

توجهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات: دراسة على منطقة القصيم

د. محمد بن سليمان الوطبان

كلية العلوم العربية والدراسات الاجتماعية

جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة الفروق في توجهات الأهداف الدافعية لدى المعلمين والمعلمات تبعاً لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لديهم. تم تطبيق مقياسين على أفراد العينة كان الأول لقياس مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية والآخر لقياس توجهات الأهداف الدافعية للمعلمين والمعلمات. أظهرت النتائج:

- ١ - تفوق المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية على المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية في التوجه نحو الإتقان، وفي التوجه نحو الأداء.
- ٢ - تفوق المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية على المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية في التوجه نحو تجنب الأداء.
- ٣ - المعلمات كمّاً أكثر ميلاً للتوجه نحو الأداء من المعلمين.
- ٤ - المعلمون والمعلمات قليلو الخبرة تفوقوا على المعلمين والمعلمات مرتفعي الخبرة في التوجه نحو الأداء.
- ٥ - لا توجد فروق في توجهات الأهداف الدافعية تبعاً للمرحلة التدريسية.

المقدمة

تعتبر توجهات الأهداف التحصيلية (Achievement Goal Orientation) من أهم المتغيرات التي حاولت عديد من الدراسات معرفة مدى ارتباطها بعدد من المتغيرات، ذلك أن مفهوم توجهات الأهداف التحصيلية يتناول مكون دافعي مؤثر بصورة كبيرة على عملية التعلم سواء على مستوى الطلاب أو على مستوى

بيئة العمل بمختلف أشكالها. ويشير هذا المفهوم إلى مجموعة الأهداف التي يستخدمها الفرد خلال محاولته تحصيل مستوى معين من الأداء (Breland & Donovon, 2005). واستمد هذا المفهوم أسسه من أعمال دوك و زملائه (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984) والتي يطلق عليها نظرية توجهات الأهداف (Goal Orientation Theory) في مجال دوافع السلوك في البيئات التعليمية المختلفة، حيث تعرف دوك وزملاؤه على نوعين مستقلين من توجهات الأهداف والتي تظهر في سلوك المتعلم خلال عملية التعلم، وهذان النوعان هما:

١ - الأهداف الموجهة نحو الأداء (Orientation Performance Goal): وهي تشير إلى الأهداف التي يتبناها الأفراد في سعيهم لإثبات كفاءتهم في البيئات التنافسية، فالأفراد الذين يتبنون مثل هذه الأهداف يهتمون بصورة أساسية بإظهار تفوقهم على الآخرين وخصوصاً عندما يتطلب التفوق قدراً بسيطاً من الجهد (Chañ Leung & Lai, 2004). وهنا يجب التأكيد على أن الأفراد الذين يتبنون هذا الاتجاه يهتمون بصورة أساسية بالحصول على أكبر قدر من الدرجات في مقرر ما وتتوجه نشاطاتهم التعليمية في سبيل تحقيق هذا الهدف. ويمكن أن يسمى هذا الاتجاه أحياناً بالأهداف الموجهة نحو الدرجة (عمر، ١٩٩٣).

٢ - الأهداف الموجهة نحو التعلم (Orientation Learning Goal): وهي تشير إلى الأهداف التي يتبناها الأفراد في سعيهم لزيادة إقتانهم للمهام التعليمية الجديدة والتي تسهم في نمو كفاءتهم الذاتية، فالأفراد الذين يتبنون مثل هذه الأهداف يهتمون بصورة أساسية بتطوير كفاءتهم في المهام التعليمية أو زيادة فهمهم للموضوعات التعليمية عن طريق العمل الجاد والتركيز على اكتساب المهارات المختلفة المتعلقة بالمهمة التعليمية.

هذا التصنيف للأهداف التحصيلية هو السائد والشائع منذ أن استخدمه دوك وزملاؤه حتى وقت قريب، ولكن هناك من يرى أن هذا التصنيف

قد يكون أبسط من الواقع الفعلي للأهداف التحصيلية. فعلى سبيل المثال فقد عدل بنترتش (Pintrich, 2000a) في نظرية توجهات الأهداف واقترح وجود نمطين من أنماط الأهداف المتجهة نحو الأداء هما:

أ - التوجه نحو الأداء (Approach performance Goals): وهي تلك الأهداف التي يسعى من خلالها الفرد إلى أن يُظهر تفوقه على الآخرين.

ب - تجنب الأداء (Avoidance Performance Goal): وهي تلك الأهداف التي يسعى من خلالها الفرد إلى تجنب الظهور بمظهر عدم الكفاءة أو بمعنى آخر تجنب الأحكام السلبية من الآخرين.

ولا يقتصر أمر النقاش على كيفية تصنيف هذه التوجهات بل إن النقاش يتعدى ذلك ليتجه نحو هذه التوجهات ومدى كونها سمة من سمات الشخصية أو حالة تتبع الموقف التعليمي الذي يمر به الفرد. وهذا يقود إلى نقاش يتعلق بمدى ثبات هذه التوجهات من عدمه. وفي الحقيقة هناك تفاوت بين الباحثين في هذا المجال فيما يتعلق بمدى ثبات التوجهات الدافعية، فهناك فريق من الباحثين يعتقد أن الأهداف التحصيلية سمة من سمات الشخصية الثابتة نسبياً عبر المواقف التعليمية المختلفة (Dweck & Leggett, 1988) وهناك فريق آخر يرى أن الأهداف التحصيلية أكثر قابلية للتغير تبعاً لمتطلبات المواقف التعليمية (Anderman & Anderman, 1999; Urdan, 1997; Urdan & Maeh, 1995).

ويمكن الجمع بين الفريقين بحيث يمكن تصنيف توجهات الأهداف التحصيلية على أنها عامل من عوامل الفروق الفردية الثابتة نسبياً والتي من الممكن أن تتغير بواسطة الخصائص المميزة للموقف التعليمي (Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Dweck, 1989; Farr Hofmann & Ringenbach, 1993). فعوامل مثل تشجيع المنافسة داخل قاعة الدراسة والمناخ العام للفصل الدراسي، والفروق الاجتماعية، والمحتوى التعليمي، ونمط التغذية الراجعة من الممكن استخدامها لتوجيه الأهداف التحصيلية إما تجاه الأداء أو تجاه التعلم (Dweck, 1989; Farr, Hofmann & Ringenbach, 1993).

فعلى سبيل المثال هناك نقاش قائم بين المهتمين بالتعليم حول قضية: هل المتعلم يأتي إلى الموقف التعليمي ومعه أهدافه التحصيلية والمعتقدات المتعلقة بها؟ أو أن هناك عوامل داخل المؤسسة التعليمية أو داخل الفصل الدراسي تؤثر في تبنيه لأهداف تحصيلية معينة. والحقيقة المؤكدة أن المتعلم يأتي ولديه قدر من هذه التوجهات والمؤسسة التعليمية تؤكد هذه التوجهات وترسخها. فهذا بنترتش وآخرون (Ames 1992; Pintrich, 2000a)، يقترحون بعض الخصائص والسمات التي يأتي بها المتعلم من خارج المؤسسة التعليمية مثل القدرات والمعتقدات، وفي الوقت نفسه تركز المؤسسة التعليمية على بعض الأهداف فيدركها المتعلم ويتبنى توجهات أهداف ملائمة للجو السائد في المؤسسة التعليمية ويلتزم ما يملكه المتعلم من إمكانيات وقدرات (Pintrich, 2000a).

وهناك عديد من العوامل المؤثرة في تبني الفرد توجهاً بعينه من توجهات الأهداف التحصيلية، ومن أهم هذه العوامل الكفاءة الذاتية بكافة أشكالها، وعندما يتعلق الأمر بتوجهات الأهداف التحصيلية للمعلمين والمعلمات فإن الكفاءة الذاتية التدريسية تعتبر عاملاً حاسماً في تبني المعلمين لأهداف تحصيلية محددة. ومفهوم الكفاءة الذاتية التحصيلية يشير إلى معتقدات المعلم وقدراته في تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية لتحقيق النتائج المطلوبة من عملية التعلم (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). فالكفاءة الذاتية التدريسية تعتبر مكوناً دافعياً مستقبلياً يؤثر على معتقدات المعلم بقدرته على تدريس المهام التعليمية المنوطة به. هذه الكفاءة التدريسية أصبحت أساساً في معظم البحوث التي تناولت بناء المعتقدات الدافعية للمعلم. وهذا الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم ينبع من قدرة هذا المكون على التنبؤ بكثير من المتغيرات الخاصة بالمعلم أو العملية التدريسية بوجه عام. فمعتقدات المعلم بقدرته على أداء المهام التدريسية ترتبط بصورة إيجابية بتحصيل الطلاب (Morre & Esselman, 1992; Ross, 1992)، وكذلك ترتبط بصورة قوية بدوافع الطلاب (Midgley, Feldaufer, & Eccles, 1989). وأخيراً ترتبط إيجابياً بمهارات إدارة الفصل (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990).

ومفهوم الكفاءة الذاتية التدريسية في بداية نشأته استمد أسسه من اتجاهين نظريين مختلفين هما: نظرية وجهة الضبط لروتر (Rotter, 1996) والنظرية الاجتماعية المعرفية لبندورا (Bandura, 1977). فمصطلح الكفاءة الذاتية التدريسية أول من استخدمه هم باحثو منظمة راند (Armor, et al., 1976) عندما أضافوا مفردتين لمقياس وجهة الضبط لروتر وطبقوه على عدد كبير من المعلمين.

فالاتجاه الأول استمد جذوره من نظرية الضبط لروتر حيث إن الكفاءة الذاتية التدريسية تشكلت عند هذا الفريق اعتماداً على نظرية وجهة الضبط لروتر، لذا فإنهم يعرفون الكفاءة التدريسية على أنها اعتقاد المعلم بأن العوامل - التي من الممكن للمعلم التحكم بها - لها تأثير أكبر على نواتج العملية التدريسية من العوامل البيئية (Tschannen-Moran et al., 1998) أي أن الكفاءة الذاتية التدريسية تركز على إدراك المعلم لكفاءته وقدراته في عملية التحكم بنواتج العملية التعليمية بغض النظر عن العوامل البيئية المحيطة. لذا فإنهم أضافوا مفردتين لمقياس إدراك المعلم لكفاءته وقدراته في عملية التحكم بنواتج العملية التعليمية. مجموع هاتين الفقرتين مثّل أول قياس لمفهوم الكفاءة الذاتية التدريسية. أولى هاتين المفردتين تمثل التوجه نحو التحكم الخارجي وتعبر عن عجز المعلم أمام الخبرة المنزلية للطالب. أما المفردة الثانية فتتمثل التوجه نحو التحكم الداخلي والتي تؤكد على قدرة المعلم على الوصول لتعلم الطالب بغض النظر عن الظروف البيئية المحيطة به (Tschannen-Moran et al., 1998).

والاتجاه النظري الثاني للكفاءة الذاتية التدريسية أتى من النظرية الاجتماعية المعرفية لبندورا. ففي نظريته الاجتماعية المعرفية قدم (Bandura, 1977) مفهوم الكفاءة الذاتية على أنه قوة دافعية أساسية تقف خلف أفعال الفرد. فالكفاءة الذاتية تعتبر أهم مكون دافعي أُستُخدم في الأبحاث في السنوات القليلة الماضية (Murphy & Alexander, 2001). ويعرف بندورا الكفاءة الذاتية على أنها: "القناعة الذاتية لدى الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب لتحقيق النتائج

المطلوبة" (p. 193 Bandura, 1977). والكفاءة الذاتية عند بندورا (Bandura, 1997) تتكون وتتحدد من خلال عدة مصادر هي على النحو التالي:

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

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

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

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

وأصحاب هذا الاتجاه (الاتجاه النظري الثاني) يعتقدون أن الكفاءة الذاتية تُعدُّ مفتاح القوة الدافعية في النظام المعرفي، ويمكن اعتبارها وسيطاً بين المعرفة والفعل. فالكفاءة الذاتية تقود الأفراد من المعرفة إلى الفعل أو النشاط الفعلي. فوفقاً لبندورا (Bandura, 1997) فإن الكفاءة الذاتية تُعدُّ محركاً أساسياً للجهد، فزيادة الكفاءة الذاتية تؤدي إلى زيادة القدرة على المقاومة وزيادة كمية التحصيل. وفيما يتعلق بالمعلمين أشار كل من جبسون وديمبو (Gibson & Dembo 1984) تيكمان وساكستون (Tuckman & Sexton, 1990)

ولوفلك وزملائه (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990) إلى العلاقة بين الكفاءة الذاتية التدريسية والقدرة على مقاومة الصعاب التي يواجهها المعلم. وتوصل بعض الباحثين إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم تجاه التدريس، وأداء المعلم الفعلي داخل القاعات التدريسية. فعلى سبيل المثال أشار كل من أشتون ووب (Webb, 1986 & Ashton) إلى العلاقة الوثيقة بين الكفاءة الذاتية العالية تجاه التدريس والتدريس الفعال. فالكثير من المعلمين لديهم المهارة والمعرفة اللازمة للقيام بالمهام المطلوبة ولكنهم لا يستخدمونها داخل القاعة الدراسية. فالمعرفة وحدها غير كافية لتأكيد التطبيق الفعال ولا بد أن تقاد هذه المعرفة بمعتقدات المعلمين الإيجابية عن قدرتهم في استخدام معرفتهم في أي موقف تعليمي بهدف تحويل هذه المعرفة إلى فعل واقعي.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتزايد بمفهوم الكفاءة الذاتية التدريسية وبمفهوم توجهات الأهداف التحصيلية لدى المعلمين خلال السنوات القليلة الماضية إلا أن القليل من التركيز وُجِّه نحو الكفاءة الذاتية التدريسية وعلاقتها بتوجهات الأهداف الدافعية للمعلمين. وبالتالي فإن هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية وتوجهات الأهداف الدافعية بنوعيتها الموجهة نحو الأداء أو الموجهة نحو الإتقان لدى المعلمين والمعلمات.

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالية:

ما أثر مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية على توجهات الأهداف الدافعية (توجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء و تجنب الأداء) لدى المعلمين والمعلمات؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الحالية بوجه عام إلى دراسة تأثير مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية (مرتفعة مقابل منخفضة) على توجهات الأهداف الدافعية

التي يتبناها المعلمون والمعلمات، وما إذا كانت هناك فروق في هذه التوجهات تعزي للجنس، أو للمرحلة التي يدرس فيها المعلم، أو للخبرة.

أسئلة الدراسة:

تقدم هذه الدراسة إجابات عن الأسئلة الآتية:

- ١ - هل توجد فروق دالة إحصائية في التوجه نحو التعلم لدى عينة الدراسة راجعة إلى اختلاف مستوى الكفاءة الذاتية (مرتفع مقابل منخفض) لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية؟
- ٢ - هل توجد فروق دالة إحصائية في التوجه نحو الأداء لدى عينة الدراسة راجعة إلى اختلاف مستوى الكفاءة الذاتية التدريسي (مرتفع مقابل منخفض) لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية؟
- ٣ - هل توجد فروق دالة إحصائية في التوجه نحو تجنب الأداء لدى عينة الدراسة راجعة إلى اختلاف مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية (مرتفع مقابل منخفض)؟
- ٤ - هل توجد فروق دالة إحصائية في توجهات الأهداف الدافعية عائدة إلى اختلاف الجنس؟
- ٥ - هل توجد فروق دالة إحصائية في توجهات الأهداف الدافعية عائدة إلى اختلاف سنوات الخبرة؟
- ٦ - هل توجد فروق دالة إحصائية في توجهات الأهداف الدافعية عائدة إلى اختلاف المرحلة التعليمية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- ١ - تناولها العلاقات الداخلية لبعض العمليات الدافعية المتمثلة بالكفاءة الذاتية التدريسية، وتوجهات الأهداف الدافعية لفئة المعلمين والمعلمات

والتي لم تلق بعد الاهتمام الكافي الذي تستحقه في وطننا العربي عامة وفي المملكة العربية السعودية بصورة خاصة.

٢ - توصلها إلى بعض النتائج التي قد تساعد المختصين في المجال التعليمي على فهم بعض العمليات الدافعية المؤثرة في أداء المعلمين والمعلمات داخل القاعات الدراسية، والتي لم تُطرق في وطننا العربي وخاصة العلاقات الداخلية بين هذه العمليات، وتأثيرها المباشر وغير المباشر على الأداء المهني للمعلمين والمعلمات.

مصطلحات الدراسة:

* الكفاءة الذاتية التدريسية للمعلم (Teacher self efficacy): ويشير هذا المصطلح إلى مجموعة المعتقدات التي يحملها المعلم عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على التأثير على تعلم الطالب بصورة إيجابية، والتعامل بصورة إيجابية حتى مع الطلاب منخفضي المستوى أو منخفضي الدافعية (Guskey & Passaro, 1994)، أو ما يملكه المعلم من معتقدات عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء التدريسي يؤدي إلى تحصيل إيجابي للطلاب.

* التوجهات الدافعية (Goal Orientation): يشير هذا المصطلح إلى العامل الذي يحدد مدى تهيؤ الفرد لتقبل أي نمط من الأنماط الثلاثة التالية:

١ - التوجه نحو الإتقان (Orientation Mastery Goal): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يبذل قصارى جهده لزيادة مستوى كفاءته في موضوع التدريس (Breland & Donovan, 2005). ويجب الإشارة إلى أن هذا المفهوم يحمل عدة مسميات متداولة في أدبيات البحث التربوي مثل: أهداف الإتقان (Mastery Goals) وأهداف المهمة (Task Goals). والتحصيل بالنسبة لهذا الفئة من الأفراد يتمثل في إتقان المهمة التعليمية وفهمها بصورة تنعكس على نمو الفرد المعرفي.

٢ - التوجه نحو الأداء (Performance Goal Orientation): يشير هذا

النمط إلى أن الفرد مهتم بتلقي أحكام مفضلة من الآخرين حول مستوى كفاءته (Breland & Donovan, 2005). والتحصيل بالنسبة لهذا النمط من الأفراد يتمثل في مستوى الإعجاب الذي يثيرونه في أنفس المنافسين.

٣ - التوجه نحو تجنب الأداء (Performance Avoidance): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل إلى تجنب الأداء تجنباً للفشل. والتحصيل بالنسبة لهذه الفئة من الأفراد يتمثل في إكمال المهمة التدريسية بأقل جهد ممكن (Somuncuoglu & Yildirim, 2001).

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكفاءة التدريسية وتحصيل الطلاب:

عديد من الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءة التدريسية أكدت العلاقة الوثيقة بين كفاءة المعلم الذاتية ومستوى تحصيل الطلاب داخل الفصل (Brophy, 1998; Caprara, Barbranell, Steca, and Malone 2006; Gibson & Dembo 1984; Goddard, et al., 2004; Ross, 1992)، حيث توصلت تلك الدراسات أن المعلمين أصحاب الكفاءة التدريسية العالية أو المرتفعة أكثر اتجاهاً إلى استخدام استراتيجيات تدريسية تؤدي إلى زيادة تحصيل الطلاب. فعلى سبيل المثال لا الحصر أكدت تلك الدراسات المشار إليها أن المعلمين أصحاب الكفاءة التدريسية المرتفعة يستخدمون إستراتيجية التعلم التعاوني ومجموعات التعلم الصغيرة بصورة أكبر من المعلمين منخفضي الكفاءة التدريسية. وغالباً ما يميل هؤلاء المعلمون إلى المخاطرة ولديهم الثقة على مواجهة العقبات التي تواجههم داخل القاعات الدراسية في سبيل الوصول إلى تحصيل مرتفع للطلاب وفي الوقت نفسه المحافظة على مستوى عال من تفاعل الطلاب (Good & Brophy 2003). ووفقاً لمورن وولش (Morin & Welsh, 1992) فإن "المعلم صاحب الكفاءة التدريسية المرتفعة يقوم بنشاطات تساعد على تطوير كفاءة الطلاب، بينما المعلم صاحب الكفاءة التدريسية المنخفضة سيتجنب مثل

هذه النشاطات" (p, 60). وكفاءة المعلمين التدريسية من الممكن أن تؤثر على تحصيل الطلاب من خلال إصرار المعلمين، حيث إن المعلمين ذوي الكفاءة العالية أكثر تحملاً لمسئولية تعلم الطلاب، وينظرون إلى فشل الطالب على أنه حافز على تقديم جهد أعلى لتحسين التعلم. وهؤلاء المعلمون يقضون وقتاً أطول في مراقبة عملية التعلم، ويقدمون تعليمات شاملة للقاعة الدراسية، ويوفرون مستوى مرتفع من تفاعل الطلاب في القاعات الدراسية (Good & Brophy, 2003).

ولقد توصل كل من بروكهارت ولودمان (Brookhart & Loadman, 1993) إلى أن المعلمين ذوي الكفاءة التدريسية العالية يحددون أهدافاً أكاديمية عالية لطلابهم، بينما يحدد المعلمون منخفضو الكفاءة التدريسية أهدافاً سهلة التحقيق لطلابهم. وكذلك توصلوا إلى أن المعلمين مرتفعي الكفاءة التدريسية لديهم ثقة مرتفعة في قدراتهم على أداء مهام تدريسية متنوعة آخذين بالاعتبار أن نمو الطالب المعرفي هو الهدف الرئيس للتدريس. بينما المعلمون منخفضو الكفاءة التدريسية يعتقدون أن الهدف من التدريس هو تغطية محتوى المقرر الدراسي. وفي دراسة مماثلة توصل كل من كزنيك وولدون (Czerniak & Waldon, 1991) إلى أن المعلمين مرتفعي الكفاءة التدريسية يختارون إستراتيجيات التدريس بناءً على قدرة هذه الإستراتيجيات في زيادة تعلم الطلاب، بينما يختار المعلمون منخفضو الكفاءة إستراتيجيات التدريس اعتماداً على قدرة هذه الإستراتيجيات على تخفيض مستوى الإزعاج داخل القاعة الدراسية. فعلى سبيل المثال توصلوا إلى أن المعلمين أصحاب الكفاءة التدريسية المرتفعة أكثر استخداماً لإستراتيجيات فعّالة لمواجهة التحديات داخل القاعات الدراسية، مثل التعلم التعاوني، والمجموعات الصغيرة، والتدريس القائم على النشاطات، بينما لا يستخدمون طرائق التدريس الضعيفة وسهلة التطبيق مثل التدريس الكلي للفصل، أو أساليب الإلقاء التقليدية، والعكس ينطبق على المعلمين منخفضي الكفاءة التدريسية.

ولا يقتصر تأثير كفاءة المعلم على تحصيل الطلاب الأكاديمي فقط، بل إنه يتعدى إلى التأثير على دافعية الطالب، ومستوى كفاءته الذاتية، وتقديره

لذاته، وتوجيهه الذاتي والمهارات الاجتماعية الأولية (Cheung & Cheng, 1997; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989). فلقد توصل مدلي فلدلوفر وايكلز (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989) إلى أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة غالباً ما يوجدون في فصول يدرس فيها أساتذة مرتفعو الكفاءة، وكذلك أن مستوى كفاءة الطلاب ينخفض إذا قام بتدريسهم أساتذة أصحاب كفاءة تدريسية منخفضة.

ولقد قام روس (Ross, 1994, 1998) بمراجعة ٨٨ دراسة عن الكفاءة الذاتية للمعلمين وتوصل إلى وجود ارتباط بين كفاءة المعلم الذاتية وسلوكه داخل القاعة الدراسية. ولقد أقترح روس أن المعلم مرتفع الكفاءة الذاتية أكثر ميلاً إلى:

- ١ - تعلم اتجاهات واستراتيجيات جديدة للتدريس واستخدامها
- ٢ - استخدام أساليب ضبط تساعد على التقليل من تحكم الطلاب وفي نفس الوقت تساعد على زيادة تحصيلهم.
- ٣ - تقديم مساعدة خاصة للطلاب منخفضي التحصيل.
- ٤ - بناء وعي الطلاب عن مهاراتهم الأكاديمية.
- ٥ - تحديد أهداف ممكن تحصيلها للطلاب.
- ٦ - مقاومة فشل الطالب.

الدراسات التي تناولت علاقة الكفاءة التدريسية بتوجهات الأهداف التحصيلية للمعلمين

لأشك أن توجهات الأهداف التحصيلية التي يتبناها المعلمون تمثل موضوعاً مهماً لكنه لم يلق الاهتمام الذي يستحقه. فتوجهات الأهداف التحصيلية لدى المعلمين مهمة لعدة أسباب، لعل من أهمها أنها تؤثر على سلوكيات المعلمين وقراراتهم والتي بدورها تؤثر على النمو الأكاديمي للطالب (Anderson, Anderson, Mehrens, & Prawat, 1990). وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أن الاهتمام بها قليل، والدراسات التي تناولتها محدودة. وعند

استعراض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف التحصيلية يتضح أن هناك عديداً من الدراسات التي تناولتها بين الطلاب (Pintrich, 2000; Tao & Hong, 2000).

ففي دراسة تاو وهونج (Tao & Hong, 2000) والتي أجريت على طلاب جامعيين من هونج كونج. أكدت نتائجها أن التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء يرتبطان بصورة إيجابية مع الكفاءة الذاتية (Self efficacy) والتي بدورها ترتبط باستراتيجيات ما وراء المعرفية بصورة إيجابية. وكذلك توصلت دراسة بنترتش (Pintrich, 2000a) الطولية والتي هدفت إلى اكتشاف دور الأهداف المتعددة نحو الإتقان، ونحو الأداء، وعلاقتها بالكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، واستراتيجية المخاطرة، واستراتيجية الإعاقة الذاتية على عينة من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق مجموعة التوجه نحو الإتقان المرتفع، ومجموعة التوجه نحو الأداء المرتفع على مجموعة التوجه نحو الإتقان المنخفض، ومجموعة التوجه نحو الأداء المنخفض في المعتقدات الدافعية المكونة من الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وقلق الاختبار.

وتوصل الوطبان (٢٠٠٦) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على تأثير مستوى الكفاءة الذاتية للطلاب على تبني توجهات أهداف تحصيلية معينة لدى مجموعة من طلاب الجامعة، توصل إلى وجود فروق في درجات الطلاب في التوجه نحو الإتقان عائدة إلى اختلاف مستوى الكفاءة الذاتية لديهم. حيث تفوق الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة على الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة في مقياس التوجه نحو الإتقان. وهذه الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية لها دلالة إحصائية. كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً في درجات الطلاب في التوجه نحو الأداء عائدة إلى اختلاف مستوى الكفاءة الذاتية لديهم. حيث تفوق الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة على الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة في التوجه نحو الأداء. وهذه الفروق في المتوسطات بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية في التوجه نحو الأداء ليس

لها دلالة إحصائية. وتبين كذلك أن هناك فروقاً في درجات الطلاب في التوجه لتجنب الأداء عائدة إلى اختلاف مستوى الكفاءة لديهم. حيث تفوق الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة على الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة في التوجه نحو تجنب الأداء. وهذه الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية دالة إحصائياً.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة أن معظم الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية بأنواعها المختلفة وتوجهات الأهداف الدافعية تمت على عينات من الطلاب ولم يجد الباحث دراسة واحدة تتناول العلاقة على عينات من المعلمين، والدراسات التي أجريت على المعلمين في موضوع الدراسة إما أنها تناولت الكفاءة التدريسية أو أنها تناولت توجهات الأهداف التحصيلية لدى المعلمين. وعلى الرغم من البحث في عدة قواعد للبحث عربية وغربية لم يجد الباحث إلا دراسة واحدة تناولت توجهات المعلمين وعلاقتها بالكفاءة الذاتية التدريسية وهي دراسة ولترز ودورتي (Wolters & Daugherty, 2007) والتي تناولت العلاقة بين توجهات الأهداف الدافعية والكفاءة الذاتية التدريسية والاختلاف بينهما على أساس المرحلة التعليمية وعدد سنوات الخبرة. وهذه الدراسة أجريت على ١٠٢٤ معلماً من خلال الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث توصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية التدريسية من الممكن استخدامها في تفسير التوجه نحو الإتيان الذي يتبناه المعلمون. وهذه الدراسة تؤكد ما توصل إليه موران وهوي (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) من أن البعد الوحيد من أبعاد الكفاءة الذاتية التدريسية الذي ارتبط بصورة إيجابية مع التوجه نحو الإتيان هو بعد التفاعل مع الطلاب. لذا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة طبيعة هذه العلاقة بين الكفاءة التدريسية للمعلمين وتوجهات الأهداف التحصيلية للمعلمين في المجتمع السعودي والذي لديه خصوصية قد تختلف مع المجتمعات الأخرى.

إجراءات الدراسة الميدانية:

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المراحل التعليمية العامة بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.

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

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

الجدول رقم (١)

يوضح توزيع المعلمين والمعلمات في العينة

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

أدوات الدراسة: استخدمت أداتان في هذه الدراسة، وهما: مقياس الكفاءة الذاتية التدريسية، ومقياس توجهات الأهداف التدريسية، وفيما يأتي وصف لكل منهما، وإجراءات التحقق من صدقهما وثباتهما:

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

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

ويتكون المقياس من ١٨ عبارة تصف الأبعاد الست للكفاءة الذاتية التدريسية. حيث يطلب من المفحوص أن يصف مدى انطباق العبارة أو عدم انطباقها عليه وذلك من خلال مقياس رباعي وهو على النحو التالي: متأكد تماماً متأكد غير متأكد غير متأكد أبداً. فالعبارات ذات الاتجاه الإيجابي تأخذ (٤،٣،٢،١) على التوالي، أما العبارات ذات الاتجاه السلبي فتأخذ (١،٢،٣،٤)، والدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم في كل من الأبعاد الست هي المجموع الحسابي لاستجابات المفحوص في الثلاثة عبارات الإيجابية والسلبية في كل بعد، وحيث إن كل بعد يتكون من ٣ عبارات وكل عبارة تصح من (٤) فإن الدرجة الكلية لكل بعد من (١٢) والنهاية الصغرى لكل توجه من (٢).

ثبات المقياس: تشير معاملات ثبات المقياس في صورته الأصلية على أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل فكانت ٠,٨٨. كذلك تم حساب الثبات للدراسة الحالية للمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ فكانت ٠,٨٥.

صدق المقياس: لم يتم الإشارة إلى صدق الاختبار في نسخته الأصلية لذا قام الباحث باستخدام الصدق العاملي للتأكد من صدق الاختبار وذلك بإخضاع استجابات المعلمين والمعلمات للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد العوامل بثلاثة عوامل وفقاً لبناء الاختبار الأصلي وكذلك وفقاً للإطار النظري حيث كانت عدد المفردات ١٧ عبارة وقد حدد الباحث محكاً لقبول العبارات قدره (٠,٣٠) لتشبع كل مفردة بعاملها. وجدول رقم (٢) يوضح نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى.

الجدول رقم (٢)

يوضح نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى مقياس

توجهات الأهداف للتدريس

العامل	% التباين	رقم العبارة	العبارة	التشبع
تحفيز الطلاب ومراعاة الاحتياجات الفردية	٢٥,٠٥	٦	تنظيم النشاطات التعليمية داخل الفصل بحيث أن كلاً من الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل يعملون وفقاً لقدراتهم.	٠,٧٦
		٥	تقديم تحديات حقيقية في العملية التدريسية تناسب جميع الطلاب حتى في الفصول المشتملة على مستويات مختلفة من الطلاب	٠,٦٨
		٧	جعل جميع الطلاب يعملون بجد في المهمات التعليمية.	٠,٦٨
		٨	إيقاظ الرغبة للتعلم حتى لدى الطلاب منخفضي التحصيل.	٠,٦٧
		٤	تبني طرق تدريس تناسب الاحتياجات الفردية للطلاب	٠,٦١
		٩	تحفيز الطلاب الذين يظهرون اهتماماً منخفضاً للتعلم.	٠,٤١
المحافظة على النظام	٨,٦٢	١١	جعل الطلاب المشاكسين يقيمون بأنظمة الفصل	٠,٨٨
		١٠	السيطرة على أكثر الطلاب مشاكسة	٠,٨٣
		١٢	جعل الطلاب مؤدبين ويحترمون الأساتذة	٠,٥٨
التعاون مع الزملاء	٨,٣٨	١٣	التعاون الإيجابي مع أولياء الأمور	٠,٨٢
		١٥	التعاون البناء مع أولياء أمور الطلاب أصحاب المشكلات السلوكية	٠,٧٦
		١٤	إيجاد حلول مقبولة لتعارض المصالح (في العملية التدريسية) مع الأساتذة الآخرين	٠,٦٠

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

العامل	% التباين	رقم العبارة	العبارة	التشيع
التكيف مع التغيرات والتحديات	٧,٠٦	١٧	التدريس بفعالية حتى لو طلب منك أن تدرس بطريق تختلف عن طريقك المفضلة	٠,٨٥
		١٦	النجاح في استخدام أي طريقة تدريس تتبناها المدرسة	٠,٦٦
		١٨	التدريس بفعالية حتى لو تم تغيير المقرر	٠,٥٠
التدريس	٥,٦٥	٢	التدريس بصورة جيدة والتوجيه المناسب لكل الطلاب بغض النظر عن مستوى أدائهم	٠,٨٧
		١	توضيح النقاط الرئيسة في الموضوعات التي تدرس إلى الحد الذي يجعل الطلاب منخفضي التحصيل يستوعبون هذه النقاط.	٠,٤٥

وبذلك يتكون المقياس من ١٧ عبارة موزعة على النحو التالي:

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

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

٣ - العامل الثالث (التعاون مع الزملاء): يتكون من ٣ عبارات وهي العبارات ذات الأرقام (١٣، ١٥، ١٤) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٨,٣٨.

- ٤ - العامل الرابع (التكيف مع التغيرات والتحديات): يتكون من ٣ عبارات وهي العبارات ذات الأرقام (١٧، ١٦، ١٨) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٠,٧٠.
- ٥ - العامل الخامس (التدريس): يتكون من عبارتين وتحمل الأرقام (٢، ١) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل ٠,٥٦.

٢ - مقياس توجهات الأهداف للتدريس (Goal Orientation for Teaching)

صمم هذا الاختبار بتلر (Butler, 2007) وقام الباحث بترجمته إلى العربية. ويقاس هذا الاختبار إستراتيجية التوجه نحو الإتقان وإستراتيجية التوجه نحو الأداء وإستراتيجية تجنب الأداء المتعلق بعملية التدريس. ويتكون المقياس من ١٢ عبارة تصف توجهات الأهداف التحصيلية الثلاثة. حيث يطلب من المفحوص أن يصف مدى انطباق العبارة أو عدم انطباقها عليه وذلك من خلال مقياس خماسي وهو على النحو التالي: موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق أبداً. فالعبارات ذات الاتجاه الإيجابي تأخذ (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، أما العبارات ذات الاتجاه السلبي فتأخذ (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، والدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم في كل توجه من التوجهات الثلاثة هي المجموع الحسابي لاستجابات المفحوص في العبارات الإيجابية والسلبية في كل توجه، وحيث إن كل توجه يتكون من ٤ عبارات وكل عبارة تصح من (٥) فإن الدرجة الكلية القصوى لكل توجه تكون (٢٠) والدرجة الصغرى لكل توجه تكون (٤).

ثبات المقياس: تشير معاملات ثبات المقياس في صورته الأصلية على أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع هي على النحو التالي: $\alpha = 0,74$ للتوجه نحو الإتقان و $\alpha = 0,78$ في التوجه نحو الأداء و $\alpha = 0,70$ للتوجه نحو تجنب الأداء. كذلك تم حساب الثبات للدراسة الحالية لكل اتجاه من الاتجاهات الثلاثة بطريقة ألفا كرونباخ فكانت ٠,٦٥ بالنسبة للتوجه نحو الأداء و ٠,٦٩ بالنسبة لتجنب الأداء و ٠,٦٣ بالنسبة للتوجه نحو الإتقان.

صدق المقياس: لم يتم الإشارة إلى صدق الاختبار في نسخته الأصلية لذا قام الباحث باستخدام الصدق العاملي للتأكد من صدق الاختبار وذلك بإخضاع استجابات المعلمين والمعلمات للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد العوامل بثلاثة عوامل وفقاً لبناء الاختبار الأصلي وكذلك وفقاً للإطار النظري حيث كانت عدد المفردات ١٢ عبارة وقد حدد الباحث محكاً لقبول العبارات قدرة (٠,٣٠) لتشبع كل مفردة بعاملها. وجدل ول رقم (٣) يوضح نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى.

الجدول رقم (٣)

يوضح نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى مقياس توجهات الأهداف للتدريس

العامل	% التباين	رقم العبارة	التشبع
التوجه نحو الإتيقان	٢٥,٩٩	٥	عندما يجعلني تدريسي أبحث عن المزيد من المعرفة. ٠,٧٨
		٦	عندما أتعلم شيئاً جديداً عن ذاتي ٠,٧٣
		٧	عندما تواجهني أسئلة من الطلاب تجعلني أفكر. ٠,٧٠
		٨	عندما أشعر أنني درست أفضل من قبل ٠,٥٠
		١١	عندما يؤدي الطلاب جيداً في الاختبار. ٠,٤٦
التوجه نحو الأداء	١٤,٦٨	٣	عندما يقول المدير أنني من أفضل الأساتذة ٠,٨٤
		١	عندما يتم الثناء على قدراتي العالية ٠,٨٠
		٤	عندما تسير خططي كما خططت لها ٠,٥٩
		٢	عندما يحصل طلابي على درجات أعلى من الآخرين ٠,٤٢
التوجه نحو تجنب الأداء	٩,٥٠	١٠	عندما لا يسألني الطلاب أسئلة صعبة ٠,٧٩
		١٢	عندما لا أكون متأخراً في موادي (توزيع المواضيع وفقاً للوقت) ٠,٦٦
		٩	عندما لا يقول المدير أن قدراتي منخفضة ٠,٤٤

وبذلك يتكون المقياس من ١٢ عبارة موزعة على النحو التالي:

- ١ - العامل الأول (التوجه نحو الإتقان) يتكون من ٥ عبارات وهي العبارات ذات الأرقام (٥، ٦، ٧، ٨، ١١) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٩٩، ٢٥.
- ٢ - العامل الثاني (التوجه نحو الأداء) يتكون من ٤ عبارات وهي العبارات ذات الأرقام (٣، ١، ٢، ٤) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٦٨، ١٤.
- ٣ - العامل الثالث (التوجه نحو تجنب الأداء) يتكون من ٣ عبارات وهي العبارات ذات الأرقام (١٠، ١٢، ٩) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٥٠، ٩.

الأساليب الإحصائية:

- ١ - تم استخدام نسبي ٢٥ الأدنى، ٢٥ الأعلى لتصنيف المعلمين والمعلمات وفقاً لدرجاتهم في مقياس الكفاءة الذاتية التدريسية إلى (مرتفع - منخفض) الكفاءة الذاتية التدريسية. أما بقية المعلمين والمعلمات فصنفوا على أنهم متوسطي الكفاءة الذاتية التدريسية.
- ٢ - تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للإجابة على أسئلة الدراسة الحالية.
- ٣ - تم استخدام اختبار شيفيه (Schaffe) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات في حالة دلالة قيمة (ف) في أبعاد التوجهات الدافعية الثلاثة.

نتائج الدراسة:

النتائج ذات الصلة بالسؤال الأول وحتى السؤال الثالث:

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والمعلمات في التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء وتجنب الأداء وتجنب العمل حسب مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية، حيث تم استخدام

نسبتي ١٢٥ الأدنى، ٢٥ الأعلى لتصنيف المعلمين والمعلمات وفقاً لدرجاتهم في مقياس الكفاءة الذاتية التدريسية إلى (مرتفع - منخفض) الكفاءة الذاتية التدريسية. أما بقية المعلمين والمعلمات فصنفوا على أنهم متوسطي الكفاءة الذاتية التدريسية.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين في مقياس التوجهات الدافعية تبعا لمستوى الكفاءة الذاتية

توجه الأهداف التحصيلية	مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوجه نحو الأداء	منخفض	١٢٢	١٦,٢٢	٢,٧٢
	متوسط	٢١٢	١٦,٥٨	٢,٥٥
	مرتفع	١١٢	١٧,٢٠	٢,٦٩
التوجه نحو الإتقان	منخفض	١٢٢	١٧,١٠	٢,٢٤
	متوسط	٢١٢	١٧,٢٥	٢,٣١
	مرتفع	١١٢	١٨,١٥	٢,١٠
تجنب الأداء	منخفض	١٢٢	١٤,٥١	٣,١٦
	متوسط	٢١٢	١٣,٩٠	٢,٨٧
	مرتفع	١١٢	١٣,٩٥	٢,٦٢

ويوضح جدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين المتعدد للتوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء حسب مستوى الكفاءة الذاتية (مرتفع ومتوسط ومنخفض).

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية على توجهات الأهداف الدافعية الثلاثة: التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء

مصدر التباين	قيمة ولكس لامبدا	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية	٠,٩٢٨	٥,٥٥٨	٠,٠٠

يلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,00$) بين المعلمين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية في توجهات الأهداف الدافعية الثلاثة (التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين المتعدد لكل توجه من توجهات الأهداف الدافعية، والجدول (٦) يوضح تلك النتائج.

جدول رقم (٦)

تحليل التباين المتعدد للتوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء وتجنب الأداء حسب مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التوجه نحو الإتقان	مستوى الكفاءة	١٣٥,٥٨٩	٢	٧٦,٥٨	١٣,٥٩	٠,٠٠
التوجه نحو الأداء	مستوى الكفاءة	٥٦,٥٩	٢	٢٨,٣٠	٤,٤٦	٠,٠١
التوجه نحو تجنب الأداء	مستوى الكفاءة	٤٤,٨٩	٢	٢٢,٩٥	٢,٩٧	٠,٠٥

ويوضح الجدول رقم (٧) اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات المفحوصين في التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء حسب مستوى الكفاءة الذاتية

التدريسية، حيث اكتفينا بالتوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء لوجود فروق دالة إحصائية بصورة واضحة.

الجدول رقم (٧)

اختبار شيفيه (Schaffe) لدلالة الفروق بين المتوسطات للتوجه نحو الإتقان

المتغير التابع	الكفاءة (أ)	الكفاءة (ب)	الفروق بين المتوسطات (أ) - (ب)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التوجه نحو الإتقان	كفاءة مرتفعة	كفاءة منخفضة	١,٣٩٣٩٦	٠,٣٠٩٣٣	٠,٠٠٣
	كفاءة متوسطة	كفاءة منخفضة	٠,٩١٣٢٥	٠,٢٨٣٢٦	٠,٠١
	كفاءة متوسطة	كفاءة متوسطة	٠,١٥٢٣٤-	٠,٢٧٥٥٦	٠,٣٤٢
التوجه نحو الأداء	كفاءة مرتفعة	كفاءة منخفضة	٠,٩٧٣٨٨	٠,٣٢٨٢٢	٠,٠١
	كفاءة متوسطة	كفاءة متوسطة	٠,٦٢١٣٧	٠,٢٨٣٢٦	٠,١٠٩
	كفاءة منخفضة	كفاءة متوسطة	٠,٣٦٢١٣-	٠,٢٨٨٧٢	٠,٤٦٩

ويتضح من الجداول (٤، ٥، ٦، ٧) وجود فروق في توجهات الأهداف الدافعية المتعلقة بالإتقان في صالح المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، حيث تفوق المعلمون والمعلمات مرتفعو الكفاءة الذاتية التدريسية (ن = ١١٢ م = ١٨,١٥، ع = ٢,١٠) على المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية (ن = ١٢٢ م = ١٧,١٠، ع = ٢,٣١) في التوجه نحو الإتقان، وهذا التفوق يحمل دلالة إحصائية عند مستوى (ف = ١٣,٥٩، $\alpha = ٠,٠٠١$).

وكذلك تفوق المعلمون والمعلمات مرتفعو الكفاءة الذاتية التدريسية (ن = ١١٢ م = ١٧,٢٠، ع = ٢,٦٩) على المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية (ن = ١٢٢ م = ١٦,٢٢، ع = ٢,٧٢) في التوجه نحو الأداء، وهذا التفوق يحمل دلالة إحصائية عند مستوى (ف = ٤,٤٦، $\alpha = ٠,٠١$).

أما ما يتعلق بالتوجه نحو تجنب الأداء فتشير النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات وفقاً لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية.

النتائج ذات الصلة بالسؤال الرابع:

يوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين في التوجه نحو الإتيان حسب الجنس.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين
في مقياس التوجهات الدافعية تبعا للجنس

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	توجه الأهداف التحصيلية
٢,٣٠	١٧,٢٢	٢٩٠	معلمون	التوجه نحو الإتيان
٢,٦٩	١٧,٢٣	١٥٦	معلمات	
٢,٤٧	١٦,٥٨	٢٩٠	معلمون	التوجه نحو الأداء
٢,٦٦	١٦,٩٠	١٥٦	معلمات	
٢,٦٨	١٣,٥٨	٢٩٠	معلمون	تجنب الأداء
٢,٧٤	١٤,٨٢	١٥٦	معلمات	

ويوضح جدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي لتوجهات الأهداف الدافعية حسب متغير الجنس.

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر مستوى الجنس على توجهات الأهداف
الدافعية الثلاثة: التوجه نحو الإتيان والتوجه نحو الأداء
والتوجه نحو تجنب الأداء

مصدر التباين	قيمة ولكس لاميدا	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٩٥٠	٧,٦٨٦	٠,٠٠

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,00$)

بين المعلمين والمعلمات في توجهات الأهداف الدافعية الثلاثة (التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين المتعدد لكل توجه من توجهات الأهداف الدافعية، والجدول (١٠) يوضح تلك النتائج.

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين المتعدد للتوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء
وتجنب الأداء حسب الجنس

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التوجه نحو الإتقان	الجنس	٠,٢٠٦	١	٠,٢٠٦	٠,٠٣٤	٠,٨٥٥
التوجه نحو الأداء	الجنس	٣,٦٠٧	١	٣,٦٠٧	٠,٥٨٣	٠,٤٤٦
التوجه نحو تجنب الأداء	الجنس	١٣٨,٣٩١	١	١٣٨,٣٩١	١٩,٠٧	٠,٠٠

ويتضح من الجداول (٨، ٩، ١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء، بينما يتضح جلياً أن هناك فروقاً بين المعلمين والمعلمات في التوجه نحو تجنب الأداء. حيث تفوقت المعلمات (ن=١٥٦، م=١٤,٨٢، ع=٢,٧٤) على المعلمين (ن=٢٩٠، م=١٣,٥٨، ع=٢,٦٨) في درجات التوجه نحو تجنب الأداء وهذا التفوق دال إحصائياً عند مستوى (ف = ١٩,٠٧، $\alpha = ٠,٠٠١$).

النتائج ذات الصلة بالسؤال الخامس:

يوضح الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والمعلمات في التوجه نحو الإتقان حسب سنوات الخبرة.

الجدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والمعلمات في
مقياس التوجهات الدافعية تبعا لسنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	توجه الأهداف التحصيلية
٢,٢٧	١٧,٢٥	١٢٠	٥-١ سنوات	التوجه نحو الإتقان
٢,٥٤	١٧,٤٤	٩٦	١٠-٦ سنوات	
٢,٦٤	١٧,١٣	١١٨	١٥-١١ سنة	
٢,٤١	١٧,١١	١١٢	أكثر من ١٥ سنة	
٢,٠٠	١٧,٠٧	١٢٠	٥-١ سنوات	التوجه نحو الأداء
٢,٦٩	١٧,٠٢	٩٦	١٠-٦ سنوات	
٢,٥٠	١٦,٠٢	١١٨	١٥-١١ سنة	
٢,٨٣	١٦,٧١	١١٢	أكثر من ١٥ سنة	
٢,٧٩	١٤,١٥	١٢٠	٥-١ سنوات	تجنب الأداء
٢,٤١	١٤,٤٢	٩٦	١٠-٦ سنوات	
٣,٠٢	١٣,٥٥	١١٨	١٥-١١ سنة	
٢,٦٨	١٤,٠٠	١١٢	أكثر من ١٥ سنة	

ويوضح جدول رقم (١٢) نتائج تحليل التباين المتعدد لتوجهات الأهداف الدافعية حسب متغير سنوات الخبرة.

جدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر مستوى الخبرة على توجهات الأهداف الدافعية الثلاثة: التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء

مصدر التباين	قيمة رويز لرجت روت	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الخبرة	٠,٠٣٧	٥,٤٤٢	٠,٠٠١

يلاحظ من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,00$) في توجهات الأهداف الدافعية الثلاثة (التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء) عائدة إلى مستوى الخبرة. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين المتعدد لكل توجه من توجهات الأهداف الدافعية، والجدول (١٣) يوضح تلك النتائج.

جدول رقم (١٣)

تحليل التباين المتعدد للتوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء
وتجنب الأداء حسب مستوى الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التوجه نحو الإتقان	مستوى الخبرة	١١,٩٠٣	٣	٣,٩٦٨	٠,٦٤٧	٠,٥٨٥
التوجه نحو الأداء	مستوى الخبرة	١٠٠,١٥٦	٣	٣٣,٣٨٥	٥,٣٩٣	٠,٠٠١
التوجه نحو تجنب الأداء	مستوى الخبرة	٢٤,٤٢٩	٣	٨,١٤٢	١,١٢٣	٠,٣٤٠

ولمعرفة اتجاهات الفروق في التوجه نحو الأداء التي ظهرت في تحليل التباين (جدول رقم ٨) قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه لدلالة الفروق، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٤)

اختبار شيفيه (Schaffe) لدلالة الفروق بين المتوسطات للتوجه
نحو الأداء حسب سنوات الخبرة

المتغير التابع	الخبرة (أ)	الخبرة (ب)	الفروق بين المتوسطات (أ) - (ب)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التوجه نحو الأداء	٥-١ سنوات	١١-١٥ سنة	١,٠٦٦٧	٠,٣٢١٢	٠,٠١٢
	١٠-٦ سنوات	١١-١٥ سنة	١,٠٢٠٨	٠,٣٤٠٦٨	٠,٠٣١

ويتضح من الجداول (١١، ١٢، ١٣، ١٤) لم يكن للفروق دلالة إحصائية في التوجه نحو الإلتقان والتوجه نحو تجنب الأداء تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بينما يتضح جلياً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في بعد التوجه نحو الأداء. حيث تفوق المعلمون والمعلمات أصحاب الخبرة الأقل (١- ٥ سنوات و ٦- ١٠ سنوات) على المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة (١١- ١٥ سنة و أكثر من ١٥ سنة). وتشير المتوسطات الحسابية (م = ١٧,٠٧، ١٧,٠٢، ١٦,٠٢، ١٦,٧١) وهي مرتبة حسب سنوات الخبرة إلى أن المتوسطات للمعلمين والمعلمات الأقل خبرة أعلى من المتوسطات للمعلمين والمعلمات الأكثر خبرة. وهذه الفروق تحمل دلالة إحصائية (ف = ٥,٣٩٣، $\alpha = ٠,٠٠٥$)

ويتضح من جدول رقم (١٤) أن الفروق في التوجه نحو الأداء تبعاً لمستوى الخبرة تظهر بين مستوى الخبرة ١-٥ سنوات و مستوى الخبرة ١١-١٥ سنة حيث تفوق المعلمين أصحاب الخبرة ١١-١٥ سنة على المعلمين أصحاب الخبرة ١-٥ سنوات وهذا التفوق له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وكذلك تفوق المعلمين أصحاب الخبرة ٦-١٠ سنوات على المعلمين أصحاب الخبرة ١١-١٥ سنة وهذا التفوق له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

النتائج ذات الصلة بالسؤال السادس:

يوضح الجدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والمعلمات في التوجه نحو الإلتقان حسب المرحلة التعليمية.

الجدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين والمعلمات في
مقياس التوجهات الدافعية تبعاً للمرحلة التعليمية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المرحلة التعليمية	توجهات الأهداف التحصيلية
٢,٥٧	١٧,٢٠	١٥٢	الابتدائية	التوجه نحو الإتقان
٢,٥٤	١٧,٣٨	١٥٦	المتوسطة	
٢,١٨	١٧,١٠	١٣٦	الثانوية	
٢,٥٠	١٦,٩٧	١٥٢	الابتدائية	التوجه نحو الأداء
٢,٣٩	١٦,٦٦	١٥٦	المتوسطة	
٢,٧٢	١٦,٣٧	١٣٦	الثانوية	
٢,٥١	١٤,١٧	١٥٢	الابتدائية	تجنب الأداء
٢,٩٤	١٣,٩٥	١٥٦	المتوسطة	
٢,٨٤	١٣,٨٨	١٣٦	الثانوية	

ويوضح جدول رقم (١٦) نتائج تحليل التباين المتعدد لتوجهات الأهداف الدافعية حسب متغير المرحلة التعليمية.

جدول رقم (١٦)

نتائج تحليل التباين المتعدد المرحلة التعليمية على توجهات الأهداف الدافعية
الثلاثة: التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء

مصدر التباين	قيمة ولكس لمبدأ	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
المرحلة التعليمية	٠,٩٧٥	١,٩٠١	٠,٠٧

ويتضح من الجدولين (١٥ و ١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في التوجهات الدافعية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

مناقشة النتائج وتفسيرها

أسفرت الدراسة عن عديد من النتائج ذات القيمة التربوية. وتسهيلاً لمناقشتها وبيان مدلولاتها التربوية جرى تبويبها بحسب أسئلة الدراسة كما يأتي:

فيما يخص السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي يتعلق بمدى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة الذاتية التدريسية المرتفعة والمعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة الذاتية التدريسية المنخفضة في التوجه نحو الإتقان (التعلم)، كشفت النتائج بصورة جلية تفوق المعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة الذاتية التدريسية المرتفعة على المعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة التدريسية المنخفضة (ن = ١١٣، م = ١٧،١٠، ع = ٢،٢٤) في مقياس التوجه نحو الإتقان. وهذه الفروق في المتوسطات بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية لها دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠،٠٥ كما يظهر اختبار شيفيه (جدول رقم ٧). وهذه النتيجة تعني أن المعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة أكثر ميلاً لتبني أهدافاً تحصيلية متوجهة نحو إتقان عملية التدريس (جدول ٤، ٥، ٦، ٧).

وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع الاتجاه العام للدراسات السابقة القليلة التي تناولت هذا الموضوع (Bell, & Kozlowski, 2002; Kitsantas, Reiser, 2000; Pintrich, 2000a; Tao & Hong, 2000; Doster, 2004) والتي تشير إلى أن الأفراد الذين يتبنون أهدافاً متوجهة إلى الإتقان (التعلم) غالباً ما يحصلون على درجات مرتفعة في مقاييس الكفاءة الذاتية. ولا بد من الإشارة هنا إلى أن اتجاه العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوجه نحو الإتقان قد يكون تبادلياً ولا نستطيع تحديد أي منهما الذي يؤثر في الآخر. وهذا يعنى أن الأفراد أصحاب الكفاءة الذاتية المرتفعة قد تدفعهم كفاءتهم المرتفعة إلى تبني أهداف أعمق متمثلة في الأهداف المتوجهة نحو الإتقان. ومن الممكن أن يؤدي تبني أهدافاً متوجهة نحو إتقان عملية التدريس قد يزيد من مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية.

كذلك جاءت النتائج موضحة لما توصل إليه سكنك وباجريز ومؤكدة لما توصل له (Schunk & Pajares, 2000; Pajares, 2002) من أن الأفراد الذين يملكون مستوى مرتفعاً من الكفاءة الذاتية يتمتعون باستعداد أكبر للتعلم، ويعملون بجدية أكبر، و يقاومون المواقف الصعبة وقتاً أطول، ويبدلون جهداً أعلى مقارنة بالأفراد الذين لديهم مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية. وتبني الأفراد لأهداف تحصيلية متوجهة نحو عملية الإتقان تتطلب امتلاك الأفراد لكفاءة ذاتية مرتفعة تساعدهم في بذل جهد مضاعف وقدرة على تحمل العواقب.

أما ما يخص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي يتعلق بمدى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة الذاتية التدريسية المرتفعة والمعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة الذاتية التدريسية المنخفضة في التوجه نحو الأداء، كشفت النتائج عن عدم وجود فروق واضحة حيث تفوق المعلمون والمعلمات ذوو الكفاءة الذاتية التدريسية المرتفعة على المعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة الذاتية التدريسية المنخفضة في التوجه نحو الأداء. وهذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١. (جداول ٤، ٥، ٦، ٧).

وهذه النتيجة تؤكد حقيقة مهمة وهي أن الفرد يكتسب المعتقدات المتعلقة بكفاءته الذاتية من خلال أدائه الفعلي في المواقف التعليمية السابقة، وكذلك من التقدير الذي يستقبله من الآخرين نتيجة لهذا الأداء. ونحن نعلم أن الأهداف المتوجهة نحو الأداء تركز بصورة أساسية على الحصول على الثناء من الآخرين على جودة الأداء (أفراد هذه الفئة يجاهدون من أجل إظهار الكفاءة). ومن هنا فإن الحصول على التقدير والثناء من الآخرين بعد الأداء الجيد والتنافسي لاشك يزيد من مستوى الكفاءة الذاتية للفرد. وهذه النتائج جاءت متفقة تماماً مع ما توصل إليه بنترتش (Pintrich, 2000a) من تفوق مجموعة التوجه نحو الإتقان المرتفع ومجموعة التوجه نحو الأداء المرتفع على مجموعة التوجه نحو الإتقان المنخفض ومجموعة التوجه نحو الأداء المنخفض في المعتقدات الدافعية المكونة من الكفاءة الذاتية وقيمة المهمة وقلق الاختبار.

أما فيما يتعلق السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي يتعلق بمدى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة والمعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة المنخفضة في التوجه نحو تجنب الأداء، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة التدريسية الذاتية المرتفعة والمعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة التدريسية المنخفضة، حيث تفوق المعلمون والمعلمات منخفضو الكفاءة التدريسية الذاتية على المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة التدريسية الذاتية وهذه الفروق بين منخفض ومرتفعي الكفاءة التدريسية الذاتية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ (جداول ٤، ٥، ٦، ٧).

وهذه النتائج تعني أن المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة التدريسية الذاتية يحددون أهدافاً ضعيفة أو يتجنبون الأداء حتى لا يظهروا عجزهم أمام الآخرين نتيجة لأنهم يحملون معتقدات سلبية عن ذاتهم وعن قدراتهم. وهذا يتفق تماماً مع ما أشار إليه بندورا وبنترتش (Bandura & Schunk, 1981) من أن مستوى الكفاءة الذاتية أقوى لدى الأفراد الذين يحددون أهدافاً كبرى يسعون لتحقيقها مقارنة مع الأفراد الذين يحددون أهدافاً ضعيفة. وهذه النتيجة متوافقة إلى حد كبير مع الدراسات السابقة (Middleton & Midgley, 1997; Pajares, Britner, & Valiante, 2000; Skaalvik, 1996) والتي أشارت إلى الارتباط السلبي بين الكفاءة الذاتية والتوجه نحو تجنب الأداء.

أما فيما يخص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي يتعلق بمدى وجود فروق دالة إحصائية في توجهات الأهداف الدافعية عائدة إلى اختلاف الجنس، كشفت النتائج بوضوح عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في التوجه نحو تجنب الأداء حيث إن المعلمات كن أكثر ميلاً لتجنب الأداء من المعلمين، وهذا التفوق له دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠١ (جداول ٨، ٩، ١٠).

وهذا يشير إلى أن المعلمات أكثر حرصاً من المعلمين في عدم إظهار

أدائهن خوفاً من التقييم السلبي من قبل الهيئة الإدارية في المدرسة أو حتى من قبل الزميلات، لذا تلجأ كثير من المعلمات إلى محاولة عدم الظهور بمظهر غير الكفاء عن طريق تجنب الأداء بصورة كلية بوجود الآخرين أو حتى تجنب المقارنات ما أمكن مع الزميلات. وهذا من الممكن تفسيره من جانبين:

- ١ - طبيعة تكوين المعلمة حيث أنها أكثر حساسية للنقد من المعلم، أو بعبارة أخرى المعلم أقل مبالاة من المعلمة فيما يتعلق بآراء الآخرين عن أدائه.
- ٢ - الجو السائد بين المعلمات في المدارس والقائم على التنافس المحموم بينهن مما يؤدي إلى خوف المعلمات من إظهار أدائهن غير المرضي.

أما فيما يخص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة والذي يتعلق بمدى وجود فروق دالة إحصائية في توجهات الأهداف الدافعية عائدة إلى اختلاف سنوات الخبرة. فلقد كشفت النتائج وجود فروق لدى عينة الدراسة في التوجه نحو الأداء. حيث تفوق المعلمون والمعلمات أصحاب الخبرة الأقل (١- ٥ سنوات و ٦- ١٠ سنوات) على المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة (١١- ١٥ سنة وأكثر من ١٥ سنة). في التوجه نحو الأداء. (جداول ١١، ١٢، ١٣، ١٤)

وهذه النتيجة من الممكن تفسيرها من ناحيتين:

- ١ - إن المعلمين والمعلمات قليلي الخبرة يخشون الفشل ولهذا فإنهم يلجئون إلى محاولة إظهار أدائهم لتغطية الشعور الداخلي بالنقص- هنا نقص الخبرة. وهذا التفسير يتفق مع الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أن الخوف من الفشل يعتبر من منبئات التوجه نحو الأداء (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Roeser, Midgely, & Urdan, 1996).

- ٢ - محاولة المعلمين والمعلمات قليلي الخبرة لفت نظر القائمين على العملية التعليمية من مدرين ومشرفين تربويين عن طريق استعراض قدراتهم بهدف ترك انطباع إيجابي لدى هؤلاء. بينما المعلمون والمعلمات مرتفعو الخبرة لا يهتمون بنظرة الآخرين عن أدائهم.

أما فيما يخص السؤال السادس من أسئلة الدراسة والذي يتعلق بمدى

وجود فروق دالة إحصائية في توجهات الأهداف الدافعية عائدة إلى اختلاف المرحلة التعليمية. فلقد كشفت النتائج عدم وجود فروق لدى عينة الدراسة في توجهات الأهداف الدافعية الثلاثة. وهذه نتيجة منطقية إلى حد كبير حيث إن تدريب المعلمين للتدريس في المراحل التعليمية المختلفة في المملكة العربية السعودية لا يختلف، والمعلم من الممكن أن يدرس في أي مرحلة من المراحل حسب الفرص الوظيفية، ولا يوجد تدريب لكل مرحلة بصورة مختلفة. لذا فإن عدم وجود فروق تبعاً للمرحلة التعليمية أمر متوقع سلفاً. (جداول ١٥، ١٦).

التوصيات:

انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ١ - نظراً لأن الدراسة الحالية كشفت عن الارتباط القوي بين الكفاءة الذاتية التدريسية والتوجه نحو إتقان التعلم - والذي يمثل الهدف الأساسي من عملية التعلم - كما يعتقد الباحث - يجدر بالقائمين على العملية التعليمية من مشرعين ومسؤولين التأكيد على الرفع من مستوى الكفاءة التدريسية للمعلم عن طريق إقامة دورات تأهيلية لتحفيز المعلمين والمعلمات على تبني أهدافاً متوجهة نحو الإتقان - وليس الأداء من أجل إبهار الآخرين - وهذا ما تسعى إليه العملية التعليمية برمتها.
- ٢ - إن الحاجة لازالت ماسة في مجتمعاتنا العربية وفي المملكة العربية السعودية لدراسات متنوعة تتناول توجهات الدافعية والكفاءة الذاتية وتتبنى اتجاهات جديدة فعلى سبيل المثال تبني دراسات تؤصل ما يسمى بالاتجاه المتعدد للتوجهات الدافعية (Multiple goals orientation) بديلاً عن الاتجاه الأحادي (Single goals orientation) الذي استمر خلال الثمانينيات والتسعينيات الميلادية وركز على المقارنة بين الاتجاهات الدافعية الثلاث معتبرها اتجاهات متضادة ولا يمكن أن تلتقي أو تجتمع في فرد واحد وفي الموقف التعليمي نفسه. بينما يفترض الاتجاه المتعدد

أن الأفراد يتبنون أهدافاً متعددة الطرائق (Multiple goal pathways) وينظر إلى هذين الاتجاهين - التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء - على أنهما اتجاهان مستقلان وليس متضادين كما ينظر إليهما الاتجاه الأحادي، وأن الفرد من الممكن أن يتبنى الاتجاهين كليهما في مستويات متباينة من العملية التعليمية وكذلك من الممكن أن يستخدم الفرد هذين الاتجاهين بصورة متعاقبة.

Goal Orientation among Low and High Self Efficacy Teachers: Study in Qassem Region

Dr. Mohammed S. Al-wattban

AL-Qassem University
K.S.A

Abstract

This study aimed at assessing the differences in teachers' goal orientation according to the level of their self efficacy for teaching. The sample of the study was composed of 448 male and female teachers from Qassem region in Saudi Arabia, The researcher used two instruments, the first one was for measuring teachers' self efficacy, and the second for measuring teachers' goal orientations. The result of the study revealed that:

- 1 - Teachers with high self efficacy outperformed teachers with low self efficacy in their orientation toward mastery goals and performance goals.
- 2 - Teachers with low self efficacy outperformed teachers with high self efficacy in their orientation toward performance avoidance.
- 3 - Female teachers were more oriented toward performance avoidance than male teachers.
- 4 - Low experience teachers outperformed high experience teachers in the performance orientation.
- 5 - There were no differences in goal orientation due to the level of academic teaching.

المراجع

- ١ - عمر، محمود أحمد. (١٩٩٣). توجهات أهداف طالبات الجامعة وعلاقتها بمستوى الطموح وعادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس ١٧، (٢٨٢-٢٥٥).
- ٢ - الوطبان، محمد بن سليمان. (٢٠٠٦). أثر اختلاف مستويات الكفاءة الذاتية على توجهات الأهداف التحصيلية لدى طلاب الجامعة. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية. مركز البحوث النفسية بجامعة المنيا. مصر ١٧، (١٦٥-١٠٧).
- 3 - Ames, C.(1992). Classroom: Goals, structures and students motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84,262-271.
- 4 - Ames, C., & Archer,J.(1988). Achievement goal in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. **Journal of Educational Psychology**, 80,260-267.
- 5 - Anderman, E.M., & Anderman, L. H(1999). The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point. **Elementary School Journal** 100 (1), 3- 15.
- 6 - Anderson, D. B., Anderson, A. L. H., Mehrens,W., & Prawat, R. (1990). Stability of educational goal orientation held by teaches. **Reaching and Teacher Education**, 6, (4), 327-335.
- 7 - Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonell, L., Pascal, A., Paully, &Zallman. (1976). **Analysis of the school preferred reading program inselected Los Angeles minority schools (Report No. R-2007-LAUDS)**. Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document ReproductionNo. 130 243)
- 8 - Ashton, P. & Webb, R. (1986). **Making a difference: Teachers sense of efficacy and student achievement**. Longman, Inc.: White Plains, NY.
- 9 - Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. **Psychological Review**, 84, 191-215.

- 10 - Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, 586-598.
- 11 - Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman.
- 12 - Bell, B. S., & Kozlowski, S.W.(2002). Goal orientation and ability: interactive effects on self efficacy, performance, and Knowledge. **Applied Psychology**, 87(3), 497-505.
- 13 - Breland, B. T, & Donovan,J.,(2005). The role of state goal orientation in the goal establishment process. **Human Performance**, 18(1), 23-53.
- 14 - Brookhart, S. & Loadman, W. "**Relations between Self-confidence and Educational Beliefs before and after Teacher Education**" (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, 1993).
- 15 - Brophy, D.R. (1998). Understanding, measuring, and enhancing individuals creative problem-solving efforts. **Creativity Research Journal**, 11, 123-150.
- 16 - Butler, R.(2007). Teachers Achievement Goal Orientations and Associations With Teachers Help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher **Motivation Journal of Educational Psychology**, 2007, 99(2), 241-252.
- 17 - Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M.(1996). Goal orientation organizational research: a conceptual and empirical foundation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 67,26-48.
- 18 - Caprara, G.V., Barbranelli, C., Steca,P., & Malone,P.(2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level. **Journal of School Psychology**, 44 (6)473-490.
- 19 - Chan, K., Leung, M., & Lai, P.(2004). **Goal orientation, study strategies and achievement of Hong Kong teacher education student**. Paper presented at the AARE2004 conference, Melbourne.
- 20 - Czerniak C., & Schriver-Walden, M., "**A study of Science Teaching Efficacy using Qualitative and Quantitative Research Methods**", (Paper

- presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Lake Geneva, Wis., 1991.
- 21 - Dweck, C.S. (1986). Motivation processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
 - 22 - Dweck, C.S, & Leggett, J.G.(1988). A social cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, 95,553-574.
 - 23 - Dweck, C.S.(1989). **Motivation**. In A. Lesgold & R. Glaser(EDs.), *Foundation for the psychology of education* (pp.87-136). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
 - 24 - Farr, J.L., Hofmann, D. A., & Ringenbach, K.L.(1993). Goal orientation and action control theory: Implications for industrial and organizational psychology. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (EDs.), **International review of industrial and organizational psychology**, 8(193-231). New York: Wiley.
 - 25 - Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology** 76, 569-82.
 - 26 - Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. **Educational Researcher**, 33(3), 3-13.
 - 27 - Good, T. L., & Brophy, J.E. (2003). **Looking in classrooms**, 9th ed. Boston: Allyn and Bacon.
 - 28 - Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
 - 29 - Kitsantas, A., Reiser, R. A., & Doster, J. A. (2004). Developing self-regulated learners: Goal Setting, Self Evaluation, and Organization Signals During Acquisition of Procedural Skills. **The Journal of Experimental Education**, 72(4), 269-287.
 - 30 - Middleton, M., & Midgley, C.(1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an under explored aspect of goal theory. **Journal of Educational Psychology**, 89, 710-718.
 - 31 - Midgely, C., Feldlaufer, H. and Eccles, J. (1989) Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during

- the transition to junior high school. **Journal of Educational Psychology** 81 (2), 247-58.
- 32 - Morin, S.M. & Welsh, L.A. (1991). Teaching Efficacy Scale: Job analysis and theoretical issues. ERIC, ED 342740.
- 33 - Moore, W., & Esselman, M. (1992, April). **Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- 34 - Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2001). **Persuasion as adynamic, multidimensional process: A viewfinder for individual and intraindividual differences.** Manuscript submitted for publication
- 35 - Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, 91, 328-346
- 36 - Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception and ability, subject experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, 91, 328-346.
- 37 - Pintrich, P.R.(2000a). an achievement goal theory perspective in issues in motivation terminology, theory, and research. **Contemporary Educational Psychology**, 25(1), 92-104.
- 38 - Pajares, F., Britner, S.L., & Valiante, G.(2000) Relation between Achievement goal and self beliefs of middle school students in writing and science. **Contemporary Educational Psychology**, 25(4), 406-422.
- 39 - Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved January 11, 2004, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- 40 - Ross, J. (1994) **Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy**, paper presented at the Meeting of the Canadian Association of Curriculum Studies, Calgary
- 41 - Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), **Advances in research on teaching**, 7 (pp. 49-73). Greenwich, CT: JAI Press.

- 42 - Ross, J. (1992) Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement, **Canadian Journal of Education**, 17(1), 51-65.
- 43 - Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, 80, 1-2.
- 44 - Schunk, D., & Pajares, F.(2002). The **development of academic self efficacy**. In A.Wigfield & J. Eccles(Eds), Development of achievement motivation(pp. 16-31).San Diego:Academic Press..
- 45 - Skaalvik, E. M. (1996). **The factorial structure of a Norwegian version of the Self Description Questionnaire II**. Abstracts of the XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Canada, 16-21 August 1996, **International Journal of Psychology**, 31 (3/4), 439.
- 46 - Skaalvik,E.M.& Skaalvik,S.(2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors,Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. **Journal of Educational Psychology**, 2007, 99(3), 611-625
- 47 - Somuncuoglu, Y, & Yildirim, A.(2001). Relationship between Achievement goal orientation and use of learning strategies. **The Journal of Educational Research**, 92(5), 267-277.
- 48 - Tao, V., & Hong, Y.Y.(2000). A meaning system approach to Chinese students ' achievement goal. **Journal of Psychology in Chinese societies**, 1(2), 13-38.
- 49 - Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers, **Teaching and Teacher Education**, 23, 944 - 956
- 50 - Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, 17, 783-805.
- 51 - Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., & Hoy,W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, 68, 202-248.
- 52 - Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1990). The relation between self-beliefs and self-regulated performance. **Journal of Social Behavior and Personality**, 5, 465-472.
- 53 - Urdan,y C.(1997). Examining the relations among elderly adolescent

- students' goals and friends' orientation toward academic effort and achievement. **Contemporary Educational Psychology**, 22 (2),165-192.
- 54 - Urdan, T. C. & Maehr, M. L..(1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. **Review of Educational Research**; 65(3), 213-244.
- 55 - Wolters, C.A., Daugherty, S., & Fan, W. (April, 2007). **Teacher-Reported Goal Structures: Assessing Factor Structure and Invariance**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- 56 - Woolfolk, A. E., Rosoff, B., and Hoy, W. K. (1990). Teachers sense of efficacy and their beliefs about managing students. **Teaching and Teacher Education**. 6: 137-148.

