

فعالية الذات في التدريس لدى معلمي الصف قبل الخدمة وأثناءها في محافظة المفرق /الأردن: دراسة ميدانية

د. زياد خميس التح

قسم الإدارة التربوية والأصول - كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت - المفرق - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية الذات في التدريس لدى معلمي ومعلمات الصف قبل الخدمة وأثناءها، ومن أجل تحقيق هذا الهدف اختيرت عينة مكونة من (٢٠٦) طلاب وطالبات تخصص معلم صف من طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، ومعلمين ومعلمات من معلمي الصف في مديرية تربية قصبه المفرق عشوائياً، طبق عليها مقياس فعالية الذات في التدريس، وتحليل البيانات المتوفرة من العينة استخدم اختبار (T test)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فعالية الذات في التدريس بين الطلبة (قبل الخدمة) لصالح الذكور، إلا أن هذه الفروق في فعالية الذات في التدريس بين المعلمين والمعلمات (أثناء الخدمة) اختفت، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصف أثناء الخدمة ومعلمي الصف قبل الخدمة في فعالية الذات في التدريس، لصالح المعلمين أثناء الخدمة، وقد تم تفسير هذه النتائج في ضوء التنشئة الاجتماعية المختلفة للذكور والإناث، والتدريب العملي، والخبرات الحقيقية التي يتعرض لها المعلم أثناء الخدمة.

المقدمة:

يحمل الأفراد كثيراً من المعتقدات والاتجاهات حول ذواتهم، وتلعب هذه المعتقدات دوراً مهماً في سلوكهم في المواقف المختلفة، ومن هذه المعتقدات معتقداتهم حول قدراتهم وإمكاناتهم التي يمتلكونها للتعامل مع مواقف معينة، أو ما يسمى بفعالية الذات لديهم، وفعالية الذات هذه تجعلهم يقبلون على المهام

والمواقف التي يعتقدون أنهم فعالين فيها، والتي يمكن أن تكون نتائجها إيجابية بالنسبة لهم، ويمكن أن يظهروا أداءً عالياً فيها، كما أنهم يتجنبون تلك المواقف والمهام ولا يشاركون فيها ويعتقدون أنهم غير فعالين فيها، وأن نتائجها يمكن أن تكون سلبية بالنسبة لهم، وفي حال مشاركتهم في هذه المواقف فإن أداءهم يمكن أن يكون منخفضاً.

الإطار النظري:

وتعتبر أفكار روتر (Rotter, 1966) هي الأساس في إظهار فكرة فعالية الذات؛ وذلك عندما تحدث عن مركز الضبط لدى الأفراد، مشيراً إلى فعالية الأفراد في قدرتهم على التحكم بمصادر التعزيز لما يقومون به، وفيما إذا كانت هذه المصادر تقع داخل أنفسهم (داخلية) أو تقع في البيئة (خارجية)، إلا أن باندورا (Bandura, 1977) تعامل مع فعالية الذات بطريقة أخرى مختلفة حين أشار إلى أن فعالية الذات عبارة عن عملية معرفية يقوم الأفراد من خلالها ببناء معتقدات وتوقعات حول قدراتهم على أداء أعمال معينة، هذه المعتقدات والتوقعات تؤثر على الجهد المبذول في المهمة المعطاة، والوقت الذي يقضونه في العمل بها، ومقدار مقاومتهم للفشل، والضغط النفسي، والاكْتئاب الذي يمكن أن يتعاملوا معه في مواجهة متطلبات هذه المهام. (Tschannen-Pajares, 2002), (Moran, Woolfolk Hoy and Hoy, 1998).

وقد أكد باندورا على دور ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم، من خلال المحتوى الاجتماعي في تطوير فعالية الذات، كما ميّز بين نوعين من التوقعات هي: توقع المخرجات والتي هي عبارة عن التنبؤات التي يقوم بها الفرد حول مخرجات السلوك، وتوقع الفعالية هي عبارة عن تنبؤات الفرد بقدراته الشخصية في أداء عمل معين وإنجازه، وقد افترض أن الأشخاص ذوي فعالية الذات العالية ولديهم اعتقاد قوي بكفاءتهم الشخصية، غالباً ما يقبلون التحدي في المواقف الأكاديمية والاجتماعية. (Nevid, 2003)

ويرى باندورا (Bandura, 1994,1997) أن هناك أربعة مصادر يكوّن الفرد من خلالها معتقداته عن فعاليته الذاتية هي: أولاً: خبرات النجاح التي يمر بها الفرد، فالنجاح يولد النجاح؛ وبالتالي يولد الاعتقاد بفعالية الذات على عكس خبرات الفشل، أما المصدر الثاني هو: مشاهدة أداء الآخرين في مواقف مشابهة لما قد يتعرضون لها في المواقف الحقيقية، والتي توفرها النماذج الاجتماعية (vicarious experiences)؛ لأن الفرد إذا رأى أشخاصا يشابهونه في الإمكانيات ينجحون في مهمات معينة؛ فإن فعالية الذات لديه تزداد لإنجاز مثل هذه المهمات، ويعتبر الإقناع الاجتماعي المصدر الثالث لفعالية الذات؛ حيث إن الفرد الذي يتم إقناعه بأنه يمتلك مجموعة من القدرات لإنجاز مهمة معينة؛ فإنه يظهر جهداً أعلى لإنجاز هذه المهمة، على عكس الأفراد الذين يشكون في قدراتهم على إنجاز هذه المهمة، أما المصدر الرابع فهو: مؤشرات أو دلائل الحالة الجسمية والانفعالية، حيث يعتمد الأفراد جزئياً على انفعالاتهم ووضعهم الجسمي للحكم على فعاليتهم، فمثلاً المزاج الجيد، والصحة الجسدية، تؤديان إلى ازدياد فعالية الذات على عكس: القلق، والشعور بالألم، والصداع.

وتؤثر فعالية الذات على سلوك الأفراد في المواقف المختلفة بعدة طرق؛ حيث يرى باندورا (Bandura, 1980) أن الأفراد يختارون المهام والأنشطة التي يتوقعون أن بمقدورهم القيام بها؛ أي أن فعاليتهم في أدائها ستكون عالية، ويتجنبون المهمات التي يتوقعون أنها تتجاوز قدراتهم؛ أي أن فعاليتهم في أدائها ستكون منخفضة، كما تؤثر فعالية الذات أيضاً على دافعية الأفراد، فقد أشار كل من باندورا وسيرفوني (Bandura & Cervone, 1986) أن فعالية الذات العالية تجعل الأفراد يقضون وقتاً وجهداً أكبر، ويدومون على المهمات التي هم بصدد إنجازها، على عكس الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة، ويؤكد ذلك باجارز (Pajares, 2002)، فهو يرى أن الأفراد ذوي فعالية الذات العالية يضعون لأنفسهم أهدافاً تتحدى قدراتهم، وعادة ما يبذلون جهداً كبيراً في مواجهة الفشل، كما يرى أن فعالية الذات العالية تؤثر على أنماط التفكير، وردود الأفعال العاطفية؛ لأن فعالية الذات العالية تخلق نوعاً من الصفاء الذهني، والهدوء في مواجهة

المهام الصعبة، على عكس فعالية الذات المنخفضة التي تجعل الفرد يعتقد أن المهام صعبة جداً ولا يمكن تجاوزها؛ مما يخلق نوعاً من القلق، والضغط، والاكتئاب.

كما يمكن أن تؤثر فعالية الذات على الذاكرة فقد وجد ديسرشارد وكوينز (Desrichard & Kopetz, 2005)، أن فعالية الذات العالية كان لها أثر أكبر في عملية التذكر من عمر المفحوص، فالأفراد الأكبر عمراً عادة ما ينظرون لأنفسهم على أنهم غير فعالين في مواقف التذكر، لكن زيادة فعالية الذات لديهم عن طريق إعطائهم تعليمات تشير إلى أن هذه المهام ليست مهام مرتبطة بالذاكرة والتذكر؛ بالتالي يمكن أن تزداد فعاليتهم الذاتية، كان كبار السن ينجزون هذه المهام بفعالية، أما عند إعطائهم تعليمات تشير إلى أنهم يصعد التعامل مع مهام تذكر؛ فإنهم عادة ما كانوا يفشلون؛ مما يؤكد أثر فعالية الذات على عمليات التذكر.

ويمكن أن تصبح فعالية الذات نمطاً من النبوءة المحققة لذاتها (Self-Fulfilling Prophecy)، والتي تعني أن الأفراد يمكن أن يقوموا ببذل الجهد، وكل ما يستطيعون من أجل التغلب على المشكلات التي تواجههم، والعمل على تحقيق هذه التوقعات بغض النظر عن القدرات الحقيقية التي يتمتعون بها؛ أي بغض النظر عما هو موجود في الواقع وسواء أكانت هذه التوقعات سلبية أم إيجابية. (Jussim & Eccles, 1992).

الدراسات السابقة:

فعالية الذات لدى المعلمين والمعلمات:

مفهوم فعالية الذات جعل الباحثين يطورون أبحاثاً حول هذا المفهوم في مجالات متعددة، ومن المجالات التي اهتم بها الباحثون فعالية الذات لدى المعلمين، وقد اعتمدت الدراسات الأولى في فعالية الذات على أفكار روتر (Rotter, 1966)، من حيث مقدار عزو المعلم أو المعلمة للنجاح الذي يحققه أي

منهما إلى مصادر داخلية أو خارجية. إلا أن الدراسات الحديثة توجهت إلى أفكار بانادورا (Bandura, 1976)، وقد اعتبرت هذه الدراسات فعالية الذات لدى المعلمين عبارة عن تقييم المعلم أو المعلمة لقدراته في الوصول إلى مخرجات تعليمية، مرغوب فيها من قبل طلابه، ويشمل ذلك الطلاب الذين يعانون من صعوبات، أو دافعيّتهم قليلة؛ وذلك يتسق مع التعريف العام لفعالية الذات. (Henson, 2001). (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy and Hoy, 1998).

وتلعب فعالية الذات لدى المعلمين دوراً مهماً في عملية التدريس، لأنها تعطي دافعية قوية للمعلم في عملية التعليم؛ وبالتالي يفترض أنها تؤثر على تحصيل الطلبة؛ لهذا فقد اهتم الباحثون في كيفية تطور فعالية الذات لدى المعلمين لأنه وعند تشكلها فإنه يصعب تغييرها، وعلى ما يبدو فإن فعالية الذات لدى المعلمين قبل الخدمة؛ أي أثناء وجودهم على مقاعد الدراسة مرتبطة بتعرضهم للخبرات البديلة المشابهة لما هو موجود في الواقع (Vicarious Experiences)، وكذلك الدعم الاجتماعي، لكن التأثير الأكبر في زيادة فعالية الذات في التدريس لديهم هو خبرات التعليم الحقيقية التي يمرون بها (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy and Hoy, 1998). وقد أشارت نتائج دراسة بالمر (Palmer, 2006) أنه يمكن زيادة فعالية الذات لدى معلمي الصفوف الأساسية من خلال تعريضهم لمواد دراسية في مجال العلوم أعدت بشكل جيد خلال فترة الإعداد للمعلمين وبعدها، كما وجدت الدراسة أن إعطاءهم فرصة لتعليم العلوم في المدارس الأساسية كان عاملاً ذا دلالة إحصائية في رفع مستويات الفعالية الذاتية لديهم وتعزيزها.

وأشارت نتائج دراسة كل من وانج، وأرتيمر، ونيوباي (Wang, Ertemer & Newby, 2004)، أن تعريض المعلمين قبل الخدمة لخبرات بديلة مشابهة للواقع، أو تدريبهم على وضع الأهداف، تزيد من فعالية الذات لديهم في التعامل مع تكنولوجيا التعليم، ودمجها في حصصهم، وهذا يتفق مع الأدب النظري، والذي يشير إلى أن المعلمين قبل الخدمة يمكن أن يستفيدوا من مشاهدة نماذج

لمعلمين يقومون بعمليات التدريس من خلال الخبرات البديلة المشابهة للواقع (Vicarious Experiences).

وترتبط فعالية الذات لدى المعلمين الجدد في سنتهم الأولى بالتزامهم نحو التعليم، ومقدار ما يتعرضون له من ضغط، كذلك برضاهم عن مهنة التدريس، وما يتلقونه من دعم وتحضير قبلي لهذه المهنة، (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy and Hoy, 1998)، ويشير شوجنسي (Shaughnessy, 2004) أن نوعية وتوفر مصادر التعليم الجيدة ترتبط بإحساس المعلم الجديد بفعاليته، كما أن حكم المعلم على فعاليته هي حالة خاصة بكل معلم؛ لأنها ترتبط بصعوبة المادة الدراسية، ومهارات التدريس التي يمتلكها المعلم، وأسلوب الإدارة، والمعرفة، والطلاب، وحجم الصف... إلخ. وقد أشارت نتائج دراسة جينس وواتر (Ginns & Watters, 1996) إلى أن المعلمين الجدد لمواد العلوم يمكن أن تزداد فعاليتهم الذاتية، ويستفيدوا من انخراطهم في مواقف تعليمية تعاونية، ومن البيئة المدرسية الصغيرة، وكذلك إذا كان مدير المدرسة يقدم الدعم لهم، كما أن برامج التدريب التي توفر الدعم للمعلمين الجدد، وتمكنهم من إنجاز البرامج ذات الأهمية، وكذلك مشاهدة نماذج لمعلمين قدامى لديهم فعالية ذات عالية، وحققوا النجاح، كل هذا يمكن أن يزيد فعالية الذات لديهم.

أما فعالية الذات لدى المعلمين الخبراء (القدامى)، فتبدو ثابتة نوعاً ما حتى ولو تعرضوا إلى دورات تدريبية، أو إلى أساليب تدريس جديدة، ويفسر باندورا (Bandura, 1997) هذا حين يشير إلى أن الأفراد عندما يكتسبون أو يتدربون على مهارات جديدة، ويواجهون خبرات ومهمات تتحدى تقديرهم لقدراتهم، فإنهم يحتفظون بمعتقداتهم حول فعاليتهم أو عدمها في حالة جمود، ويختبرون مهاراتهم التي اكتسبوها حديثاً قبل أن يصدرها حكماً بأنهم قادرون على هذه المهمة أم لا.

إلا أن دراسة سشمان، ليفي ولنشنترت (Shechtman, Levy & Leichtenritt, 2005) تشير إلى أن المعلمين القدامى الذين تدربوا على مهارات الحياة التالية: ١. تطوير

الهوية، والهدف من الحياة، ٢. حل المشكلات واتخاذ القرار، ٣. العلاقات الشخصية، ٤. المحافظة على الصحة، كانت علاماتهم عالية بدلالة إحصائية على مقاييس إدراك بيئة العمل، وفعالية الذات؛ مما يشير إلى ضرورة تدريب المعلمين عامة، والقدامى خاصة على مثل هذه المهارات لزيادة فعالية الذات لديهم.

الفروق بين الجنسين في فعالية الذات:

أما بالنسبة للفروق بين المعلمين والمعلمات في فعالية الذات فلا زالت ماثار بحث وتساؤل، إلا أن الأدب النظري في هذا المجال يشير بشكل عام إلى أن الذكور يميلون إلى عزو نجاحهم، أو فشلهم إلى عوامل داخلية، مثل القدرة التي يتحكمون بها ويسيطرون عليها، أما الإناث فيملن إلى عزو نجاحهن، أو فشلهن إلى عوامل خارجية، مثل الحظ؛ وهذا الأمر ناتج عن عوامل التنشئة الاجتماعية المختلفة لكل من الذكور والإناث. (Golombok & Fivush, 1995)

وبشكل عام فإن الإناث لديهن فعالية ذات منخفضة في المهن العلمية، والتي تتطلب مهارات كمية. (Bandura, 1997).

وقد أشارت نتائج دراسة براندون (Brandon, 2000)، إلى أن توقعات المعلمات لفعالية ذواتهن في التعليم كانت أقل من الذكور قبل التحاقهن بالخبرة الميدانية في التعليم، لكن بعد أن التحق كل من الذكور والإناث بمهنة التعليم زالت هذه الفروق؛ حيث زادت توقعاتهن لفعالية ذواتهن، وقد فسر الباحث هذه النتيجة في ظل التنشئة الاجتماعية المختلفة لكل من الذكور والإناث، وفائدة الخبرات الميدانية التي يتعرض لها المعلمون في زيادة فعالية الذات لديهم.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

هذه الدراسة تعاملت مع معلمي الصف، كون هذه الفئة من المعلمين تتعامل مع مرحلة مهمة من حياة الطالب وهي: مرحلة التأسيس، وبما أن فعالية الذات لديهم، وكما هو واضح من الأدب النظري، تؤثر على أداء المعلم داخل الصف، وبالتالي تؤثر على مخرجات التعليم، ومن ضمنها تحصيل الطلبة، فقد أتت هذه

الدراسة كمحاولة لفهم فعالية الذات لدى معلمي الصف؛ وذلك من خلال معرفة الفروق فيها قبل التحاق المعلمين بالخدمة، وأثناء التحاقهم بها، كذلك التعرف على الفروق بين الذكور والإناث؛ مما يضيء فهماً أفضل لطبيعة فعالية الذات لدى هذه الفئة من المعلمين، وأخذها بعين الاعتبار عند إعداد هؤلاء المعلمين، وقد بينت نتائج الدراسات السابقة أن فعالية الذات في التدريس تزداد بزيادة الخبرة، لكنها تثبت عند المعلمين القدامى، إلا أن بعض هذه الدراسات أشار إلى أنه يمكن زيادة فعالية الذات عند هؤلاء المعلمين عند تدريبهم على بعض المهارات الأكاديمية والحياتية، أما عن الفروق الجنسية في فعالية الذات فقد كان هناك شبه اتفاق على رؤية الذكور أنفسهم أكثر فاعلية من الإناث في التدريس، لكن بعضها أشار إلى أن هذه الفروق تكون واضحة فقط في المواد العلمية، لهذا أتت هذه الدراسة لتحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين معلمي ومعلمات الصف في فعالية الذات في التدريس قبل التحاقهم بالخدمة الميدانية؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين المعلمين والمعلمات في فعالية الذات في التدريس أثناء التحاقهم بالخدمة الميدانية؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين المعلمين والمعلمات في فعالية الذات في التدريس قبل التحاقهم بالخدمة الميدانية وأثناء التحاقهم بها؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية الذات لدى معلمي الصف الذكور والإناث قبل التحاقهم بالخدمة الميدانية، وأثناء التحاقهم بها.

تحديد المصطلحات الإجرائية:

فعالية الذات: "عملية معرفية يبني الأفراد من خلالها معتقدات وتوقعات حول قدراتهم على أداء أعمال معينة، هذه المعتقدات والتوقعات تؤثر على الجهد، والوقت المبذول، ومقدار مقاومتهم للفشل والضغط النفسي في المهمة المعطاة (Bandura, 1997, p3).

ويمكن قياسها عن طريق العلامة التي يحصل عليها الفرد على مقياس فعالية الذات في التدريس المعد لهذه الغاية.

إجراءات الدراسة:

١ - مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة تخصص معلمي الصف في جامعة آل البيت، الذين لم يلتحقوا ببرنامج التربية العملية والبالغ عددهم (٦٧٠) طالبا وطالبة تقريبا، وكذلك من جميع معلمي الصف في مديرية تربية منطقة قصبة المفرق والبالغ عددهم (٣٥٥) معلما ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) طلاب وطالبات ومعلما ومعلمة، منهم (١٠١) من طلاب وطالبات (قبل الخدمة)، و (١٠٥) معلمين ومعلمات (أثناء الخدمة)، تم اختيارهم عشوائيا من بين شعب كلية العلوم التربوية، ومدارس تربية قصبة المفرق، والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والخدمة.

الجدول (١)

عينة الدراسة موزعين حسب الجنس والخدمة

الجنس ↓ الخدمة ←	قبل الخدمة (طلبة)	أثناء الخدمة (معلمون)	المجموع
الذكور	٤٧	٥١	٩٨
الإناث	٥٤	٥٤	١٠٩
المجموع	١٠١	١٠٥	٢٠٦

٢ - إعداد مقياس فعالية الذات في التدريس:

لقياس فعالية الذات في التدريس لدى المعلمين وطلبة تخصص معلمي الصف، وبالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالموضوع قَسَّم الباحث الأبعاد التي يمكن أن يقيسها المقياس إلى سبعة أبعاد هي:

- ١ - فعالية الذات في التأثير على قرارات المدرسة.
- ٢ - فعالية الذات في التأثير على مصادر المدرسة.
- ٣ - فعالية الذات في التأثير على ظروف المدرسة.
- ٤ - فعالية الذات في النظام المدرسي.
- ٥ - فعالية الذات في تفعيل مشاركة أولياء الأمور.
- ٦ - فعالية الذات في تفعيل دور المجتمع المحلي.
- ٧ - فعالية الذات في خلق جو مدرسي إيجابي.

وقام الباحث بكتابة (٥٥) فقرة تعكس فعالية الذات لدى المعلمين في عملية التدريس في هذه الأبعاد، بعد ذلك عرضت هذه الفقرات على عشرة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، للحكم على وضوح الفقرات، وصياغتها اللغوية، ومدى ملاءمتها لقياس فعالية الذات لدى المعلمين في عملية التدريس، وكذلك مدى انتماء الفقرات للبعد الذي أدرجت تحته، وقد تم تزويدهم بتعريف فعالية الذات لدى المعلمين في عملية التدريس، وتعريف كل بعد من أبعاد المقياس، وبناء على ملاحظات المحكمين حذفت بعض الفقرات التي اتفق المحكمون على أنها مكررة، كما أعيدت صياغة بعض الفقرات حسب اقتراحات المحكمين، وبهذه الإجراءات تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٧) فقرة.

وطبق المقياس بعد ذلك على عينة تجريبية من المعلمين وطلبة تخصص معلم الصف، تكونت من (٦٥) معلماً، ومعلمة، وطالبا وطالبة، ومن البيانات التي توافرت من هذه العينة، استخرج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على المقياس، ثم حذفت الفقرات التي كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية على

المقياس أقل من (٢٥، ٠)؛ للحصول على صدق بناء، وبهذا الإجراء حذفت (٣) فقرات، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٤) فقرة، وتكون سلم الإجابة على المقياس من تدرج خماسي هو: دائماً؛ وتعطى العلامة (٥)، في كثير من الأوقات؛ وتعطى العلامة (٤)، أحياناً، وتعطى العلامة (٣)، في قليل من الأوقات؛ وتعطى العلامة (٢). وأبداً، وتعطى العلامة (١)، وتعكس الإجابة في حالة الفقرات السالبة؛ أي أن الدرجة الكلية على المقياس يمكن أن تتراوح بين (٤٤-٢٣٥)، وبهذا فقد تمتع المقياس بصدق البناء.

أما عن ثبات المقياس فقد استخرج بطريقتين من خلال بيانات العينة التجريبية، الطريقة الأولى: طريقة الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد كان معامل الثبات (٩٦، ٠)، الطريقة الثانية وهي طريقة الثبات بالإعادة، عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على العينة التجريبية بعد فترة أسبوعين من التطبيق الأول، وقد كان معامل الثبات بالإعادة (٧٧، ٠) وهو دال إحصائياً على مستوى (٠، ٠١). وجميع هذه الإحصائيات ملائمة لأغراض الدراسة.

٣ - الخطوات الإجرائية للتطبيق:

بعد اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وزع مقياس فعالية الذات لدى المعلمين على المدارس التي كانت من ضمن العينة، وكذلك على شعب المدرسين الذين يدرسون تخصص معلم الصف، والذين لم يلتحقوا بمواد التربية العملية، وقد تكونت من (٢٠٦). معلمين ومعلمات وطلاب وطالبات.

بعد إكمال عملية التطبيق صحح مقياس فعالية الذات في التدريس لدى المعلمين؛ وذلك عن طريق إعطاء العلامة (٥) إذا كانت إجابة المفحوص: دائماً، والعلامة (٤) إذا كانت إجابته: في كثير من الأوقات، والعلامة (٣) إذا كانت إجابته: أحياناً، والعلامة (٢) إذا كانت إجابته: في قليل من الأوقات، والعلامة (١) إذا كانت إجابته أبداً، بعد ذلك حسبت الدرجة الكلية على المقياس وقد

تراوحت الدرجات الكلية على المقياس للمفحوصين في عينة الدراسة ما بين (١١٤-٢١١).

وعن طريق البيانات الأولية التي كان يطلب من المفحوص تعبئتها قبل البدء بالإجابة على المقاييس، تم الحصول على معلومات عن جنس المفحوص.

وبناء على المعلومات المتوافرة تم تقسيم عينة الدراسة حسب الجنس، وعن طريق تصحيح الاختبار يدويا وعكس الفقرات السالبة، تم الحصول على العلامة الكلية لكل مفحوص على مقياس فعالية الذات لدى المعلمين، بعد ذلك حللت البيانات المتوافرة عن طريق برنامج التحليل الإحصائي في العلوم الإنسانية (SPSS).

٤ - التصميم والتحليل الإحصائي:

هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، التي حاولت التعرف على الفروق في فعالية الذات في التدريس لدى المعلمين، بين المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، وكذلك معرفة الفروق بين المعلمين في فعالية الذات في التدريس تبعا لمتغير الجنس قبل الخدمة وأثناءها.

ومن أجل تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استخدم الإحصائي (ت) (t test)؛ للتعرف على الفروق بين المعلمين في فعالية الذات قبل الخدمة، وأثناءها، كذلك التعرف على الفروق بين الذكور، والإناث قبل الخدمة وأثناءها.

٥ - حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بعينة ومجتمع الدراسة فقد اقتصر على معلمي الصف في جامعة آل البيت، ومديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق. كما تتحدد أيضا بالخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة فيها.

النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات في التدريس لدى معلمي الصف قبل الخدمة وأثناءها، وكذلك التعرف على الفروق في فعالية الذات في التدريس لدى معلمي الصف قبل الخدمة وأثناءها.

ومن أجل تحقيق هدف الدراسة، والإجابة على أسئلتها وبعد اختيار عينة الدراسة، واتباع الإجراءات الموضحة سابقاً؛ للحصول على البيانات الضرورية للدراسة؛ ولمعرفة فيما إذا كان هناك فرق بين الذكور والإناث في فعالية الذات لدى معلمي الصف قبل الخدمة؟ تم استخراج متوسطات أداء طلبة تخصص معلم الصف حسب الجنس على مقياس فعالية الذات في التدريس، والجدول (٢) يوضح هذه المتوسطات.

الجدول (٢)

متوسطات أداء طلبة تخصص معلمي الصف على مقياس فعالية الذات في التدريس حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الخطأ المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
الذكور	٤٧	١٧٠,١٧	١٦,٨٢٣	٢,٤٥٤
الإناث	٥٤	١٦٢,٩٣	١٧,٩٩٣	٢,٤٤٨

من الجدول (٢) يلاحظ أن هناك فروقا في متوسطات أداء طلبة تخصص معلم الصف على مقياس فعالية الذات في التدريس، وكانت لصالح الذكور، فقد بلغ متوسط أداء الذكور (١٧٠,١٧) بينما بلغ متوسط أداء الإناث (١٦٢,٩٣).

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق في متوسطات أداء طلبة تخصص معلم الصف، حسب متغير الجنس في فعالية الذات قبل الخدمة ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) استخدم اختبار (ت) (T test)، والجدول (٣) يوضح نتائج اختبار (ت).

الجدول (٣)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات أداء طلبة تخصص معلم الصف
حسب متغير الجنس قبل الخدمة

قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	متوسط الفروق
٢,٠٨	٩٩	* ٠,٠٤	٧,٢٤٤

* ذات دلالة إحصائية

من الجدول (٣) يمكن ملاحظة أن الفروق في متوسطات أداء الطلبة على مقياس فعالية الذات في التدريس حسب متغير الجنس قبل الخدمة، كانت ذات دلالة إحصائية، فقد بلغت قيمة (ت) ٢,٠٨ وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha = 0.04)$.

وللتعرف على الفروق بين الذكور والإناث لدى معلمي الصف في فعالية الذات في التدريس أثناء الخدمة، تم استخراج متوسطات أداء المعلمين على مقياس فعالية الذات في التدريس حسب متغير الجنس والجدول (٤) يوضح متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة من المعلمين تخصص معلم الصف على مقياس فعالية الذات في التدريس أثناء الخدمة حسب متغير الجنس.

الجدول (٤)

متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة من المعلمين تخصص معلم الصف
على مقياس فعالية الذات في التدريس أثناء الخدمة
حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الخطأ المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
الذكور	٥١	١٧٦,١٣٧	١٧,٧٨٢	٢,٤٩
الإناث	٥٤	١٧١,٩٠٧	١٩,٦٧٦	٢,٦٧٨

من الجدول (٤) يلاحظ أن هناك فرقا في أداء المعلمين أثناء الخدمة، على مقياس فعالية الذات في التدريس حسب متغير الجنس لصالح الذكور، فقد بلغ متوسط أداء الذكور على المقياس (١٧٦,١٣٧)، بينما بلغ متوسط أداء

الإناث على المقياس (٩٠٧, ١٧١)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) تم استخدام اختبار (ت)، والجدول (٥) يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات أداء المعلمين تخصص معلم الصف حسب متغير الجنس أثناء الخدمة.

الجدول (٥)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات أداء المعلمين تخصص معلم الصف حسب متغير الجنس أثناء الخدمة

قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	متوسط الفروق
١,١٥٣	١٠٣	٠,٢٥١	٤,٢٣

من الجدول (٥) يمكن ملاحظة أن الفروق في متوسطات أداء المعلمين على مقياس فعالية الذات في التدريس أثناء الخدمة حسب متغير الجنس، غير دالة إحصائياً؛ فقد بلغت قيمة (ت) (١,١٥٣) عند درجات حرية (١٠٣)، ودلاليتها الإحصائية ($\alpha = 0.251$).

أما عن الفروق بين أداء طلبة تخصص معلم الصف قبل الخدمة، وأداء معلمي تخصص معلم الصف أثناء الخدمة، فقد تم حساب متوسطات أداء الطلبة قبل الخدمة وأداء المعلمين أثناء الخدمة، والجدول (٦) يوضح أداء الطلبة قبل الخدمة وأداء المعلمين أثناء الخدمة

الجدول (٦)

متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس فعالية الذات في التدريس قبل الخدمة وأثناءها

الخدمة	العدد	المتوسط	الخطأ المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
(أثناء الخدمة) المعلمون	١٠٥	١٧٣,٩٦	١٨,٨١	١,٨٣٦
(قبل الخدمة) الطلاب	١٠١	١٦٦,٣٠	١٧,٧٥	١,٧٦٦

من الجدول (٦) يمكن ملاحظة أن هناك فرقا في متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة الطلبة (قبل الخدمة)، والمعلمين (أثناء الخدمة) على مقياس فعالية الذات في التدريس، لصالح المعلمين، فقد بلغ متوسط أداء المعلمين على المقياس (٩٦,١٧٣)، بينما بلغ متوسط أداء الطلبة على المقياس (٣٠,١٦٦)، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق في متوسطات المعلمين أثناء الخدمة والطلبة قبل الخدمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، تم استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق في المتوسطات، والجدول (٧) يوضح نتائج اختبار (ت) للمتوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس فعالية الذات في التدريس قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

الجدول (٧)

نتائج اختبار (ت) للفروق في متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس فعالية الذات في التدريس قبل الخدمة وأثناء الخدمة

قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	متوسط الفروق
٣,٠٠٦	٢٠٤	٠,٠٠٣*	٧,٦٦٥

* ذات دلالة إحصائية

من الجدول (٧) يمكن ملاحظة أن الفروق بين متوسطات أداء الطلبة ومتوسطات أداء المعلمين على مقياس فعالية الذات في التدريس؛ أي قبل الخدمة وأثناء الخدمة كانت ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين؛ أي بعد الخدمة، فقد بلغت قيمة (ت) (٣,٠٠٦)، وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha = 0.003)$.

مناقشة النتائج والتوصيات:

حاولت هذه الدراسة التعرف على فعالية الذات في التدريس لدى المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، وبالنسبة لسؤال الدراسة الأول وهو: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات الصف قبل الخدمة؟ فقد بينت النتائج أن

متوسط أداء الطلبة الذكور من تخصص معلم الصف؛ أي قبل الخدمة كان (١٧٠, ١٧)، بينما كان متوسط أداء الإناث (١٦٢, ٩٣)، وبينت نتائج اختبار (ت) أن هذه الفروق وهي لصالح الذكور ذات دلالة إحصائية، فقد بلغت قيمة (ت) (٢, ٠٨)، ودلالاتها الإحصائية عند درجات حرية (٩٩)، ($\alpha = ٠.٠٥$).

هذه النتيجة تتفق مع التوجهات النظرية في هذا المجال، والتي تشير إلى أن عمليات التنشئة الاجتماعية المختلفة لكل من الذكور والإناث، تؤدي إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات لصالح الذكور بشكل عام، وفي التدريس بشكل خاص، حيث يميل الراشدون حول الأطفال إلى تنشئة أطفالهم الذكور على عزو نجاحاتهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية، يتحكمون بها، بينما يميلون إلى تنشئة أطفالهم الإناث إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية (Golombok & Fivush, 1995)، عمليات العزو المختلفة بين الذكور والإناث تؤدي إلى أن تكون فعالية الذات بشكل عام لدى الذكور أفضل من فعالية الذات لدى الإناث قبل الخدمة؛ لأن الأفراد الذين يتعلمون بأن ما يقومون به من أعمال هو ناتج عن عوامل يتحكمون بها ويسيطرون عليها سيكونون أكثر ثقة بقدراتهم، وبالتالي أكثر فعالية في أداء الأعمال الموكلة إليهم، بينما الأفراد الذين يرون أن هناك عوامل خارجية هي المسؤولة عن تسيير أعمالهم فإن فعالية الذات لديهم تكون متدنية؛ الأمر الذي يجعل فعالية الذات لدى الإناث أدنى مما هي عليه لدى الذكور، وهذا يؤكد على دور التنشئة الاجتماعية في إيجاد الفروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات بشكل عام، وفعالية الذات في التدريس بشكل خاص. (Brandon, 2000). (Bandura, 1997).

كما أن هناك بعض خصائص الشخصية التي يعتبرها المجتمع خاصة بالذكور، وليست خاصة للإناث، مثل السيطرة، واتخاذ القرارات، والتفاعل مع المجتمع المحلي، والتأثير على الظروف والقرارات المهمة، وبما أن هذه الخصائص لها علاقة بفاعلية الذات في التدريس وتعتبر جزءاً منها، فقد كانت فعالية الذات في التدريس لدى الإناث أقل مما هي عليه لدى الذكور قبل

الخدمة؛ مما يعكس مدى تأثير الأنثى بالتنشئة الاجتماعية، ونظرة المجتمع قبل أن تلتحق بمراكز عملها وتختبر قدراتها على أرض الواقع، والذي يمكن أن يؤدي إلى تغير نظرتها إلى ذاتها بشكل إيجابي، وخصوصا إذا ما كان هذا العمل ممتعا ويحقق لها نجاحات على الصعيد: الشخصي، والاجتماعي، والاقتصادي مثل مهنة التدريس، وبالتالي تزداد فعالية الذات لديها.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المعلمين والمعلمات في فعالية الذات أثناء التحاقهم بالخدمة الميدانية؟ فقد أشارت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات الصف بعد التحاقهم بالخدمة الميدانية، فقد بلغ متوسط علامات المعلمين على مقياس فعالية الذات في التدريس (١٣٧، ١٧٦)، بينما بلغ متوسط علامات المعلمات على مقياس فعالية الذات في التدريس (٩٠٧، ١٧١)، وبين اختبار (ت) أن هذه الفروق في المتوسطات لم تكن ذات دلالة إحصائية فقد بلغت قيمة (ت) (١٥٣، ١) ودلالاتها الإحصائية عند درجات حرية (١٠٣) ($\alpha = 0.251$).

هذه النتيجة تشير إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات في التدريس تلاشت بعد التحاق الذكور والإناث بالخدمة الميدانية؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى الخبرات التي يتعرض لها المعلمين والمعلمات بعد التحاقهم في الخدمة الميدانية، وكذلك الدورات التدريبية التي يمكن أن يتعرض لها المعلمون والمعلمات بعد التحاقهم بالخدمة الميدانية، كذلك مشاهدة المعلمات لنماذج حية من المعلمات اللواتي يقمن بأداء واجبهن على نحو جيد يلقي استحسان الآخرين من مشرفين تربويين ومديرين. الأمر الذي يزيد من فعالية الذات في التدريس لدى المعلمين والمعلمات بشكل خاص، ويجعلهن أكثر ثقة بأنهن قادرات على أن يكون لهن دور فعال في عملية التدريس، (Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy and Hoy, 1998)، وهذا يتفق مع الأدب النظري في هذا المجال الذي يشير إلى أن خبرات التعلم الحقيقية، وتوفير جو من التعاون،

والدعم للمعلم يمكن أن تزيد من فعالية الذات لدى المعلمين والمعلمات، ويؤدي إلى تلاشي الفروق بين المعلمين والمعلمات (Brandon, 2000).

وهذا يؤكد فكرة بالمر (Palmer, 2006)، والتي تشير إلى أن ممارسة المرأة للعمل وجعلها تمر بخبرات نجاح ومشاهدة نماذج تتمتع بنفس قدراتها تحصل على هذا النجاح، يجعلها تنظر إلى ذاتها بشكل إيجابي أكثر ويؤدي إلى زيادة فعالية الذات لديها.

كما أن هذه النتيجة يمكن أن تُفسر عن طريق أن المجتمع قد تتغير نظرتة إلى المرأة الناجحة في عملها عند دخولها إلى ميدان العمل، ويجعله يقدم لها الدعم ويوفر لها الظروف التي ترفع من فعاليتها في أداء هذا العمل ويعطيها الفرص لتطوير قدراتها في عملها، أو على الأقل يقلل من الضغط الممارس تجاهها؛ لكي لا تتنافس الرجل في العمل، وخصوصاً في المهن التي يعتبرها ذلك المجتمع مناسبة للأنثى، كما هو الحال في مهنة التدريس، التي يعتبرها المجتمع العربي من أكثر المهن ملائمة للمرأة.

أما بالنسبة لسؤال الدراسة الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين المعلمين والمعلمات في فعالية الذات قبل التحاقهم بالخدمة الميدانية، وأثناء التحاقهم بها؟ فقد بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين معلمي الصف قبل الخدمة وأثناءها، وكانت لصالح المعلمين أثناء الخدمة؛ فقد بلغ متوسط أداء معلمي الصف أثناء الخدمة على مقياس فعالية الذات في التدريس (٩٦, ١٧٣)، بينما بلغ أداء معلمي الصف قبل الخدمة على مقياس فعالية الذات (٣, ١٦٦)، وأن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية فقد بلغت قيمة (ت) (٣, ٠٠٦) ودلالاتها الإحصائية عند درجات حرية (٢٠٤)، $(\alpha = 0.003)$.

وهذه النتيجة تدعم فكرة أن تعريض الفرد لمواقف حقيقية، ومشاهدة نماذج تتمتع بنفس القدرات يقومون بنفس العمل بكفاءة وينجحون فيه يزيد من فعالية الذات لديهم (Palmer, 2006)؛ وبالتالي فإنه وعلى الرغم مما تقدمه

المساقات التي تطرحها كليات العلوم التربوية للطلاب قبل التحاقهم بمواد التربية العملية، لم تستطع رفع فعالية الذات في التدريس لديهم بشكل يضاهي ما توفره الخبرات الحقيقية ومشاهدة النماذج الحقيقية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy and Hoy, 1998)، حين أكد على أهمية التدريب العملي للمعلمين والمعلمات قبل التحاقهم بالخدمة الميدانية الحقيقية، وضرورة أن تتضمن المساقات التي تطرح في كليات العلوم التربوية مشاهد واقعية وتدريباً فعلياً على المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم في الميدان؛ وذلك من أجل تغيير نظرهم لذواتهم بشكل إيجابي، ورفع فعالية الذات لديهم.

التوصيات:

- ١ - بناء على نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن الخروج بالتوصيات التالية:
- ١ - بناء برامج توعية للآباء والأمهات لتعزيز الثقة لدى بناتهم بقدراتهن، مثل تدريب الآباء والأمهات على المهارات الاجتماعية، ومهارة توكيد الذات، وتقدير الذات، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة فعالية الذات لدى الإناث.
- ٢ - وضع خطط دراسية في كليات العلوم التربوية تؤكد وتفعّل دور التربية العملية لدى المعلمين والمعلمات، عن طريق زيادة عدد ساعات التدريب العملي للطلاب، ومتابعة الطلاب ميدانياً أثناء عملية التطبيق الميداني، والذي يمكن أن يؤدي إلى زيادة فعالية الذات في التدريس لدى المعلمين.
- ٣ - التأكيد على أهمية مشاهدة الخبرات الميدانية الحقيقية، وإشراك المعلمين بدورات تدريبية تهتم وتعزز ثقة المعلم بنفسه، مثل: تدريبهم على أساليب التدريس الحديثة، وإكسابهم مهارات الحياة المختلفة، الأمر الذي يمكن أن ينعكس إيجاباً على فعالية الذات لدى المعلمين.
- ٤ - إجراء عدد من الدراسات التجريبية التي تحاول معرفة مدى تأثير برامج التربية العملية على فعالية الذات في التدريس لدى المعلمين على مقاعد الدراسة؛ ودراسات ارتباطية وصفية بين فعالية الذات وبعض المتغيرات

الأخرى، مثل اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس وفعالية الذات؛ وذلك من أجل بناء هذه برامج التربية العملية بشكل يضمن زيادة فعالية الذات في التدريس لديهم، والتعرف على تلك المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على فعالية الذات في التدريس.

Self-Efficacy in Teaching among "Class Teachers" pre and in-service in Almafraq conservatism/Jordan: Field Study

Dr. Ziad Kh. El-Tah

Faculty of Educational Sciences,
Al-albayt University
H.K.J

Abstract

Abstract: This study has investigated self-efficacy in teaching among male and female "class teachers" pre-service and in- service. Data for this study were collected from a random sample that consisted (206) students "class teachers" from Educational Science College at Al al-Bayt University; and "class teachers" from Al mafrq Education Directorate. Self-efficacy in teaching scale was applied and the data analyzed by using T test. The result revealed statically significant differences between male and female "class teachers" pre-service in self-efficacy in teaching in favor of males, but these differences disappear among "class teachers" in-service. Also, the results showed that there is a statically significant difference between "class teachers" in -service and pre-service in favor of teachers in-service. The results were discussed in the light of the different socialization of males and females; the practical training, and the real life experiences which teachers exposed to in-service.

المراجع

- 1 - Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, 191-215.
- 2 - Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. **Cognitive Therapy & Research**, 4, 263-268.
- 3 - Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.) Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, (1998)).
- 4 - Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman.
- 5 - Bandura, A. & Cervone D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. **Organizational behavior & human decision processes**, 38, 92-113.
- 6 - Brandon, D. P., (2000). Self-efficacy: gender differences of prospective primary teachers in Botswana. **Research in Education**, 64, 36-43.
- 7 - Desrichard, O. & Kopetz C. (2005). A threat in the elder: The impact of task-instructions, self-efficacy and performance in the elderly. **European Journal of Social Psychology**, 35, 537-552.
- 8 - Ginns, I. S. & Watters, J. J. (1996). Experiences of novice teachers: Changes in self-efficacy and their beliefs about teaching. The Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996. 11p.
- 9 - Golombok, S. & Fivush, R. (1995). **Gender Development** (2nd Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- 10 - Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. **The annual meeting of Educational Research Exchange**, (Texas A&M University, College Station, Texas) January 26, 2001. 24p.
- 11 - Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations II: Construction

- and reflection of student achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 63, 947-961.
- 12 - Nevid, J. S. (2003). **Psychology: Concepts and Applications**. Boston: Houghton Mifflin Company. Pp. 486-487.
 - 13 - Pajares F. (2002). **Overview of social cognitive theory and self-efficacy**. Retrieved December 9, 2007, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/eff.html>.
 - 14 - Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preserves primary teachers. **International Journal of Science Education**, 28, 655-671.
 - 15 - Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, 80, Pp. 1-28.
 - 16 - Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. **Educational psychology Review**, 16, 153-176.
 - 17 - Shechtman, Z., Levy, M. & Leichtenritt, J. (2005). Impact of life skills training on teachers perceived environment and self-efficacy. **The Journal of Educational Research**, 98, 144-154.
 - 18 - Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, 68, 202-248.
 - 19 - Wang, L., Ertemer P. A. & Newby T. J. (2004). Increasing preserves teachers self-efficacy beliefs for technology integration. **Journal of Research on Technology in Education**, 36, 231-250.