٠,٣٨**	٤٤	٠,٣٨**	٤٥	٠,٣**	٤٦	٠,٣٢**	٤٧	٠,٣٤**	٤٨	٠,٢٩**

** دال عند ٠,٠١ (ن=١٠٠).

* دال عند ٠,٠٥

الثاني: على مستوى الارتباط بين درجة الأبعاد الفرعية كل على حدة مع الدرجة الكلية على المقياس ككل بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية. والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٣)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل بعد فرعي، والدرجة الكلية
على مقياس الكفاءة الذاتية العامة

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
معامل الارتباط	٠,٤٩**	٠,٤٤**	٠,٤٥**	٠,٣٨**	٠,٣٩**	٠,٣٥**

** دال عند ٠,٠١

٣ - معامل ألفا كرونباخ: تم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ على نفس المستويين السابق الحديث عنهما في حساب الاتساق الداخلي فتراوحت قيم معامل ألفا على مستوى علاقة المفردة، بدرجة البعد الذي يحتويها بين (٠,٦٥)، (٠,٧٦) أما مستوى الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية فقد تراوحت قيم ألفا ما بين (٠,٥٤)، (٠,٧٨).

مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين:

من إعداد: سكوارزر وجورسلام (Schwarzer & Jerusalem, 1999) ومن ترجمة وتقنين الباحث الحالي.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من عشرة بنود تسيير في الاتجاه الموجب، ويطلب من المعلم أن يحدد موقفه من خلال تدرج رباعي (لا تنطبق إطلاقاً، تنطبق إلى حد ما، تنطبق إلى حد ما، تنطبق تماماً) وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب وبذلك تكون أقصى درجة هي ٤٠، وتدل على اعتقاد بكفاءة ذاتية عالية في مجال التعليم، وأدنى درجة هي ١٠، وتدل على اعتقاد بكفاءة ذاتية منخفضة جداً في مجال التعليم.

أبعاد المقياس: كانت الصورة الأولى تتضمن ٢٧ بنداً موزعة على أربعة أبعاد هي: الإنجاز في مجال العمل، تطوير الأداء أثناء العمل، التفاعل الاجتماعي مع الطلاب والزملاء وأولياء الأمور، وطرق التصرف أمام مواقف العمل الضاغطة، وأخيراً أصبحت عشرة بنود تشتمل على هذه الأبعاد الأربعة.

الخصائص السيكمترية للمقياس:

الصدق: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من ٣٠٠ مدرساً ألمانياً في مدارس مختلفة من مقاطعات ألمانيا المتعددة، ومن تخصصات متعددة. وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال التحقق من التماسك الداخلي (الاتساق الداخلي) لبنوده حيث تراوحت معاملات ارتباط الدرجات على العبارات، والدرجة الكلية ما بين ٠,٧٥، ٠,٩، أما الثبات فقد تم التحقق منه من خلال عدة طرق: ١ - إعادة التطبيق: حيث تم حساب معامل ارتباط درجة كل معلم، ودرجته على المقياس بعد مرور سنة فكانت $r=٠,٧$ ($n=١٦١$). وبعد مرور سنتين $r=٠,٦٥$ ($n=١٦١$). أما معامل ألفا كرونباخ فقد تراوح ما بين ٠,٧٦، ٠,٨٢.

وقد قام الباحث الحالي بإعادة تقنين هذا المقياس على عينة معلمي المرحلة الابتدائية ($n=٥٠$) ومعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية ($n=٥٠$) (ن الكلية = ١٠٠)، حيث تم حساب الصدق بعدة طرق هي:

الصدق التلازمي: حيث تم تطبيق المقياس هذا، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة لنفس المؤلف، ونفس المترجم، وهو مقياس يتمتع بالصدق والثبات (إبراهيم، ٢٠٠٣) وتم حساب معامل ارتباط درجة كل معلم على كلا المقياسين فكانت $r=٠,٨٩$ وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال طرق:

- إعادة التطبيق: وذلك بحساب معامل ارتباط درجات الطلاب عينة التقنين في مرتي التطبيق بفواصل زمني قدره ٥ أسابيع فكانت قيمة $r=٠,٨$ وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١.
- معامل ألفا كرونباخ: حيث تم احتساب معامل ألفا كرونباخ فكان يساوي ٠,٧.
- التجزئة النصفية: حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية، والدرجات على العبارات الزوجية، فكانت قيمة $r=٠,٧٦$ وبعد تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٨٦ وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١.

مقياس ضغوط الحياة من إعداد الباحث الحالي

يتكون المقياس من ٢٢ عبارة في صورته النهائية تدور حول المشاكل التي يتعرض لها الفرد أثناء أدائه لعمله، والأمراض التي قد تصيبه من وراء هذا العمل بسبب التوتر، والمشاكل الناتجة عنه. ويجيب المفحوص على العبارة بتحديد استجابته على مدرج ثلاثي: أوافق تماماً، أوافق، لا أوافق، وتعطى التقديرات (١، ٢، ٣) حسب اتجاه العبارة، وبه عبارات في الاتجاه السالب وهي أرقام (١٦، ١٣). والباقي في الاتجاه الموجب. وتدل الدرجة المرتفعة على شعور الفرد بالضغط النفسي المرتفع، وتدل الدرجة المنخفضة على شعور الفرد بمستوى منخفض من الضغوط.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

لن يعرض الباحث لما قام به تفصيلاً، ولكن يمكن إجمال هذه الإجراءات فيما يلي:

١ - الصدق: قام الباحث بتطبيق مقياس الضغط النفسي للمعلمين من إعداد إبراهيم (١٩٩٦) ومقياس ضغوط الحياة من إعداداته على عينة من عينة التقنين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين فكانت $r = ٠,٧٢$ وهو معامل دال عند مستوى $٠,٠١$.

٢ - الثبات: قام الباحث بحساب الثبات من خلال إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره ٤ أسابيع فكانت $r = ٠,٧٨$ ، كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ هي $٠,٦$ وكان معامل الثبات من خلال التجزئة النصفية هو $٠,٧٩$ وبعد التصحيح بمعادلة براون - سبيرمان كان معامل الثبات هو $٠,٨٩$ وهو معامل دال عند مستوى $٠,٠١$.

مقياس المعتقدات التربوية للمعلمين: من إعداد الدسوقي (١٩٩٦)

وهو يتكون في صورته المبدئية من ٢٨ مفردة تتوزع على أربعة عشر محوراً، وبعد تقنين المقياس أصبح في صورته النهائية مكوناً من ١٧ مفردة تتمتع بالاتساق الداخلي، وهو مدرج خماسي من حيث طريقة الإجابة والتي تتدرج من

موافق بشدة حتى غير موافق بشدة وتأخذ الاستجابات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وتدل الدرجة المرتفعة على سلامة المعتقدات التربوية للمعلم، وانخفاضها يدل على عدم صلاحيتها تربوياً وقد قام معد المقياس بالتأكد من صدقه فقط دون ثباته. وقام الباحث الحالي بحساب الصدق من خلال تطبيق هذا المقياس على عينة مكونة من ٥٠ طالباً على وشك التخرج، ويقومون بالتطبيق الميداني في المدارس الابتدائية وذلك من خلال: طريقة التماسك الداخلي حيث تمتعت جميع المفردات بالاتساق الداخلي فيما يتعلق بعلاقة درجة كل مفردة، بالدرجة الكلية وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٥، ٠,٧٣، ٠,٠.

كما قام الباحث الحالي بحساب الثبات من خلال طريقتي: ألفا كرونباخ حيث تراوح معامل ألفا كرونباخ ما بين ٠,٥٣، ٠,٦٩، أما إعادة التطبيق فقد كان معامل الارتباط بين درجات الأفراد في مرتي التطبيق = ٠,٨٣ وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١.

الأساليب الإحصائية:

في ضوء فروض الدراسة، ومتغيراتها، وأهدافها، استعان الباحث بالأساليب الإحصائية التالية: ١ - معامل الارتباط المستقيم، ٢ - تحليل الانحدار المتعدد، ٣ - اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة المتساوية العدد.

نتائج الدراسة والمناقشة:

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين (العينة الكلية، معلمون قبل الخدمة، معلمو المرحلة الابتدائية، معلمو المرحلة المتوسطة، معلمو المرحلة الثانوية). واختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية للمعلمين، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٤)

قيم معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية للمعلمين

	العينة الكلية	معلمون قبل الخدمة	معلمو المرحلة الابتدائية	معلمو المرحلة المتوسطة	معلمو المرحلة الثانوية
معامل الارتباط	٠,٦٢**	٠,٢٤	٠,٨٤**	٠,٦١**	٠,٨٧**
العدد	٢٠٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠

* دال عند ٠,٠٥

** دال عند ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن قيم معامل الارتباط بين: الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية للمعلمين بلغت مستوى الدلالة ٠,٠١ فيما عدا العينة الفرعية الخاصة بالطلاب في كلية المعلمين قبيل التخرج. هذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الأول. وتعني أن معتقدات الأفراد حول ما يتمتعون به من كفاءة ذاتية عامة ترتبط ارتباطاً موجباً بالكفاءة الذاتية في مجال القدرة على التدريس والتأثير في الطلاب والتلاميذ. كما أن هناك ارتباطاً بين الكفاءة الذاتية، وتقدير الفرد لما يمتلكه من كفاءة ذاتية في مجال مهني محدد؛ لذلك لأن الأفراد يميلون إلى اختيار المهن والمجالات التي يشعرون أنهم أكفاء فيها، وأنهم واثقون في النجاح فيها، وفي المقابل يتجنبون المواقف أو المهن التي يشعرون أنهم محدودو الكفاءة فيها.

إن الكفاءة الذاتية العامة تلعب دوراً مهماً، وحاسماً ليس في مجال الاختيار للمهنة فحسب، بل في تحديد حجم المجهود الذي سيبذله الفرد، وإلى متى سيثابر، بل والأخذ بزمام المبادرة، ومواصلة الجهد من عدمه. إن الكفاءة الذاتية وإدراك الفرد لما يمتلكه منها، لها دورها في تحقيق الضبط الذاتي للحماس والتوقعات، ومن هنا فإنها تمتلك تأثيراً على ما سيصدر من الفرد من سلوك لا سيما في مجال التدريس والتأثير على الطلاب والتلاميذ. إضافة إلى ذلك، يمكن اعتبار الكفاءة الذاتية المهنية فرعاً عن الكفاءة الذاتية العامة. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة بونيت (Bonett, 1994) حيث أشارت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية العامة، والمهنية لدى عينة من الجنسين من

الطلاب قبيل التخرج. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة ويت ومارتن (Watt & Martin, 1994) حيث أشارت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية العامة، وتوقع النجاح في مجال مهني محدد. إلا أن هذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة لوزو (Luzzo, 1995) التي أشارت إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة المهنية لدى طلاب الجامعة.

إلا أنه من الملاحظ أن الكفاءة الذاتية العامة لم ترتبط مع الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين قبل الخدمة في الدراسة الحالية ودراسة لوزو السابقة. وهذه النتيجة يمكن فهمها في ضوء أن هؤلاء الطلاب المعلمين الذين لم ينخرطوا بعد في سلك العمل، وممارسة العمل الميداني لا تبدو لهم في هذه المرحلة وهم لا زالوا في طور الإعداد خصائص الكفاءة المهنية، وأنهم قد يشفقون على ذواتهم في مجال التأثير على تلاميذهم، وطلابهم لا سيما وأنهم قد يتحولون إلى حالات، بمعنى أن يضعوا حالتهم وهم طلاب حالياً في علاقتهم بأساتذتهم في الاعتبار عندما يسألوا عن توقعاتهم عن تأثيرهم في تلاميذهم، ومدى قدرتهم على تحمل أعباء هذه المهنة.

وربما كانت برامج إعداد الطلاب في كليات المعلمين بخصائصها التقليدية التي لم تتغير منذ مدة طويلة لتراعي حاجات الطلاب المعلمين الجدد، وغياب التوجه في برامج الإعداد هذه نحو رفع مستوى الكفاءة المهنية لدى الطلاب وربط الطلاب بكل جديد في مجال التربية والتعليم، كان كل ذلك سبباً مؤثراً في إشفاق الطلاب المعلمين من العمل الميداني، ومن ثم انخفاض توقعاتهم عن كفاءتهم الذاتية المهنية. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من والش (Welch, 1995) ودراسة كاوول وروبا (Kaul & Rubba, 1999) والتي أشارت إلى أن هذه العلاقة بين الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية للمعلمين في مجال التدريس كانت موجبة، وذات دلالة، وكذلك مع دراسات كل من: شيمتز، وسكوارزر (Schmitz & Schwarzer, 2000)، نيتفيلد وإندرس (Nietfeld & Endres, 2003).

إلا أن الملاحظ أن معظم هذه الدراسات استعانت فقط بعينات: إما من طلاب الكليات قبيل التخرج، أو في السنة الأولى أو من معلمين في الميدان

متفاوتي العمر الزمني، والخبرة. وهذه الملاحظة قد تحد من تعميم النتائج التي توصلوا إليها مما أمكن تلافيه إلى حد كبير في الدراسة الحالية حيث تم الجمع هنا بين هذه المجموعات المختلفة.

الفرض الثاني: توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين: الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين، ومعتقداتهم التربوية (العينة الكلية، معلمون قبيل الخدمة، معلمو المرحلة الابتدائية، معلمو المرحلة المتوسطة، معلمو المرحلة الثانوية). ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل من: مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين، ومقياس المعتقدات التربوية، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٥)

قيم معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية للمعلمين، والمعتقدات التربوية لديهم

معلمون قبل الخدمة	معلمو المرحلة الابتدائية	معلمو المرحلة المتوسطة	معلمو المرحلة الثانوية	العينة الكلية	
٠,٣٢	**٠,٣٩	**٠,٦٢	**٠,٥٧	**٠,٦٦	معامل الارتباط
٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠	٥٠	العدد

* دال عند ٠,٠٥

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية للمعلمين، والمعتقدات التربوية لديهم كانت ذات دلالة إحصائية على اختلاف بينها في مستوى الدلالة، فقد كانت ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة للعينة الكلية، معلمي المرحلة الابتدائية، ومعلمي المرحلة الثانوية؛ في حين أن مستوى الدلالة لمعامل الارتباط على مستوى العينات الفرعية (معلمون قبيل الخدمة، ومعلمو المرحلة المتوسطة) ٠,٠٥ مما يؤدي إلى قبول الفرض الثاني بمعنى أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين معتقدات أفراد العينة حول الكفاءة الذاتية للمعلمين، ومعتقداتهم التربوية.

هذه النتيجة التي تحققت تشير بوضوح إلى دور معتقدات المعلمين حول العملية التعليمية والممارسات التربوية في نجاح المعلم، وامتلاكه للقدرة على التأثير في تلاميذه وطلابه، وحله لمشاكلهم، ورغبته وحماسه لكل جديد، وكذلك تقبل كل رأي جديد من طلابه، وحرصه على التجديد والتطوير، واستخدامه للتفكير الناقد. إن المعلمين على اختلاف المراحل الدراسية التي يعملون فيها يحتاجون إلى تحويل هذه المعتقدات التربوية إلى واقع عملي وفعلي، وإلى ممارسات يومية تصدر عنهم عن قناعة وإيمان.

إن المتأمل في واقع مدرستنا، وأساليب التعامل في المدارس يجد تراجعاً في مجال القيم التربوية التي أعدت الكليات طلابها للمحافظة عليها، ومن ثم لزم أن يعاد النظر في برامج إعداد المعلمين بحيث تتضمن استراتيجيات لتنمية الكفاءة الذاتية المهنية، وتوظيف المعتقدات التربوية في الميدان. إن البحث في مجال تفعيل دور المعلم، ورفع كفاءته يحتاج إلى توجيه الجهد، وتكامل الجهود في مجال دراسة المعتقدات التربوية لدى المعلمين، وترسيخها، وتعديل غير المناسب منها، وتحويلها إلى استراتيجيات مثمرة. إن كثيراً من المعلمين لديهم قناعات تربوية ومعتقدات دخلوا بها الكليات، وخرجوا بها، ويمارسونها في واقع التدريس كالتسلط على الطلاب، وإلزام الطلاب بوجهة نظر المدرس، ورفض اختلاف الرؤى، وقصر دور المعلم على نقل المعلومات، ونحو ذلك مما تثن منه العملية التعليمية في المدارس، بل إن بعض المعلمين يعتقد بأن المواد التربوية في كليات المعلمين والتربية هي حشو زائد ولا فائدة منها. هذه المعتقدات والرؤى تحتاج إلى تعديل وضبط؛ يتم من خلال برامج إعداد تأخذ بعين الاعتبار واقع المدرس والمجتمع، وكذلك التطورات الحديثة في مجال التعليم والتربية. «إن التدريس الفعال يتطلب أن يكون لدى المعلم قناعات ومعتقدات تربوية مواتية، ونظام من المعتقدات حول قدراته وإمكاناته، وأن يكون على وعي تام بهذه المعتقدات، ليصبح مؤهلاً للتأثير على طلابه» (Hoy, 2000: 259).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي عنيت بدراسة وفحص هذه العلاقة بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين، ومعتقداتهم التربوية، مثل دراسة محمد الدسوقي (١٩٩٦) التي أشارت إلى وجود علاقة بين فاعلية التدريس كما

يدركها التلاميذ، والمعتقدات التربوية لدى المعلمين الذين يدرسون لهؤلاء الطلاب، وكذلك دراسة روبرتس وآخرين (Roberts et al., 2000) التي تتبعوا فيها عدداً من المعلمين لمدة سبع سنوات من ١٩٩٢ وحتى ١٩٩٨، ومن خلال انتظام هؤلاء المعلمين في برامج تدريبية متفاوتة المدة لتتبع تطور أو تدهور الكفاءة الذاتية، وكذلك المعتقدات التربوية؛ حيث أشارت إلى أن المعتقدات كانت مرتفعة قبيل التخرج، ثم انخفضت في السنة الأولى، ثم ارتفعت بعد ذلك وأن العلاقة كانت موجبة وذات دلالة بين المعتقدات والكفاءة الذاتية العامة. وكذلك دراسة نيتفيلد وإندرس (Nietfeld & Enders, 2003) حيث أشارت إلى أنه توجد هذه العلاقة الموجبة بين الكفاءة الذاتية (العامة، والمهنية) من ناحية، والمعتقدات التربوية من ناحية أخرى.

الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين، والضغط النفسي المهني لديهم (عينة كلية، معلمون قبل الخدمة، معلمو المرحلة الابتدائية، معلمو المرحلة المتوسطة، معلمو المرحلة الثانوية). واختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل من: الكفاءة الذاتية المهنية، والضغط النفسي المهني، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٦)

قيم معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين والضغط النفسي المهني لديهم

العينة الكلية	معلمون قبل الخدمة	معلمي المرحلة الابتدائية	معلمي المرحلة المتوسطة	معلمي المرحلة الثانوية	
معامل الارتباط	-٠,٢٢	-٠,٣٦**	-٠,٤٤**	-٠,٦٥**	
العدد	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط السالبة بين الكفاءة الذاتية المهنية والضغط النفسي المهني ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ إلا عينة الطلاب قبيل التخرج (معلمون قبل الخدمة) فلم تصل إلى مستوى الدلالة المقبول. هذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الرابع على وجه العموم. وتشير إلى تناقص إدراك الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين مع إحساس بالضغط المهنية في محيط عمله، فمن المسلم به حالياً أن الضغوط المهنية ظاهرة لها آثارها السلبية في جميع المهن، ولا سيما مهنة التدريس لما تختص به من خصائص؛ أهمها أنها تقوم على العلاقات الإنسانية، والتفاعل الاجتماعي بين المدرس والتلميذ، وهذه الصفة قد لا تكون متوفرة في كثير من المهن التي يكون التعامل فيها بين الإنسان والآلة، إلا أنه بات من المسلم به حالياً - أيضاً - أن الضغوط المهنية تولد تغيرات سلبية لدى الفرد. أما حجم هذه التغيرات، ومدى استمرارها فهو مرهون بمتغيرات أخرى: سمات شخصية الفرد، والوسط الاجتماعي، والمتغيرات الديمجرافية الأخرى.

إن الضغوط النفسية المهنية ممثلة في كثرة الأعباء، وغياب عدالة التقويم، وقلة العائد المادي، وكثرة المطالب المادية، وتزايد أعداد الطلاب في حجرات الدراسة، ومناخ المدرسة العام، وأسلوب القيادة التربوية، كلها عوامل تحد من إدراك المعلم لكفاءته الذاتية في التدريس لتلاميذه، وطلابه. كما أن التعرض المستمر للضغوط المهنية يمكن أن يؤثر سلباً على المعلم تأثيراً قد يستمر إلى مدة طويلة، إن هذا التعرض للضغوط المهنية يمكن أن ينهك فاعلية المعلم، وكفاءته، «وما لهذا من آثار سلبية على حياته الشخصية، وحياته لتلاميذه، بل وعلى كفاية المعلم ذاته» (منصور والبيلاوي، ١٩٨٩: ٩).

هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات جورسالم (Jerusalem, 1991) والتي أشارت إلى أن زيادة الكفاءة الذاتية العامة يؤدي إلى التخفيف من آثار الضغط النفسي، وأن انخفاض الكفاءة الذاتية يضع الأفراد على حافة الخطر، وإدراك التهديدات على نحو مؤلم، كما تتفق مع نتائج دراسات كل من: (Deidra, 1998)،

(Benight, 1996) حيث أشارت نتائج كل منهما إلى أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية والضغط النفسي. كما أن روساجرايو وآخرون (Rosa-Grau et al., 2001) قد أشارت نتائج دراستهم إلى أنه تؤدي معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية دوراً مهماً في الحد من التوتر، والضغط، والشعور بالإرهاق المتصل بالمهنة، وأن هذا مرهون بالكفاءة الذاتية، وطبيعة الضغوط، ونوع الوظيفة أو المهنة، والرضا عنها.

إلا أن عينة المعلمين قبل الخدمة لم تكن العلاقة لديهم بين الكفاءة الذاتية المهنية، والضغط النفسي المهني ذات دلالة. وهذه النتيجة متوقعة: ذلك أن هؤلاء المعلمين قبل الخدمة لم يخبروا بعد مطالب المهنة وأعباءها ومشكلاتها والمسؤوليات والتبعات الملقاة على عاتقهم، فعلى الرغم من أنهم يذهبون إلى التدريب الميداني في الفصل الثامن والأخير من دراستهم في الكلية إلا أنهم يذهبون يدفعهم الحماس والإقبال على الحياة، ويجدون جو العمل أمراً جديداً ومحبوباً على نحو ما، وهم قد تخلصوا من قيود الدراسة في الكلية، وسيطرة أعضاء هيئة التدريس. كل ذلك يجعلهم لا يشعرون بوطأة المطالب والضغوط المهنية على نحو محسوس. أضف إلى ذلك روح التسامح والتقبل التي يظهرها كل من: المشرف، ومدير المدرسة، والزملاء، حيث يقدمون لهم المساندة بعيداً عن تلمس وتتبع الأخطاء اعتماداً على أن هؤلاء الطلاب لا زالوا في طور التدريب.

إن الصورة مختلفة بالطبع عندما يكون هؤلاء المعلمون فعلياً في المدرسة حيث يشعر المعلم بوطأة هذه المطالب، والإشفاق من التقييم السلبي، ونحو ذلك مما يجعله يشعر بالتوتر الذي ينعكس سلباً على ممارساته، وكفاءاته التدريسية. إن أحد أهم المداخل لتفعيل دور المعلم، ورفع كفاياته التدريسية هو تخفيف الأعباء، وتنمية الكفاءة الذاتية، وتنمية الجوانب الشخصية، والمعرفية الإيجابية للحد من الضغوط التي تثقل كاهل المعلم، وتحد من كفاءته.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة (قبل الخدمة، الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) في كل من: الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين، والكفاءة الذاتية العامة، والضغط النفسي المهني، والمعتقدات التربوية).

ولكي يمكن اختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بتحليله إلى عدة فروض فرعية:

٤-١: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة في الكفاءة الذاتية المهنية. ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة المتساوية العدد، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٧)

قيم (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات الفرعية في الكفاءة الذاتية المهنية

البيان	العدد	م	ع	٢٤	قيمة (ت)		
					قبل الخدمة	الابتدائية	المتوسط الثانوي
معلمون قبل الخدمة	٥٠	٣٠,١٨	٥,٨	٣٣,٦	—	**٢,٣٤	١,٢٧
معلمو المرحلة الابتدائية	٥٠	٢١,٧١	٤,٩	٢٤,٠		—	٠,٦٨
معلمو المرحلة المتوسطة	٥٠	٣١,٨٦	٥,٠	٥٢,٠			—
معلمو المرحلة الثانوية	٥٠	٣٣,٦٦	٦,١٢	٣٧,٤٥			—

** دال عند ٠,٠١

* دال عند ٠,٠٥

من الجدول السابق يتضح أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين قبل الخدمة، ومعلمي المرحلة الابتدائية في الكفاءة المهنية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية: أعلى كفاءة.

- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين قبل الخدمة، ومعلمي المرحلة الثانوية في الكفاءة المهنية لصالح معلمي المرحلة الثانوية: أعلى كفاءة.
 - كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المرحلة المتوسطة، ومعلمي المرحلة الثانوية في الكفاءة المهنية.
 - كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من: معلمي المرحلة الابتدائية، ومعلمي المرحلة الثانوية. هذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الأول الفرعي جزئياً.
- ٢-٤: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة في الكفاءة الذاتية العامة. ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المتساوية العدد، والمستقلة، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٨)

قيم (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للمعلمين
في مراحل التعليم المختلفة في الكفاءة الذاتية العامة

البيان	العدد	م	ع	٢ع	قيمة (ت)		
					قبل الخدمة	الابتدائية	الثانوي
معلمون قبل الخدمة	٥٠	١٦٧,٧	٢٠,٣٧	٤١٤,٩	—	٠,٧٢	٠,٥٧
معلمو المرحلة الابتدائية	٥٠	١٦٤,٧٩	١٩,٢٦	٣٨٤,٩	—	—	١١,٠
معلمو المرحلة المتوسطة	٥٠	١٥٤,٥٢	٢٨,٤٠	٨٠٦,٦	—	—	١,٩
معلمو المرحلة الثانوية	٥٠	١٦٥,٠	٢٥,٨٢	٦٦٦,٧	—	—	—

*** دال عند ٠,٠١

* دال عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات كل من: المعلمين قبل الخدمة ومعلمي المرحلة المتوسطة كانت ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ في الكفاءة الذاتية العامة لصالح المعلمين قبل الخدمة،

وكذلك بين متوسطي درجات المعلمين في المرحلة الابتدائية، والمعلمين في المرحلة المتوسطة في الكفاءة الذاتية العامة لصالح معلمي المرحلة الابتدائية، وكذلك بين متوسطي درجات معلمي المرحلة المتوسطة، ومعلمي المرحلة الثانوية عند ٠,٠٥، حيث كانت الفروق في الكفاءة الذاتية العامة لصالح معلمي المرحلة الثانوية، في حين أن الفروق بين المتوسطات الأخرى لم تصل إلى مستوى الدلالة.

أي أنه: تفوق كل من: المعلمين قبل الخدمة، ومعلمي المرحلة الابتدائية، ومعلمي المرحلة الثانوية كل على حدة على معلمي المرحلة المتوسطة في الكفاءة الذاتية. أما فيما بينهم فلا توجد فروق ذات دلالة. وهذه النتيجة تؤدي إلى قبول جزئي للفرض الفرعي الثاني.

٤-٣: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة في الضغط النفسي المهني. ولاختبار هذا الفرض الفرعي قام الباحث بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات المتساوية العدد، والمستقلة. والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٨)

قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة في الضغط النفسي المهني

البيان	العدد	م	ع	٢٤	قيمة (ت)		
					قبل الخدمة	الابتدائية	المتوسط الثانوي
معلمون قبل الخدمة	٥٠	٣٤,٣٤	٥,٢٢	٢٧,٢٥	—	*٣,٨٩	**٣,٢٥
معلمو المرحلة الابتدائية	٥٠	٤٢,٠٣	١٢,٨٢	١٦٤,٤		—	١,٣٤
معلمو المرحلة المتوسطة	٥٠	٣٩,٠٥	٨,٧٤	٧٦,٣٩			—
معلمو المرحلة الثانوية	٥٠	٣٧,٢٤	٨,٦٢	٧٤,٣			—

*** دال عند ٠,٠١

* دال عند ٠,٠٥

- يتضح من الجدول السابق: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين:
- المعلمين قبل الخدمة من ناحية، وكل من: معلمي المرحلة الابتدائية، ومعلمي المرحلة المتوسطة، ومعلمي المرحلة الثانوية من ناحية أخرى في الضغط النفسي المهني لصالح المعلمين قبل الخدمة أقل شعوراً، وإدراكاً للضغط النفسي المهني.
 - المعلمين في المرحلة الابتدائية من ناحية، ومعلمي المرحلة الثانوية لصالح المعلمين في المرحلة الابتدائية (أكثر إدراكاً، وشعوراً للضغوط النفسية المهنية).
 - في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المرحلة المتوسطة، والثانوية في الضغوط النفسية المهنية. هذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الفرعي الثالث.

٤-٤: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة في المعتقدات التربوية ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة المتساوية العدد. والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (١٠)

قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين في مراحل التعليم المختلفة في المعتقدات التربوية

البيان	العدد	م	ع	٢٤	قيمة (ت)		
					قبل الخدمة	الابتدائية	المتوسط الثانوي
معلمون قبل الخدمة	٥٠	٩٤,٩٤	٥,٢٢	٢٧,٢٥	—	**٧,٧٨	**٣,٢٢
معلمو المرحلة الابتدائية	٥٠	٧٨,٢١	١٤,١٤	١٩٩,٩		—	**٣,٦١
معلمو المرحلة المتوسطة	٥٠	٨٨,٢٩	١٣,٤٦	١٨١,١٧			—
معلمو المرحلة الثانوية	٥٠	٩٤,٤	١٤,٣٦	٢٠٦,٢١			—

* دال عند ٠,٠٥

** دال عند ٠,٠١

- من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين:
- المعلمين قبل الخدمة من ناحية، وكل من: المعلمين في المرحلة الابتدائية، والمعلمين في المرحلة المتوسطة في المعتقدات التربوية لصالح المعلمين قبل الخدمة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المرحلة الابتدائية من ناحية، والمعلمين في المرحلة المتوسطة، والمعلمين في المرحلة الثانوية في المعتقدات التربوية لصالح المعلمين في كل من المرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المرحلة الثانوية، والمعلمين في المرحلة المتوسطة لصالح المعلمين في المرحلة الثانوية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين قبل الخدمة، والمعلمين في الثانوي في المعتقدات التربوية.
- توجد فروق ذات دلالة بين معلمي الابتدائي ومعلمي المتوسطة في المعتقدات التربوية لصالح معلمي المرحلة المتوسطة. هذه النتيجة تؤدي إلى قبول جزئي - أيضاً - للفرض الرابع الفرعي.

هذه النتائج تؤدي إلى قبول الفرض الرابع جزئياً. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة المحدودة العدد التي حاولت دراسة الفروق بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة، فقد أشارت الدراسة الحالية إلى أن المعلمين قبل الخدمة لديهم كفاءة ذاتية مهنية منخفضة، مقارنة بالفئات الأخرى من المعلمين (معلمي المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية). وهذا قد أشير إليه في الإطار النظري وعند تناول الفرض الأول في سياق الحديث عن العلاقة بين الكفاءة العامة، والكفاءة الذاتية المهنية. ذلك لأن هؤلاء الطلاب المعلمين لا زالوا في بداية حياتهم العملية التي لم تبدأ بعد، ولم يخبروا جوانب المهنة المتعددة، ويتشككون في قدراتهم على تطبيق ما درسوه، ويخشون الفشل. وربما أسقطوا خبراتهم في تعاملهم مع أساتذتهم في الكلية وهم طلاب على ما قد يحدث لهم من تلاميذهم الذين هم أقرب بالطبع إليهم عندما كانوا طلاباً.

كما أن هؤلاء الطلاب عندما يذهبون إلى التدريب الميداني فيجدون أن الممارسات في المدارس الفعلية تختلف اختلافاً جوهرياً عما درسوه من مبادئ تربوية، وقواعد تدريسية حديثة، فيشعرون بالاغتراب والتناقض؛ لا سيما وأن المدرسين القدامى يجدون سهولة في التدريس بحكم الخبرة، والطلاب المعلمين يجدون صعوبة في التدريس بحكم أنهم في بداية الطريق. وهذا ينعكس سلباً على تقديراتهم لذواتهم، ومن ثم كفاءتهم المهنية.

وهذه النتيجة لا تتفق مع ما أشارت إليه دراسة هنسون (Henson, 2001) حيث إنه توجد فروق ذات دلالة بين المعلمين قبل الخدمة، والمعلمين على رأس العمل لصالح المعلمين قبل الخدمة في الكفاءة المهنية وهي الدراسة الوحيدة في هذا المجال التي شملت عينات لمعلمين قبل الخدمة، وعينات لمعلمين على رأس العمل. وربما كان لعامل سنوات الخبرة (١-٢٨ سنة) وكذلك لدمج جميع المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة في عينة واحدة (٢٥٠) معلماً لتشكّل بذلك مجموعة واحدة في مقابل عينة المعلمين قبل الخدمة أثر في حصول الباحث على هذه النتيجة التي لا يمكن تعميمها، وتحتاج إلى بحوث متعددة للتثبت من هذه النتيجة أو رفضها. إلا أن نتائج الدراسة الحالية تتفق على نحو ما مع نتائج دراسة والش (Welch, 1995)، وتيلر (Tiller, 1995) حيث أشارت إلى تفوق طلاب السنة النهائية على طلاب السنوات الأولى في الكفاءة الذاتية العامة. وهذه النتيجة لا تدعم نتائج الدراسة الحالية لعدة اعتبارات منها: اختلاف العينات، فهذه الدراسات لم تتضمن عينات من مدرسين على رأس العمل، إنما طائفتين من الطلاب في سنوات الدراسة الجامعية. كما أن الكفاءة المعنية هنا هي: الكفاءة العامة.

أما ما يتعلق بالضغط النفسي المهنية، فقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين قبل الخدمة هم أقل الفئات الأربع إدراكاً، وشعوراً بالضغط النفسية المهنية، وهذه نتيجة متوقعة ذلك لأنهم لم يمارسوا العمل الفعلي بعد، وإنما يسمعون من الآخرين عن هذه الضغوط، ولكن لم يخبروها بعد. وفرق كبير بين

السماع، وبين الممارسة. كما كان معلمو المرحلة الابتدائية من أكثر الفئات الأربعة إدراكاً لهذه الضغوط المهنية، والشعور بها. وربما كان لطبيعة المرحلة، وخصائص النمو للأطفال في هذه المرحلة علاقة بإدراك المعلمين لهذه الضغوط أكثر من زملائهم في مراحل التعليم الأخرى. ذلك أن الأطفال في هذه السن لهم مطالب، وحاجات نفسية، واجتماعية، ومعرفية يدركها المعلم على أنها فوق طاقته، ولا سيما في ظل تزايد انحسار دور الأسرة وانخفاض درجة مساندتها للمدرسة فيقع العبء الأكبر على المدرسة ممثلة في معلمها في تعويض هذا الدور.

وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة إبراهيم (١٩٩٦) حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم الثلاثة (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي) في الضغط النفسي، حيث كان معلمو المرحلة الثانوية، والإعدادية أكثر إدراكاً وشعوراً بالضغط النفسي المهني مقارنة بمعلمي المرحلة الابتدائية من الجنسين. إلا أن الدراسة السابقة أشارت إلى أن معلمي المرحلة الثانوية أكثر تعرضاً للضغوط من معلمي المرحلة الابتدائية وهي عكس ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، وربما كان اختلاف طبيعة المجتمع السعودي عن المجتمع المصري، وكذلك الضغوط النفسية على الطلاب ليست مماثلة لتلك التي يتعرض لها الطلاب المصريين فيما يتعلق بالثانوية العامة سبباً في كثرة مشاكل هؤلاء الطلاب التي تمثل عبئاً على المعلم. في حين أن هذه الضغوط ليست كذلك في السعودية حيث إن الأمر أيسر على نحو ما.

أما فيما يتعلق بالفروق بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة في المعتقدات التربوية فقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين قبل الخدمة، وكذلك المعلمين في المرحلة الثانوية هم أعلى الفئات فيما يتعلق بالمعتقدات التربوية المواتية. وقد تفوقوا بذلك على كل من المعلمين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

أما المعلمون قبل الخدمة فمن المتوقع أن تكون المواد الدراسية التي يدرسونها لا سيما المواد التربوية كطرق التدريس، وتقنياتها، وعلم النفس التربوي، والإرشاد والتوجيه، والتقويم التربوي وكلها مواد تقدم أساليب تربوية

حديثه، وتؤكد على الاتجاهات الحديثة في التدريس، والتعامل مع التلاميذ والطلاب. هذه المواد تشكل نسقاً من المعتقدات يضيق ويتسع حسب خصائص وسمات شخصية الفرد، ويكون مركزياً قوياً وفق ما قدمه روكيش Rockech حسب أهميته، وارتباطه بحاجات ودوافع أساسية لدى الفرد، وقد يكون هامشياً أو محيطياً سهل التغير كلما كان هذا النسق من المعتقدات لا يرتبط بدوافع أساسية، ولا حاجات مهمة في حياة الفرد» (إبراهيم، ١٩٩٢: ٣٨)، ومن هنا كان المعلمون قبل الخدمة لا يزالون أكثر احتفاظاً بهذه المعتقدات التربوية على نحو تفوقوا به على غيرهم ممن هم في ميدان العمل المباشر.

إلا أن معلمي المرحلة الثانوية كانوا على نفس القدر - تقريباً - من التعبير عن تمثل المعتقدات التربوية. وهذه النتيجة لا يجد الباحث لها تفسيراً إلا من خلال الرجوع إلى خصائص أفراد هذه العينة؛ حيث لاحظ الباحث أن معظم هؤلاء في هذه المرحلة الثانوية من حديثي التخرج من خريجي كليات تربوية (كلية التربية - جامعة أم القرى) والقليل منهم من تخرج من كليات العلوم، والشريعة. وهذه الصفة ليست متوفرة في عينات الابتدائي، والمتوسط. فمن المرجح أن تكون الدراسة في كليات تربوية قد غرست بعض المعتقدات التربوية لدى هؤلاء المعلمين وحتى وإن لم تخرج إلى حيز الممارسة الفعلية، في حين أن كثيراً من خريجي الكليات الأخرى لا يرون في المواد التربوية فائدة إذا كانت إجاباتهم على بند (هل ترى أن المواد التربوية حشو زائد لا لزوم له) فأجاب معظمهم بالموافقة. وتظل هذه النتيجة تحتاج إلى دراسات أخرى لاستجلاء كنه هذه الفروق بين هذه الفئات.

إن النتيجة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية تحتاج إلى دراسات متتابعة ومتعددة؛ حتى يمكن استخلاص نتيجة واضحة مدعمة إمبيريقياً من تراكم نتائج البحوث في اتجاه ما وفق النتائج المستخلصة.

الفرض الخامس: تساهم كل من: الكفاءة الذاتية العامة، والضغط النفسي المهني، والمعتقدات التربوية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء تحليل انحدار متعدد Multiple Regression حيث تم أولاً: حساب معامل الارتباط المتعدد R^2 أو ما يسمى بمعامل التقدير التمييزي Coefficient of Discrimination والذي تشير قيمته إلى المدى الذي تسهم به المتغيرات المستقلة عموماً في تفسير الدرجة المتوقعة على المتغير التابع حيث كانت قيمة هذا المعامل ٠,٨٢ وهذه المتغيرات المستقلة هي: الكفاءة العامة، الضغوط المهنية، والمعتقدات التربوية.

إن معامل الارتباط المتعدد الذي تم تحديده في الدراسة الحالية بين المتغيرات الثلاثة المستقلة (الكفاءة الذاتية العامة، والضغط النفسي لدى المعلمين، والمعتقدات التربوية)، والمتغير التابع (الكفاءة الذاتية لدى المعلمين) = ٠,٨٢، إنما يعني أن الارتباط بين الدرجات المتنبأ بها فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين، والدرجات التي حصلوا عليها بالفعل في المتغيرات المستقلة هو ٠,٤٤ وهو معامل مرتفع.

كما قام الباحث بحساب معاملات الانحدار الجزئي المعيارية Beta Coefficients والتي تعبر عن المعامل البائي (B)، وذلك للوصول إلى معادلة الانحدار النهائية حيث أسفرت النتائج عن أن قيمة معامل بيتا للمتغيرات المستقلة الثلاث على التوالي (الكفاءة العامة، الضغوط المهنية، والمعتقدات التربوية) هي على الترتيب ٠,٥٧، -٠,٠١، ٠,٠١، كما أسفرت المعالجة الإحصائية للمتوسطات للمتغيرات المستقلة، والمتغير التابع وذلك لاستخلاص المقدار الثابت عن أنه يساوي ٦٣,٣٨.

ومن هنا فإن معادلة الانحدار النهائية يمكن صياغتها على النحو التالي:

$$س^{-} = ٦٣,٣٨ + ٠,٥٧ س م + ٠,١ س ٢ + ٠,٠١ س ٤$$

أي أنه مع كل زيادة في المتغير س٢ (الكفاءة الذاتية العامة) بما يعادل وحدة واحدة، فإن المتغير س١ (الكفاءة المهنية) يزيد بمقدار ٠,٥٧ من هذه الوحدة، وكذلك فإن كل زيادة بمقدار وحدة واحدة في المتغير س٣ (الضغط

النفسي المهني) يزداد المتغير (س^{-١}: الكفاءة المهنية) بمقدار ٠,٠١ وكذلك فإن الزيادة في المتغير (س^{-٤}: المعتقدات التربوية، بمقدار وحدة واحدة، فإن المتغير س^{-١} (الكفاءة المهنية) تزداد بمقدار ٠,٠١ من هذه الوحدة.

هذه النتيجة تم استخلاصها من درجات العينة الكلية وهي تؤدي إلى قبول الفرض الخامس: حيث تساهم هذه المتغيرات بنسب متفاوتة بالتنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

التوصيات والبحوث المقترحة:

- ١ - أن تولى عناية مناسبة بتنمية الكفاءة الذاتية المهنية والعامية لدى المعلمين في مختلف مراحل التعليم يستوي في ذلك: برامج الإعداد للمعلمين قبل الخدمة، أو برامج التدريب أثناء الخدمة لا سيما وأن هذا الجانب له أثره البالغ على إنجاز المعلم، وتحقيقه لأهدافه. فما زال هذا البعد غائباً حتى على مستوى البحوث النظرية العربية، ناهيك أن يأخذ طريقه إلى التضمين في برامج الإعداد.
- ٢ - تظل مشكلة الضغوط النفسية: العامة، والحياتية، أو المتصلة بالمهنة مشكلة لها حضورها القوي لدى جميع قطاعات المجتمع. إلا أن المعلمين من أكثر الفئات تعرضاً للضغوط المهنية، وما يرتبط بها من آثار صحية ونفسية، ولذلك فإن تخفيف الأعباء عن المعلمين، وتوفير الجو المدرسي، والإداري المناسب، ومراعاة البعد النفسي في التعامل مع المعلمين يجب أن تولى له عناية خاصة. فإذا أضفنا إلى ذلك برامج تنمية الكفاءة الذاتية فإننا بذلك نكون قد أسهمنا في التخفيف من الضغوط التي تحد من كفاءة المعلم وكفاءته.
- ٣ - يقترح الباحث أن تبذل جهود متنامية لفحص المعتقدات التربوية لدى الطلاب المتقدمين لكليات المعلمين ووضع آليات من خلال برامج شاملة،

ومتكاملة لتعديل هذه المعتقدات، فكثير من المعلمين يدخلون الكليات ولديهم أفكار ومعتقدات عن التدريس ويخرجون من الكلية وهي هي لم تتغير برغم برامج الإعداد في الكلية، بل إن بعضاً منها يرى أن المواد التربوية في الكلية مضيعة للوقت يجب حذفها فكيف تثمر مناهج متطورة، وطرق تدريس حديثة على يد معلم معتقداته بهذه الصورة؟ إننا نحتاج إلى معلم يؤمن بالاتجاهات الحديثة في التربية والتدريس، واستخدام تقنيات التعليم الحديثة لتحقيق أهداف التربية.

٤ - يقترح الباحث أن تتم دراسة تتبعية طولية لعينة من المعلمين عند دخولهم الكلية وبعد التخرج لمدة سنة، بل سنوات، حيث يتم مقارنة كل من (الكفاءة الذاتية العامة، والمهنية، والمعتقدات التربوية، والكفاءة في التدريس) في هذه المراحل المتعددة للتحقق من ثبات أثر برامج إعداد المعلمين في ظل التغيرات في محيط العمل المدرسي التي تحد من كفاءة هذه البرامج.

٥ - كما يقترح الباحث أن يتم وضع برنامج لتنمية الكفاءة الذاتية موضع التجريب على عينة من المعلمين للتحقق من فاعلية هذا البرنامج ليكون نواة للتطوير في برامج إعداد المعلمين.

Self-efficacy in relation to teaching efficacy, educational beliefs and job stress for teachers and student teachers in KSA

Dr. Ibrahim A. Ibrahim

College of Education, Tanta University,
A.R. Egypt

Abstract

The study explores the relationship between self-efficacy and teaching efficacy, job stress and educational beliefs for those involved. The sample (n. 200) comprises four groups: student teachers, elementary, intermediate, secondary school teachers. Findings indicate a significant positive correlation between teaching efficacy, self efficacy and educational beliefs. A significant negative correlation between teaching efficacy and job stress is also depicted. Data analyses revealed significant differences related to educational stage (elementary, intermediate, secondary). Self-efficacy, job stress, and educational beliefs prove graded importance (respectively) in predicting teaching efficacy. Recommendation are cited.

المراجع

- ١ - إبراهيم، إبراهيم الشافعي (١٩٩٢). علاقة مستوى الحكم الخلقي بمستوى الدوجماطية لدى ثلاث عينات من طلاب المرحلة الثانوية. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ٢ - إبراهيم، إبراهيم الشافعي (٢٠٠٣). دراسة لبعض المحددات الشخصية لذوي الاتجاه التعصبي من طلاب الجامعة. بحث مقبول للنشر، المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة، من ٦-٧ مايو: ١-٤٧.
- ٣ - أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وصادق، أمال (١٩٩١). مناهج البحث، وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤ - أبو سريع، رضا ورمضان، رمضان محمد (١٩٩٣). رضا المعلم، وتفضيله للثواب والعقاب وعلاقتها بمستوى الضغط النفسي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر (١-٤٩).
- ٥ - الدسوقي، محمد عبدالعزيز (١٩٩٦). المعتقدات التربوية للمعلمين في علاقتها بفاعلية التدريس. المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢٣-٢٥ ديسمبر (١٨٣-٢٠٣).
- ٦ - الزيات، فتحى مصطفى (١٩٩٩). البنية العاملة للكفاءة الذاتية ومحدداتها. المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٣-١٢ نوفمبر (٢٧٣-٣٢٣).
- ٧ - منصور، طلعت والبيلاوي، فيولا (١٩٨٩). قائمة الضغوط النفسية للمعلمين. القاهرة، الأنجلو المصرية.
- 8 - Bandura, A. (1994). Self - Efficacy. In V.S. Ramachaudran (ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, vol 4. New York: Academic Press.

- 9 - Bandura, A. (1998). Self-efficacy. In H. Fridman (ed.), **Encyclopedia of Mental Health**. San Diego: Academic Press.
- 10 - Betz, A. and Hackett, D. (1989). Mathematics performance, self-efficacy and prediction of math-related College majors. **Journal for Research in Mathematics Education**, 20, 261-273.
- 11 - Benight, C. (1996). Coping self-efficacy and psychological distress following the Oklahoma city bombing. hazctr@spot.colorado.edu.
- 12 - Bibou-Nakou, M. I.; Stogannidou, A. & Kiosseglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. **School Psychology International**, 20, 209-217.
- 13 - Bonett, R.M. (1994). Marital status and sex: Impact on Career self-Efficacy. **Journal of Counseling and Development**, 73, 187-190.
- 14 - Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of Teacher burnout and Perceived self-efficacy in classroom management. **Teaching and Teacher Education**, 16, 239-253.
- 15 - Capel, S. (1997). Changes in student anxieties and Concerns after their first and second teaching practices. **Educational Research**, 39, 211-228.
- 16 - Deidre, Y. J. (1998). Teacher Morale and efficacy in Rural western Australia. Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, November, 29 - December, 3.
- 17 - Dwyer, A. & Cummings, A. (2001). Stress, Self-efficacy, Social support and Coping strategies in University students. **Canadian Journal of Counseling**, 35 (3), July: 30-39.
- 18 - Fridmand, I. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. **Journal of Clinical Psychology**, 56, 595-606.
- 19 - Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, 76, 569-582.
- 20 - Hackett, G.; Boatz, E.; D'hallarn, M.; & Romac, C. (1990). The effects of verbal and Mathematics task Performance on task self-efficacy and interest. **Journal of Counseling Psychology**, 26, 169-177.

- 21 - Harris, C. A. (1999). The relationship between principal leadership styles and teacher stress in low socio-economic urban elementary schools as perceived by teachers. **Diss. Abst. Inter.** 60: 1911.
- 22 - Harter, A. (1986). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life span perspective. In R. J. Sternberg and J. Kolligion (Eds.); **Competence Considered**. 76-97. New Haven. CT. Yale University Press.
- 23 - Henson, R. (2001). Relationships between perservice teachers' self-efficacy, task analysis and classroom management beliefs. Paper presented at the Annual Meeting of Southwest Educational Research Association, New Orleans LA, February, (1-13).
- 24 - Hor, A. (2000). Educational Psychology in Teacher education. **Educational Psychologist**, 35, 257-270.
- 25 - Jarvies, M. (2002). Teacher Stress: A critical review of recent findings and suggestions for future research directions. **Stress News** (January), 14 (1), 22-32.
- 26 - Jerusalem, M. (1991). General self-efficacy and differential processes of stress. **Psychologische Beitrage**, 33 (3/4), 333-388.
- 27 - Kaul, R. & Rubba, P. (1999). An Analysis of the reliability and validity of personal internet teaching efficacy scale. **Electronic Journal of Science Education**, 4(1), 1-10.
- 28 - Lumpe, T. A. & Changers, E. (2001). Assessing Teachers' Context beliefs about Technology use. **Journal of Research on Technology in Education**, 34 (1), Fall.
- 29 - Luzzo, D. A. (1995). The Relative Contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of cared maturity. **Journal of College Student Development**, 36, 61-66.
- 30 - Nietfeld, J. L. & Enders, C. K. (2003). An examination of student-teacher beliefs: Interrelationships between hope, self-efficacy, goal-orientations, and beliefs about learning. **Current Issues in Education**, 6(5), 132-153.
- 31 - Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, 62 (3), 307-332.

- 32 - Pajares, M. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, Winter, 66 (4), 543-578.
- 33 - Pajares, M. (1997). Assessing self-efficacy beliefs academic outcomes: The case for sepcificity and correspondence. Paper presented at a Symposium chaired by J. Zimmerman, Measuring and Mismeasuring self-efficacy: Dimensions, Problems and Misconception. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- 34 - Pajares, M. and Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self concept and school achievement. In R. Riding and S. Rayer (Eds.), **Perception**. London: Ablex Publishing, 239-266.
- 35 - Roberts, J. Kyle; Benson, K. Robin; Tharp, Z. Barbara; & Moreno, Nancy (2000). An Examination of change in Teacher self-efficacy Beliefs in Science Education Based on the Duration of Inservice Activities. Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas TX January 27-29,. (1-29).
- 36 - Rosa-Grau et al. (2001). Moderator Effects of self-efficacy on occupational stress. **Psychology in Spain**, 5(1), 63-74.
- 37 - Rosenberg, M. (1986). The Rosenberg self-esteem scale. Sociology, University of Maryland College Park, MD 20742-1315.
- 38 - Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). self-efficacy of teachers: Longitudinal data using a new questionnaire. **Zeitschrift fur Padagogische Psychologie**, 14 (1), 2-25.
- 39 - Scholze, U.; Gutierrez-Dona, B.; Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is Perceived self-efficacy a universal Construct? Psychometric findings from 25 countries. **European Journal of Psychological Assessment**, 18 (3), 242-250.
- 40 - Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of academic self efficacy, In A. Wigfield & J.S. Eccles (eds.), **Development of achievement motivation**, (15-31). San Diego: Academic Press.
- 41 - Schwarzer, R. (1999). self-regulatory processes in the adaptation and maintenance of health behaviors: The role of optimism, goals and threats. **Journal of Health Psychology**, 4(2), 115-127.
- 42 - Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Generalized self-efficacy Scale.

- In Weinman S. Wright & Johnston (Eds.), **Measures in Health Psychology: A user's portfolio**. Causal and control beliefs (35-37). Windsor, UR: NFFR-NELSON.
- 43 - Schwarzer, R.; Scholz, U. (2002). Cross-cultural Assessment of coping resources: The general perceived self-efficacy scale. **European Journal of Psychological Assessment**, 18 (3), 242-251.
- 44 - Tiller, D. (1995). self-efficacy in college students. **Journal of Missouri Western**, December, 3: 1-5.
- 45 - Travers, C. & Cooper, C. (1997). Stress in teaching., In D. Schorrock - Raylor (ed.); **Directions in Educational Psychology**. Whurr, London.
- 46 - Watts, S. & Martin, P. (1994). Effect of general self-efficacy expectation on performance attributions. **Psychological Reports**, 75, 951-961.
- 47 - Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. **Issues in Educational Research**, 5 (1), 71-84.
- 48 - Willoughby, C.; King, G.I.; and Polatajko, H. (1998). The importance of self-esteem: Implication for practice. Published and distributed by the Neurodevelopmental Clinical Research Unit (NCRU), as of Oct. 1.: 105.
- 49 - Wollfolk, A. (2000). Changes in teaching efficacy in the early years of teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, L. A.

