الفصل الثانى

الكفاءة الذاتية

أولاً : تعريف الكفاءة الذاتية

ثانياً : الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم القريبة

ثالثاً : الكفاءة الذاتية والقوة الإنسانية

رابعاً : الكفاءة الذاتية ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي

خامساً : الكفاءة الذاتية ونظرية التوقع

سادساً : عمليات الكفاءة الذاتية

سابعاً : مصادر الكفاءة الذاتية

ثامناً : الكفاءة الذاتية للمعلم

تاسعاً : الكفـــاءة الكليـــة

عاشراً : الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة

حادى عشر : مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة

الفصل الثانى
الكفاءة الذاتية

أولاً : تعريف الكفاءة الذاتية : *Self - Efficacy Definition*

لقـد تمخضت عن جهود علماء النفس فى السنوات الأخيرة من القرن العشرين عدة مفاهيم كان لها أكبر الأثر فى إثراء العديد من الدراسات والبحوث الـتى أدت بدورهـا إلـى زخـم التراث المعرفى وتقديم العديد من التوصيات والمقترحات التى يمكن الاستفادة منها فى مجال التربية والتعليم .

ومن هذه المفاهيم (مصطلح الكفاءة الذاتية) الذى ظهر على يد عالم الـنفس وراتـد نظـرية التعلم المعرفى الاجتماعى – الكندي الأصل الأمريكي الموطن – ألبرت باندورا *Albert Bandura* في السبعينات من القرن العشرين ليمثل إضافة كبيرة للتراث النفسي ومصدر خصب للباحثين لتناول هذا المتغير بالبحث والدراسة .

ويُطلـق علـى مصطلح الكفاءة الذاتية عدة مسميات باللغة الإنجليزية منها :

Self-Efficacy, Efficacy Beliefs, Sense of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, Self-Efficacy Judgments, Perceived Self-Efficacy, Self-Efficacy Expectations.

كما يطلق عليه عدة مسميات باللغة العربية منها : (الفعالية الذاتية – فعالـية الـذات – الفاعلـية الذاتية – فاعلية الذات – الكفاءة الذاتية – كفاءة الذات) .

وفـى مقابلـة شخصـية أجـراها *Shaughnessy* وهو محرر مجلة *Educational Psychology Review* ، مـع *Prof.Anita Woolfolk* ، الأستاذة بكلـية التربية ، بجامعة ولاية أوهايو بأمريكا *College of Education at The Ohio State University* ، أشارت *Woolfolk* أثناء إجابتها عن الأسئلة الخاصة بدراسـاتها المـتعددة عن الكفاءة الذاتية للمعلم منذ خمسة عشر عاماً وحتى الآن ، أنهـا لا تفضـل مصـطلح *Teacher Efficacy* عند الإشارة عن الكفاءة

الذاتـــية للمعلـــم ، لأن هذا المصطلح *(Teacher Efficacy)* ، ربما يتداخل مع مصطلح آخر وهو كفاءة المعلم ، أو فاعلية المعلم *(Teacher Effectiveness)* ، ولذلـــك فهى تستخدم مصطلحات أخرى تعبر عن الكفاءة الذاتية للمعلم ، وهذه المصـــطلحات يفضلها *Bandura* (المؤسس النظرى لمفهوم الكفاءة الذاتية) ، وهـــذه المصـــطلحات هـــى *Teachers' Sense of Efficacy; Self-Efficacy of Teachers ; Teachers Efficacy Beliefs ; or Teachers Perceived Efficacy) (Shughnessy ,2004 ,154)*

وعلـــى الرغم من اختلاف المسميات الأجنبية والعربية السابقة لفظياً ، إلا أنها جميعها المقصود بها شئ واحد وهو مفهوم الكفاءة الذاتية الذى ظهر علـــى يـــد *Bandura* ، و تناوله بالشرح والدراسة منذ السبيعينات من القرن العشرين .

ولقد آثر الباحث توحيد المصطلح باللغة العربية باختيار مسمى الكفاءة الذاتـــية نظراً لأنه يحمل فى طياته قدرة أو كفاءة أو مقدرة وبذلك يتمشى مع التعريفات المختلفة لهذا المصطلح التى أوردها العلماء والباحثون الأجانب فى مؤلفـــاتهم ومراجعهم ومن هذه التعريفات : الأحكام التي يصدرها الأفراد علي قدرتهم لأداء السلوكيات المتعلقة بموقف أو مهمة محددة *(Pervin,1984,410)* ، والاعـــتقاد فـــي القدرة علي إنجاز مهمة معينة *(Gist,1987,472)* ، والاعتقاد في القدرة أو الكفاءة علي تحقيق هدف خلال أحداث معينة *(Hassett&White, 1989,477)* ، حكم يصدره الفرد بقدرته على إصدار سلسلة متتابعة من الأفعال الضـــرورية لتحقيق هدف معين *(Wong,1997,484)* ، واعتقاد الفرد في قدرته علي أداء السلوكيات الضرورية لإحداث نتائج مرغوبة *(Sdorow,1998,458)* ، واعتقاد الفرد فى القدرة على أداء السلوكيات التي تؤدى إلى النتائج المتوقعة *(Weiten,1998,488)* ، والاعـــتقاد فـــي القدرة على تنفيذ الأحداث الضرورية لتحقيق مستوى معين من الأداء *(Deemer&Minke,1999,3)* .

أما تعريفات *Bandura* للكفاءة الذاتية فقد أوردها في أكثر من مصدر منها على سبيل المثال لا الحصر : الأحكام التي يصدرها الفرد في القدرة على تنفيذ محتويات الحدث اللازمة للتعامل مع مواقف معينة *(Bandura,1982,122)* ، واعتقادات الأفراد في قدراتهم على التحكم في الأحداث المؤثرة في حياتهم *(Bandura,1989,1175)* ، واعتقادات الأفراد في قدراتهم علي توظيف العمليات الدافعية والمعرفية ومحتويات الحدث التى يتم من خلالها التحكم في الأحداث المؤثرة في حياتهم *(Wood&Bandura,1989,364)* ، واعتقادات الأفراد في قدراتهم علي إنتاج مستويات معينة من السلوك للتحكم في الأحداث التى تواجههم فى حياتهم *(Bandura,1994,71)* ، والاعتقادات في القدرة علي تنظيم وتنفيذ محتويات الحدث اللازمة لإدارة مواقف معينة *(Bandura,1995,2)* .

نلاحظ من التعريفات السابقة أنها تسير في اتجاه واحد هو الاعتقاد في القدرة علي أداء عمل معين . ومن ثم فإن هناك مكونين لهذه التعريفات هما الاعتقاد والقدرة .

فالمكون الأول هو الاعتقاد *Belief* الذي يكونه الفرد أو مجموعة الأفراد ، وهذا الاعتقاد في القدرة علي أداء العمل يتم بصورة تلقائية ، فالأفراد يؤدون أعمالاً معينة ويفسرون نتائج أدائهم في هذه الأعمال ، ويستخدمون هذه التفسيرات في تكوين اعتقادات عن قدراتهم في عمل جديد في نفس المجال ، فعلي سبيل المثال الاعتقادات التي يكونها الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية تساعدهم في تكوين اعتقادات جديدة عما يستطيعون أداءه بمعارفهم واتجاهاتهم التي يمتلكونها *(Pajares&Valiante,1997,353)* .

أما المكون الثاني للتعريفات فهو القدرة أو الكفاءة *Ability* أو *Efficacy* والتي يعتقد الفرد في وجودها ، وقد يختلف مصطلح الكفاءة عن مصطلح الكفاءة الذاتية فالكفاءة تعنى القدرة أو الإمكانية ، أما الكفاءة الذاتية فهى الإيمان أو الاعتقاد *Belief* فى تواجد أو امتلاك هذه القدرة .

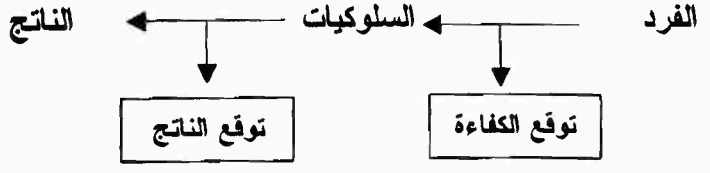
(Milner,2002,29)

ويحظى الاعتقاد الذي يكونه الفرد بأهمية كبيرة مقارنةً بالقدرات التي يمتلكها بالفعل ، فمستوي الفرد من الدافعية والحالة الانفعالية والأفعال التي يصدرها تعتمد بصورة أكبر علي اعتقاده فى القدرات التي يمتلكها وذلك مقارنة بما يمتلكه بالفعل ، ومن هنا فإن اعتقادات الفرد في قدراته هي العامل الأساسي في تحقيق الهدف *(Bandura,1995,2)* .

وهناك فارق بين امتلاك المهارة و الاعتقاد فى القدرة على استخدامها ، فالنجاح لا يتطلب فقط امتلاك المهارات المطلوبة وإنما يتطلب اعتقادات ذاتية *Self-Beliefs* في القدرة علي توظيف هذه المهارات لتحقيق الأهداف المرغوبة ، فالأفراد الذين يمتلكون نفس القدرات ربما يتصرفون بطريقة مختلفة والسبب هو الفرق في اعتقاداتهم الذاتية في الكفاءة ، والتي ربما تزيد أو تنقص من مستوى دافعيتهم أو جهودهم في حل المشكلة .

(Wood&Bandura,1989,364)

والكفاءة الذاتية عند *Bandura* تتكون من عنصرين هما : توقع النتائج *Outcome Expectancy* ، وتوقع الكفاءة *Efficacy Expectancy* ، فتوقع الناتج هو توقع الفرد بأن عوامل أو سلوكيات معينة سوف تؤثر على ناتج معين ، أما توقع الكفاءة فهو اعتقاد الفرد بأنه قادر علي تنفيذ السلوك اللازم لتحقيق هذا الناتج، وكلاً منهما يؤثر في أداء الفرد. والعلاقة بين العنصرين (توقع الناتج ، توقع الكفاءة) يمكن تمثيلها في شكل (٢ – ١) :



شكل (٢ – ١)

الكفاءة الذاتية فى تصور *Bandura*

(Bandura,1977,193)

ثانياً : الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم القريبة :

قد يخلط البعض بين مفهوم الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى مثل الثقة بالذات *Self-Confidence* ، أو مفهوم الذات *Self-Concept* ، أو تقدير الذات *Self-Esteem* نظراً لتقارب هذه المفاهيم فيما بينها وفيما يلي توضيح لأهم الفروق بين المصطلحات السابقة :

١ - *الكفاءة الذاتية والثقة بالذات :*

Self- Efficacy and Self-Confidence

على الرغم من أن مصطلحى الكفاءة الذاتية ، والثقة بالذات يمكن أن يحل أحدهما محل الآخر *Interchangeably (Milner,2002,29)* ، إلاّ أنه ينبغي عدم الخلط بين المصطلحين ،فالكفاءة الذاتية مصطلح يشير إلي اعتقاد الفرد في قدرته على تنفيذ مهمة معينة بنجاح للحصول علي ناتج معين مثل حل مسألة في الرياضيات للحصول على الرضا الذاتي أو تقدير المعلم . لذلك يمكن اعتبار الكفاءة الذاتية أنها ثقة بالذات ولكن نوعية وموقفيه ، ونتيجة لذلك يميز *Bandura* بين المصطلحين في أن الثقة بالذات مصطلح عام يشير إلي رسوخ وقوة الاعتقاد ولكن لا يحدد مجاله أو اتجاهه . أما الكفاءة الذاتية فهي تهتم بأداءات نوعية وتشمل هدف تم تحديده .

(In: Druckman&Bjork,1994,174)

فالثقة بالذات التي يشعر بها الأفراد نتيجة أدائهم مهام مألوفة بالنسبة لهم يُطلق عليها الكفاءة الذاتية من أجل الأداء *Self-Efficacy for Performance* نظراً لأن هدف الأفراد هو أداء المهمة المألوفة بالنسبة لهم . أما الثقة بالذات التي يشعر بها الأفراد نتيجة لأدائهم مهام غير مألوفة بالنسبة لهم تُسمي الكفاءة الذاتية من أجل التعلم *Self-Efficacy for Learning* لأن هدف الأفراد هو تعلم ما هو مطلوب منهم لأداء المهمة .

(Pajares&Schunk,2001,240)

فالثقة بالذات مصطلح عام فقد يقول الفرد مثلاً أنا واثق في نفسي ، أنا واثــق في قدراتي ، بدون تحديد مجال معين . أما عندما يقول الفرد مثلاً : أنا واثــق أنني أستطيع أن أكتب مقالاً بدون خطأ إملائي ، أنا واثق أنني أستطيع أن أحل مسألة في الرياضيات ، هنا تصبح الثقة كفاءة ذاتية لأنها أخذت صفة النوعية .

٢- الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات :

Self -Efficacy and Self-Concept

إن الفــرق بيــن الكفــاءة الذاتــية ومفهــوم الذات ليس واضحاً لدى بعــض الباحثيــن أو المهتمين بالمجال نظراً لأن البعض يستخدم المصطلحين كمترادفين ، والبعض الآخر يستخدم مفهوم الذات كشكل عام للكفاءة الذاتية . ويكمــن الفــرق بيــن المصطلحين في أن الكفاءة الذاتية هي اعتقادات الفرد والأحكــام التــي يصــدرها فــي قدراتــه على إنجاز عمل معين ، أما مفهوم الذات فهي أكثر عمومية وتشمل المشاعر المرتبطة بقيمته الذاتية والسلوكيات التــي يصدرها بصفة عامة وهي تتأثر بالثقافة والتركيب الاجتماعي أكثر من الكفاءة الذاتية *(Pajares,2002)* .

فالكفــاءة الذاتية نوعية تهتم بمجال معين ، فمثلاً تشعر بقدرتك علي الــتعامل فــي المواقــف الاجتماعية الصعبة فهذا يمثل كفاءة ذاتية عالية من الناحية الاجتماعية ، وعندما تشعر بانخفاض قدرتك على أداء النواحي الأكاديمية فهــذا يمثل كفاءة ذاتية منخفضة من الناحية الأكاديمية *(Weiten,1998,488)*، وهــذا يخــتلف عن مفهوم الذات الذي يعد صورة يكونها الشخص عن نفسه طيلة حياته وهي عامة وليست منصبة علي مهمة محددة .

ويخــتلف مفهوم الذات عن الكفاءة الذاتية في أن الكفاءة الذاتية تقدير نوعــي لاعتقاد الفرد في كفائته علي إنجاز مهمة معينة ، فهي تقدير معرفي للــثقة . أمــا مفهوم الذات فهي أوسع وأشمل وتتضمن المشاعر والانفعالات المرتبطة بالأداء *(Valiante&Pajares,1999,32)* .

كما يتحدد الفرق بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات في أن الأسئلة التي يوجهها الفرد لنفسه والتي تتعلق باعتقاداته عن كفاءته الذاتية تختلف عن تلك الأسئلة التي يوجهها الفرد لنفسه وتتعلق بمفهومه عن ذاته ، فالأسئلة المتعلقة بالكفاءة الذاتية تدور حول كلمة هل أستطيع ؟ علي سبيل المثال : هل أستطيع أن أكتب جيداً ؟ هل أستطيع أن أقود سيارة ؟ هل أستطيع أن أحل هذه المشكلة ؟ بينما الأسئلة المتعلقة بمفهوم الذات تدور حول الكينونة *"Being"* والشعور *"Feeling"* العام ، مثل : من أنا ؟ هل أحب نفسي ؟ كيف يكون شعوري تجاه ذاتي ككاتب ؟ والإجابات تختلف في كلتا الحالتين ففي الحالة الأولى (الكفاءة الذاتية) تكون الإجابة بما يملكه الفرد من ثقة عالية أو منخفضة في إنجاز المهمة المنوط بها . أما في الحالة الثانية (مفهوم الذات) تكون الإجابة بالتصور والشعور السلبي أو الإيجابي لذاتهم .

(Pajares & Schunk,2001,240)

وأشار *Zinmmerman* في عام ١٩٩٥ إلي أن الفرق بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات يكمن في أن الكفاءة الذاتية تعد محك إتقان *Mastery Criteria* مثل : أنا قادر علي النجاح في مجال معين ، أما مفهوم الذات يعد قياس معيارى *Normative* للقدرة مثل : أنا أفضل من الآخرين .

(In: Bong,1998,102)

فمفهوم الذات يقدم رؤية وتصور مركب عن الذات والذي يتطور خلال تقويم الخبرات والتفاعلات الاجتماعية للفرد ويصبح أكثر تنوعاً خلال الأنشطة وزيادة الخبرة *(Druckman&Bjork,1994,176)* .

لذلك فإن الفرق بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات يكمن في أن الكفاءة الذاتية هي أحكام ثقة ومتعلقة بمهمة معينة ومرتبطة بهدف ويتم توجيه السؤال للذات بهل أستطيع أن أفعل ذلك ؟ أما مفهوم الذات فهو أحكام تدل علي الشعور بالقيمة الذاتية وغير مرتبطة بمهمة معينة أو هدف محدد ، ويتم توجيه السؤال للذات بمن أنا ؟ أو كيف أشعر ؟

٣- *الكفاءة الذاتية وتقدير الذات : Self-Efficacy and Self-Esteem*

تقدير الذات هو تقدير الفرد لنفسه علي أنه جيد ، وقادر وودود وفعال ، وله قيمة في هذا العالم *(Sroufe,et al.,1996,372)* . لذلك فان تقدير الذات يختلف عن الكفاءة الذاتية التي هى حكم الفرد علي قدرته للأداء في مجال معين .

فتقدير الذات سمة تعكس خاصية انفعالية، أو تقييم انفعالي للذات مثل : مشاعر التفضيل الذاتي وإعطاء قيمة للذات *Self-Worth* ، أو حب الذات *Self-like* ، بينما الكفاءة الذاتية هي حكم علي الأداء في مهمة معينة وهى ليست تقييم تلقائي أو فطري مثل تقدير الذات ، فعلى سبيل المثال قد يملك عالم الفضاء كفاءة ذاتية منخفضة في ممارسة أي مجال آخر غير الفضاء وهذا لا ينقصه من قيمته الذاتية وتقديره لها *(Gist&Mitchell,1992,185)* .

إن الكفاءة الذاتية هى حكم الفرد أو تقديره لقدرته على إنجاز مهام معينة ، وهذا الحكم أو التقدير يكون معرفياً *Cognitively* . وهذا الحكم أو التقدير يختلف عن تقدير الذات أو الاستحقاق الذاتى *Self-Worth* لأنه اعتقادات ذاتية فطرية *Inherent* ويكون فيها التقدير انفعالياً *(Milner, et al.,2002,34)* .

ويجب أن نوضح هنا أن تقدير الذات هو المكون التقويمي لمفهوم الذات ، ومثال علي ذلك عندما يقول الفرد مثلاً أنني شخص منبسط فهذا يعد جزء من مفهوم الذات ، أما القيمة التي يعطيها لهذه الخاصية سواء إيجابية أو سلبية تعد جزء من تقدير الذات نظراً لأنه قد يجد الخاصية إيجابية فيضع لها قيمة إيجابية ، وربما قد يجد هذه الخاصية سلبية فتسبب له الحيرة والارتباك فيضع لها قيمة سلبية *(Bell,1997,14-15)* .

فمفهوم الذات يعني المعرفة الكلية التي يكونها الفرد عن ذاته ، بينما تقدير الذات يعد المكون التقويمي لمفهوم الذات وهو يتضمن الاتجاه الذي يقيمه الفرد تجاه ذاته سواء كان استحسان أو عدم استحسان ، ويتضمن أيضاً اعتقاد الفرد في أنه قادر ومؤثر وناجح وأن له قيمة في الحياة .

(Pajares&Schunk,2001,240)

ونخلص من ذلك أن هناك بعض الفروق البسيطة بين الكفاءة الذاتية ، وكـل من الثقة بالذات ، ومفهوم الذات ، وتقدير الذات ، فالكفاءة الذاتية هي اعـتقاد الفرد في قدراته علي أداء مهمة معينة . أما الثقة بالذات فهي اعتقاد الفـرد في قدراته بصفة عامة و يمكن أن تحل محل الكفاءة الذاتية إذا انصبت علي مهمة محددة ، نظراً لأن بعض الباحثين استخدموا كلمة ثقة ضمن تعريف الكفاءة الذاتية ، أما مفهوم الذات فهو تصور الفرد عن ذاته بصفة عامة وهي تمـثل كل الاعتقادات والاتجاهات التي يكونها الفرد عن ذاته ، أما تقدير الذات فهـو مكـون تقويمي لمفهوم الذات بما يحمله من اتجاهات سلبية أو إيجابية للذات وشعور بالجدارة والاستحقاق .

ثالثاً : الكفاءة الذاتية والقوة الإنسانية :

Self-Efficacy and Human Agency:

يُعـد مصطلح القوة الإنسانية *Human Agency* من المصطلحات التي وصفها *Bandura* في تفسير تصوره النظري عن الكفاءة الذاتية .

وتعنـي القـوة الإنسانية قدرة الفرد علي التحكم بطريقة مقصودة في الأحداث المحيطة به ، وهذه القدرة أو القوة *Agency* تمكنه من أن يلعب دوراً رئيسـياً في نموه الذاتي وتوافقه مع عناصر البيئة المحيطة، كما أنها تساعده علـي عملـية الـتجديد الذاتـي *Self-Renewal* بما يتلاءم مع ظروف الحياة المتغيرة *(Bandura,2001A,2)* .

وتُعـد الكفـاءة الذاتـية الجوهـر والعامل الأساسي للقوة الإنسانية ، فالأفـراد مـرتفعو الكفاءة الذاتية يصدرون أفعال وسلوكيات أفضل من الأفراد منخفضـي الكفـاءة الذاتـية ، كما أن الكفاءة الذاتية تزيد من مستوى الأداء وتساعد الفرد علي تحمل الضغوط والعقبات .

(Bandura,1982,122;Bandura, et al., 2001,187)

فالكفاءة الذاتية تؤثر علي القوة الإنسانية من خلال عدة جوانب : فهي تحـدد اختـيار الفـرد للسلوك المناسب ، فالفرد يميل إلي تجنب القيام بمهمة

معينة عندما تكون كفاءته الذاتية منخفضة ، بينما يقوم بممارسة المهمة عندما تكون كفاءته الذاتية مرتفعة ، أى عندما يشعر أنه قادر على أدائها ، كما أن الكفاءة الذاتية تحدد أنماط التفكير ، وردود الأفعال الانفعالية فالأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يعطون للمهمة أهمية أكبر من حجمها وهذا ما يؤدي بهم إلي الضغوط والنظرة الضيقة للأشياء ، أما الأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يركزون جهودهم وانتباههم علي المتطلبات الحقيقية للموقف ، وهذا يؤدي بهم إلي التغلب على العقبات . كما أن الأفراد مرتفعي الكفاءة الذاتية لا يقتصر أداؤهم علي التنبؤ بالسلوك ، وإنما أيضاً يسهمون بطريقة فعالة في إنجازه *(Bandura,1986,393-395)* .

فالكفاءة الذاتية تجعل الفرد يختار المهمة المناسبة له ، نظراً لوجود علاقة وثيقة بين الثقة التي يشعر بها الأفراد في قدراتهم علي أداء مهمة معينة واختيارهم لممارسة هذه المهمة *(Randhawa, et al.,1993,41)* .

كما أن الكفاءة الذاتية تؤثر علي الاختيار المهني ، فكلما كانت الكفاءة الذاتية لدي الفرد قوية كلما أدى ذلك إلي خيارات مهنية يمكن النجاح فيها ، وكلما أدى ذلك أيضاً إلي إعداد الفرد لنفسه جيداً .

(Wood&Bandura,1989,365)

وبالتالي فإن الكفاءة الذاتية بتأثيرها علي اختيار السلوك المناسب فإنها في الوقت نفسه تؤثر علي اختيار الأفراد للمهنة المناسبة لهم .

(Branch&Lichtenberg,1987)

وتؤثر الكفاءة الذاتية أيضاً على الجهود المبذولة لأداء المهمة ، ومقدار الصبر والمواظبة لتحقيق الهدف والاهتمام الموجه لممارسة النشاط ، واختيار الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه *(Gist,1987,472)* .

فالكفاءة الذاتية لا تجعل المعلمين يضعون فقط أهدافاً معينة لأنفسهم ، بل أيضاً تؤثر إيجابياً فى قدرتهم على تحقيق هذه الأهداف .

(Zimmerman, et al.,1992,673)

إن الكفاءة الذاتية ترتبط بمستوي الهدف والمواظبة لدي الفرد ، فالفرد مـــرتفع الكفاءة يضع أهدافاً صعبة لنفسه ، ويشعر أنه أفضل عندما يعمل في الاتجاه الذي يحقق الهدف ، كما أنه يصبر ويواظب لمدة أطول في بذل الجهود لتحقيق هذه الأهداف *(Spaulding,1995,217)* .

إن الشعور المرتفع بالكفاءة الذاتية يزيد من الأداء والإرادة الشخصية ، فـــيجعل الفرد يمارس المهام الصعبة كتحدي ينبغي قبوله بدلاً من شئ مبغض ينبغـــي تجنبه ، ومن ثم يقوي الاهتمام الذاتي والاستغراق الأكبر في ممارسة النشاط ، فهو يحدد لنفسه أهدافاً ويتعهد بتحقيقها ، ويبذل أيضاً جهداً أكبر في مواجهـــة الفشل ، كما أنه ينسب الخطأ والفشل إلى النقص في الجهد المبذول أو في المعرفة والمهارات المطلوب اكتسابها وهذا كله يساعد عي زيادة الأداء ويخفف من الضغوط أو التعرض للاكتئاب *(Bandura,1994,71)* .

فالأفـــراد مـــرتفعو الكفـــاءة الذاتية يتميزون بزيادة الجهد ، والمثابرة مقارنـــة بأقرانهم الأفراد منخفضي الكفاءة ، وهذا ما يجعلهم أكثر قدرة علي التنظيم الذاتي لسلوكياتهم *(Bouffard-Bouchard,et al.,1991)* ، وأكثر قدرة علي الإدراك ، وخاصة في مجال الكتابة *(Pajares&Valiante,1997;Pajares,2003)* وأكثر قدرة علي حل المشكلات وإصدار الاستجابات الصحيحة المتعلقة بالتقويم الذاتي *(Bouffard-Bouchard,1990)* .

كما أن الكفاءة الذاتية تؤثر في طريقة تفكير الفرد ، فهل يفكر بطريقة تفاؤلية أم تشاؤمية ؟ يعظم ذاته أم يصغرها ؟ وكيف يواجه الضغوط والمواقف الصعبة التي تقابله في حياته ؟ *(Bandura,2001a,10;Bandura,1992,42)* .

فالكفـــاءة الذاتـــية تؤثـــر علـــي تفكـــير الفرد (هذا ما أحتاج أن أفعله وأســـتطيع مقـــابل أنا لا أستطيع مطلقاً أن أفعل ذلك) ، وتؤثر علي انفعالاته (اســـتثارة ومـــتعة مقابل قلق واكتئاب) ، وأفعاله (التزام أكبر مقابل إهمال وسكون) *(Pervin,1984,416)* .

والكفاءة الذاتية تساعد الفرد علي مقاومة الضغوط المهنية ، فالأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية أكثر قدرة علي إصدار مستويات مقبولة من الأداء المهني علي الرغم من وجود ضغوط متعلقة بالعمل *(Jex,et al.,2001,401)* .

ولقد توصلت العديد من البحوث و الدراسات إلي أن الكفاءة الذاتية لها دور في تغلب الفرد علي الضغوط والعقبات التي تواجهه والاكتئاب والمشاكل الانفعالية ، ومن هذه البحوث و الدراسات دراسة *(Torres&Solberg,2001)* لتي توصلت إلي أن الأفراد مرتفعي الكفاءة الذاتية يتميزون بقوة العزم والمثابرة وصحة أفضل في مقاومة الضغوط كما أنهم يتميزون بالترابط الاجتماعي، ودراستا كل من *(Stanley&Maddux,1985;Ehrenberg,et al.,1991)* واللتان توصلتا إلى وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية والاكتئاب ، ودراسة *(Chemers,et al.,2001)* التي توصلت إلي أن الكفاءة الذاتية تؤثر إيجابياً في التحصيل الأكاديمي ، ومقاومة الضغوط ، والصحة ، والرضا ، والتزام الطالب في المدرسة .

والكفاءة الذاتية لها دور كبير في استغلال الفرص التي يصادفها الفرد فكما يقول *Pasteur* " الفرصة لا تأتي إلا لمن يستحقها " فالفرد يبتكر أساليباً اجتماعية خاصة به يتم من خلالها تكوين كفاءة عالية للذات وتوفير فرص عظيمة تستغل عن طريق استخدام الوسائل المتاحة بما يؤدي ذلك إلي تحقيق الهدف الذي يسعى الفرد من أجله *(Bandura,1998,98)* .

يتضح من خلال العرض السابق أن الكفاءة الذاتية تساعد الفرد علي اختيار المهام والمهن المناسبة لقدراته ، كما أنها تؤدي إلي زيادة الجهد والمثابرة في العمل والقدرة على تحديد الأهداف وتحقيقها ، وتساعد الفرد في التغلب علي المشاكل المختلفة ، والضغوط المحيطة ، كما أنها تساعده علي استغلال الفرص المتاحة وتهيئة فرص جديدة . وبالتالي يمكن القول أن الكفاءة الذاتية هي جوهر القوة الإنسانية .

رابعاً : الكفاءة الذاتية ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي :

Self-Efficacy and Social Cognitive Learning Theory:

تُعـد نظـرية التعلم المعرفي الاجتماعي من أهم النظريات التي فسرت الكفاءة الذاتية لدي الأفراد ، كما يعد ***Albert Bandura*** وهو الذي ظهر علي يـده مصطلح الكفاءة الذاتية أحد مؤسسي هذه النظرية مع ***Walter Mischel*** و ***Julian Rotter*** .

ويعد ***Bandura*** مع زملائه أصحاب هذه النظرية أحد السلوكيين الذين أضـافوا الجانب المعرفي للسلوكية ، وهم بذلك اختلفوا مع سلوكية ***Skinner*** الخالصـة ، فهـم رأوا أن الأفراد لديهم وعي وتفكير وشعور ، وهي العمليات المعرفية التي تجاهلها ***Skinner*** وتجاهل معها الملمح الأساسي والمهم للسلوك البشـري . ومـن ثـم فقد أسسوا نظريتهم التي أطلقوا عليها نظرية التعلم الاجتماعـي ، أو الـنظرية المعرفـية الاجتماعـية ،أو نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ***(Weiten, 1998,487)*** .

وتركـز نظرية التعلم الاجتماعى على عمليتين تميزت بهما هذه النظرية مقارنة بالنظريات الأخرى هما : التعلم بالملاحظة ***Observational Learning*** ، والتنظيم الذاتى ***Self-Regulation*** ، فالتعلم بالملاحظة يعنى أن الأفراد يتعلمون عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ، والشخص الملاحَظ يسمى نموذج ***Model*** ، وهـذا الـتعلم يعـتمد على الفكرة التى مؤداها أن الفرد يتعلم سلوكيات جديدة بملاحظته لنموذج يؤدى هذه السلوكيات ، فعلى سبيل المثال الطفل يتكلم اللغة عـندما يلاحـظ ***Observe*** طريقة تحدث والديه والأفراد المحيطين به ، وهذه العملية تسمى نمذجة ، وهذا المصطلح (نمذجة) يقترب من مصطلحات أخرى مثل التقليد ***Imitation*** أو التوحد ***Identification*** ولكن يختلف عنه فى أنه أكثر إيجابية من جانب المتعلم ***(Pervin,1984,412)*** .

ولقـد أولـت نظـرية التعلم الاجتماعى أهمية كبيرة للتعلم بالملاحظة أو نمذجـة السـلوك حيـث أشـارت إلى أن الأفراد يمكنهم اكتساب المعرفة والمهـارات مـن خـلال خـبرات بديلة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ،

ومـــتابعة نواتج هذا السلوك ، والتعلم بالنموذج يتم ممارسته من جانب الفرد تحت تأثير أربع عمليات أساسية هى :

١- الانتباه *Attention* : وفيها يختار الفرد السلوك المناسب من خلال التعرف على القيمة الانفعالية لهذا السلوك ، ومستوى تعقده ، وانتشاره ، وقيمته الوظيفية ، وإمكانية تنفيذه .

٢- القدرة على الاحتفاظ : وتعنى قدرة الفرد على الاحتفاظ بالأنماط السلوكية المتعلَمة من خلال عمليات فرعية مثل التذكر والاسترجاع والتشفير .

٣- الإنـــتاج *Production* : وفـــيها يمـــارس الفـــرد هذه السلوكيات عملياً ويستخدمها فى تعلم سلوكيات جديدة .

٤- الدافعـــية *Motivation* : إن أداء الســـلوك المـــتعلَم الملاحَظ يتأثر بثلاث دوافع مهمة هى : الدافع المباشر وهذا يعنى أن النواتج الفورية للسلوك تدفع الفرد مباشرة إلى تعلم هذا السلوك ، والدافع البديل وهذا يعنى تأثر الأفـــراد بـــنجاح الآخريـــن الـــذى يدفعهم بطريقة غير مباشرة إلى تعلم سلوكياتهم ، والتقويم الذاتى فالدافع يساعد الفرد على تنفيذ السلوك الذى ترتضيه الذات وتجنب السلوك الذى تستنكره الذات .

(Wood&Bandura,1989,362-363;Bussey&Bandura,1999,686-688)

وجديـــر بالذكـــر أن النمذجة أو ما يطلق عليها الخبرة البديلة هى أحد المصـــادر المهمة فى البيئة التى تكون اعتقادات الفرد عن كفائته الذاتية ، كما سيتم توضيحه فيما بعد .

وتؤكـــد نظـــرية الـــتعلم الاجتماعى على دور كل من النشاط المعرفي والـــتعلم بالملاحظـــة فـــي السلوك البشرى، فعلماء هذه النظرية ينظرون إلى الأفـــراد علي أنهم متأثرون ومؤثرون في البيئة المحيطة بهم ، وهم يؤكدون علـــي أن العوامـــل الداخلية للشخص ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند تفسير الســـلوك البشـــري ، فالأفـــراد مـــن وجهة نظرهم مدركون لذاتهم ومتعلمون

هـــادفون ، يطلبون المعلومات من بيئتهم المحيطة وليس مستجيبين للمثيرات بطريقة آلية *(Nevid,et al.,1997,49)* .

وركزت نظرية التعلم الاجتماعى أيضاً على استراتيجيات التنظيم الذاتى *Self-Regulation* فـــى تعلـــم السلوك ، وهذا التعلم لا يتم من الشخص فقط أو الموقف فقط ولكن من تفاعل الاثنين معاً عن طريق علاقة تبادلية .

(Pervin,1984,416)

فطبقاً لهذه النظرية يمتلك الأفراد نظاماً ذاتياً *Self-System* يمكنهم من الـــتحكم في مشاعرهم ، ودوافعهم ، وأفكارهم ، وأحداثهم ، وهذا النظام يقدم مـــيكانزمات ومجموعـــة من الوظائف الفرعية التي تساعد علي إدراك وتنظيم وتقويم السلوك الناتج من تفاعل هذا النظام مع البيئة المحيطة .

(Pajares,1997,2)

وفـــي ضـــوء نظـــرية الـــتعلم المعرفي الاجتماعي يتضمن هذا النظام عمليات أساسية للذات تشمل نمو الكفاءات الخاصة بالفرد ، واعتقادات الكفاءة الذاتية ، وقدرات التنظيم الذاتي والأحداث المحيطة بالفرد .

(Bandura,1992,6)

وانـــتقدت نظرية التعلم الاجتماعي بعض النظريات الأخرى التي فسرت السلوك البشري في اتجاه واحد ،ومن هذه النظريات: نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر ، ونظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف ، نظراً لأن هذه النظريات فسرت السلوك علي أنه إما متأثر بمتغيرات بيئية أو متغيرات داخل المتعلم فقط .

أمـــا فـــى نظـــرية التعلم الاجتماعى يتم تحليل التفاعل بين المتغيرات البيئـــية ، والخصـــائص الداخلـــية للمـــتعلم ، وسلوكه (سواء كان ظاهراً أم خفياً) (محمود منسى ، ٢٠٠٣ ، ١٣٤) .

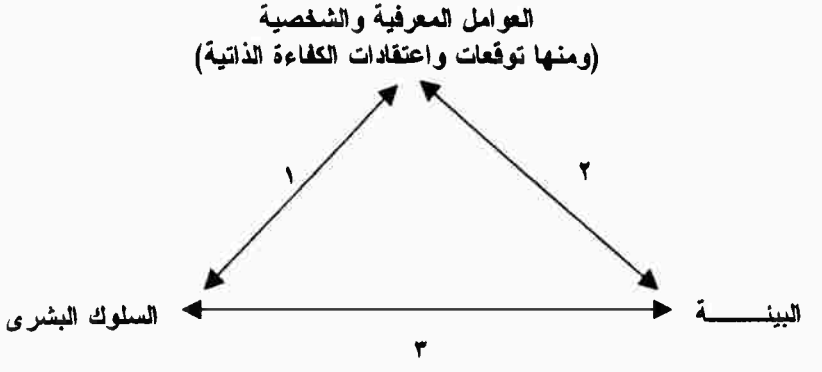
وفســـرت نظـــرية التعلم الاجتماعي العوامل الداخلية والشخصية للفرد ومـــنها اعتقادات الكفاءة الذاتية في ضوء ما يسمي بنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي *Triadic Reciprocal Determinism Model* ، وفي هذا النموذج تتفاعل ثلاثـــة عناصـــر مع بعضها البعض بحيث أن كل منها يتأثر ويؤثر في الآخر ،

وهـذه العناصـر هي السلوك البشرى ، والعوامل المعرفية والشخصية للفرد ومنها الكفاءة الذاتية ، أما العنصر الثالث فهو البيئة .

ولا يعنـي هذا التبادل أو التفاعل المتبادل أن قوي التأثير لكل عنصر متساوية مع الآخر ، ولكن هناك عناصر أقوى تأثيراً من الأخرى ، كما لا يعنى أن التأثير يتم في نفس الوقت ، وإنما يأخذ وقتاً كي يظهر تأثيراته المتبادلة . أى أنـه فـي ضـوء هـذا الـنموذج فإن الأفراد يكونون مؤثرين ومتأثرين ببيئتهم *(Wood&Bandura,1989,361-362)* .

وفيما يلي شرح لنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي :

يشير هذا النموذج إلي أن هناك ثلاثة عناصر تتفاعل مع بعضها البعض تفـاعلاً تبادلـياً بحيـث أن كل منهم يؤثر ويتأثر بالآخر وهذه العناصر هي : العوامـل المعرفـية والشخصـية ومـنها الكفـاءة الذاتية ، والأحداث البيئية الخارجية ، والسلوك الظاهري للفرد ، كما هو موضح بشكل (٢ – ٢) .



شكل (٢ – ٢)

نموذج الحتمية التبادلية

ويمكن شرح التفاعلات التبادلية بهذا الشكل كالتالي :

١- الكفاءة الذاتية ⇆ السلوك وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية تؤثر في السلوك كما أنها تتأثر بالسلوك .

أ- الكفاءة الذاتية تؤثر في السلوك (الكفاءة الذاتية ← السلوك) : فالتوقعات والاعتقادات والادراكات الذاتية والأهداف والأغراض المقصودة تشكل وتوجه السلوك البشرى ، وهذا يتضح من الدور الذي تقوم به الكفاءة الذاتية في زيادة معدل أداء الفرد ومساعدته في التغلب على العقبات والمشاكل التي تواجهه ومن ثم تساعده في إصدار سلوكيات أفضل .

ب- السلوك يؤثر على الكفاءة الذاتية (السلوك ← الكفاءة الذاتية) : نظراً لأن السلوك يمد الفرد بالخبرات واستراتيجيات التنظيم الذاتي التي لها دور في تكوين الاعتقادات .

٢- الكفاءة الذاتية ⇆ المثيرات البيئية : وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية تؤثر في البيئة المحيطة كما أن البيئة تؤثر في الكفاءة الذاتية .

أ- الكفاءة الذاتية تؤثر في البيئة المحيطة (الكفاءة الذاتية ← البيئة المحيطة) : فالأفراد بما يملكون من اعتقادات عن قدراتهم على تحقيق مهام معينة يحدثون تأثيرات وردود أفعال مختلفة في بيئتهم المحيطة . فالكفاءة الذاتية تجعل الفرد يؤدي أداء أفضل والذي بدوره يؤدي إلي استحسان الآخرين وتقديرهم واحترامهم ويؤثر في طريقة تعامل الأفراد المحيطين به معه .

ب- المثيرات البيئية تؤثر أيضاً في الكفاءة الذاتية (البيئة المحيطة ← الكفاءة الذاتية) : نظراً لأن النمذجة وملاحظة سلوك الآخرين ، وأساليب الإقناع الاجتماعي ، والتشجيع الذي يتلقاه الفرد من جانب الآباء والمحيطين به ، وغير ذلك من المثيرات البيئية تعد عوامل بيئية مهمة جداً في تكوين اعتقادات الفرد عن كفائته الذاتية .

٣- البيئة ⇆ السلوك البشرى :

أ- فالبيئة تؤثر في السلوك (البيئة ← السلوك) : كما في سلوكية سكنر ، نظراً لأن المؤثرات البيئية تؤثر على سلوك الفرد ، ولكن هذه المثيرات لا تؤثر علي السلوك إلا إذا نشطت بسلوك مناسب فمثلاً المعلم (مثير من مثيرات البيئة) لا يؤثر علي سلوكيات تلاميذه إلا إذا حضروا الفصل - الأكواب الساخنة (مثير من مثيرات البيئة) لا تلدغ (سلوك) إلا إذا تم لمسها .

ب- السلوك البشرى يؤثر فى البيئة (السلوك ← البيئة) : فالشخص العدواني يخلق بيئة عدوانية أينما ذهب ، بينما الشخص الطيب يحدث جو ودي لطيف .

(Bandura, 1978, 345- 346; Wood & Bandura, 1989, 362; Bandura,1992,2-4; Weiten, 1998, 487; Bussey&Bandura, 1999, 684-685)

خامساً : الكفاءة الذاتية ونظرية التوقع :

Self-Efficacy and Expectancy-Theory:

إن مؤسس نظرية التوقع هو عالم النفس فيكتور فروم *Victor Vroom* في عام ١٩٦٤ ، وتشير هذه النظرية إلى أن التوقعات التى تؤثر فى الحدث ترجع إلى نوعين من التقديرات المحتملة هما : علاقات الجهد - الأداء *(E_1)* ، أى أن جهد الفرد يؤدى إلى أداء أفضل ، وأطلق عليه التوقع من النوع الأول أو E_1 ، وعلاقات الأداء - المكافأة *(E_2)* ، أى أن الأداء الأفضل يؤدى إلى الحصول على مكافأة (ناتج) ، وهو ما يطلق عليه التوقع من النوع الثانى أو E_2 *(Gist & Mitchell, 1992, 185)* .

كما تؤكد هذه النظرية على الدافعية الفردية للمتعلم ، فهى ترى أن الأفراد يعملون بجدية فى أى مهمة موكلة إليهم فى ضوء ثلاثة عناصر تدور حولها نظرية التوقع هى :

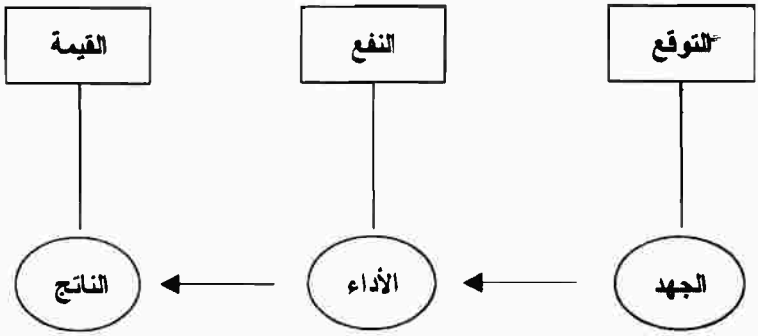
(١)التوقع *Expectancy (E1)* يعتمد علي علاقة الجهد – الأداء ، وهو اعتقاد الفرد بأن جهده وعمله الجاد سيؤدي إلي تحقيق أداء أفضل .

(٢)النفع *Instrumentality(E2)* يعتمد علي علاقة الأداء – الناتج ، والناتج هنا يعد مكافأة وتقدير يناله الفرد نتيجة أدائه . فهو اعتقاد الفرد بأن أداءه الأفضل سوف يتم مكافأته وتقديره .

(٣)القيمة *Valence (V)* هو توجه انفعالي لدى الفرد حول قيمة المكافأة التي يحصل عليها ، وهل هذه المكافأة مرغوبة بالنسبة له ، فهي درجة تفضيل الفرد للمكافأة التي يحصل عليها .

(Baron, et al.,1998,245)

ويمكن توضيح العلاقة بين العناصر الثلاثة التي تدور حولها نظرية التوقع في شكل (٢ – ٣) .



شكل (٢-٣)

عناصر نظرية التوقع

وتأتى العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونظرية التوقع من أن الكفاءة الذاتية لها بعدان هما : توقعات الكفاءة *Efficacy Expectancy* وهي اعتقادات الفرد في قدراته علي تحقيق مستوي معين من الأداء في موقف معين ، وتوقعات الناتج *Outcome Expectancy* وهي التوقعات للعوامل أو السلوكيات التي تحقق الناتج *(Bandura,1977,193)* .

وتوقعات الكفاءة فى تصور *Bandura* تمثل النوع الأول من التوقعات فـــي نظرية التوقع *(E1)* ، فلقد أشار *Bandura* في عام ١٩٨٤إلي أن توقعات الكفـــاءة هـــي شعور الفرد بقدراته علي التحكم في السلوكيات والأفعال ،وهي بهـــذا المعني ترتبط ارتباطاً واضحاً بتوقعات الجهد – الأداء أو *E1* في نظرية الـــتوقع ، ولكن مع وجود بعض الفروق منها : أن *E1* تركز علي الاعتقادات بـــأن الجهـــد سوف يؤدي إلي الأداء الأفضل ، أما توقعات الكفاءة فهي تركز علـــي الاعـــتقاد في قدرة الفرد علي بذل الجهد المطلوب لتحقيق هذا الأداء ، وبذلك فإن توقعات الكفاءة تحتوي علي أكثر من مجرد جهد مبذول . فبالإضافة إلى الجهد هناك دوافع وعوامل معرفية وشخصية *(In:Gist,1987,476-477)* .

وبالـــتالى فان العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونظرية التوقع تكمن فى أن العنصـــر الأول مـــن نظرية التوقع (علاقة الجهد – الأداء) يرتبط بتوقعات الكفاءة فى تصور *Bandura* .

سادساً : عمليات الكفاءة الذاتية : *Processes of Self-Efficacy*

تـــنظم الكفاءة الذاتية السلوك البشرى من خلال أربع عمليات أساسية هـــى العملـــيات المعرفـــية والعمليات الدافعية والعمليات الانفعالية والعمليات الانتقائية وهذه العمليات ترتبط معاً ولا يعمل كل منها بمعزل عن الآخر .

ويـــتم إجراء هذه العمليات بواسطة التنظيم الذاتى *Self-Regulation* ، فالتنظـــيم الذاتـــى هـــو قدرة الفرد على التحكم فى عمليات تفكيره والعمليات الدافعية والحالات الانفعالية التى يمر بها، والأنماط السلوكية التى ينتقيها . *(Bandura,1994,71)*

فالأفـــراد يجـــب علـــيهم أن يكتسبوا المهارات اللازمة لتنظيم العوامل الدافعـــية والمعرفـــية والانفعالـــية و الاجتماعية اللازمة لأدائهم العقلى، وهذا يســـتلزم كفاءة فى تنظيم الذات والتى تكسبهم المعرفة والمهارات والاهتمامات الذاتـــية المطلوبـــة ، أما الضعف فى تنظيم الذات فلا يحقق أى تقدم فى النمو المهنى *(Bandura,2001 B,15)* .

وعلـــى الـــرغم من أن عمليات الكفاءة الذاتية لا تعمل كل منها بمعزل عن الآخر إلا أنه سيتم عرضها بغرض الدراسة والتحليل على النحو التالى :

١- العملية المعرفية *Cognitive Process* :

إن الكفاءة الذاتية تؤثر على العمليات المعرفية التى يقوم بها الفرد من خلال عدة جوانب كالتالى :

أ - الســـلوك البشرى المقصود منظم *Regulated* ويتم تنظيمه بواسطة ما يسمى بالقدرة على تدبر العواقب أو بعد النظر *Fore Thought* والتى تتطلـــب تحديـــد أهداف قيمة ويعتمد تحديد هذه الأهداف على الكفاءة الذاتية .

ب- يـــتم تنظـــيم الكثير من محتويات الحدث بواسطة عملية التفكير والتى تعـــتمد علـــى الكفـــاءة الذاتية . فاعتقادات الأفراد عن كفائتهم الذاتية عبارة عن سيناريو *scenario* متوقع ، فالأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يتخـــيلون سيناريو النجاح ، والذى يمدهم بتدعيم وإرشاد جيد من أجل أداء أفضـــل ، بينما الأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يتخيلون سيناريو الفشل الذي يؤدى بهم إلى الخطأ .

جـــ- إن الوظـــيفة الكبرى للتفكير هى تمكين الأفراد من التنبؤ بالأحداث المؤثـــرة فى حياتهم والتحكم فيها ، وهذا يتطلب معالجة معرفية فعالة للمعلومـــات . وفـــى تعلم هذه الأدوار المنظمة والمنبئة للسلوك ينبغى علـــى الأفـــراد أن يستفيدوا من المعرفة المتاحة لهم لتكوين خيارات، ومن ثم إصدار أحكام تنبؤية لنتائج أفعالهم الحالية والمستقبلية و هذه المعالجـــة المعرفية تستلزم شعوراً مرتفعاً بالكفاءة الذاتية للتغلب على العقـــبات والمواقـــف الضاغطة التى يمكن أن يقابلها الفرد . وفى هذه الظـــروف يخـــتلف الأداء طـــبقا لاخـــتلاف الكفاءة الذاتية ، فالأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية أكثر غرابة فى تفكيرهم وأقل طموحاً فى إنتاج

أداء جـيد ، بيـنما الأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يستخدمون التفكير التحليلى الجيد الذى يؤدى إلى تحقيق أداء أفضل .
(Bandura,1989,1175-1176;Bandura,1994,72;Bandura, 1995,5-6)

فالكفـاءة الذاتـية لهـا دور كبير فى تنشيط العملية المعرفية عـندما يكـون الهدف المراد تحقيقه معقد ويتطلب مستوى مرتفع من التوجهات الذاتية . نظراً لأن بعض المشكلات اليومية لها حلول عديدة بـدلا من حل واحد ، والشك فى الحلول الممكنة يزيد درجة الصعوبة الـتى يواجههـا الفرد فى حل هذه المشكلات ، وهنا يأتى دور الكفاءة الذاتـية بما تتضمنه من عمليات معرفية ، كما أن الكفاءة الذاتية لها دور كبير فى زيادة التحصيل ، وتنظيم التعلم الشخصى ، وزيادة القدرة الابتكارية ، وزيادة القدرة على اتخاذ القرار وهذا كله يؤدى إلى زيادة الناحية المعرفية *(Bandura,1997,239-240)* .

كمـا توصـل بعـض الباحثيـن إلـى تأثـير الكفاءة الذاتية علـى العملـيات المعرفـية الـتى يقـوم الفـرد بهـا منها: دراسة *(Bouffard-Bouchard,1990)* الـتى توصـلت إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثـر إيجابياً فى أداء المهمة المعرفية التى تحتوى على استراتيجيات لحـل المشـكلات واسـتجابات صـحيحة للتقويم الذاتي ، ودراسـة *(Bouffard-Bouchard,et al.,1991)* الـتى توصـلت إلى وجود علاقة موجـبة بيـن الكفـاءة الذاتـية والتنظـيم الذاتى للسلوك ، ودراسة *(Schunk,1987)* الـتى توصـلت إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والأداء المعرفى ، نظراً لأن الطلاب يختلفون فى تعلمهم للمهام المتـنوعة ، وفى تعلمهم لأساليب التنظيم الذاتى طبقاً لاختلافاتهم فى الكفاءة الذاتية .

فاعتقاد الفرد بأنه قادر على أداء مهمة معينة ، قد يزيد من رغبته فى أدائها ، ويجعلها هدفاً أمامه يسعى لتحقيقها ، ومن ثم سيسعى جاهداً إلى جمع أكبر قدر من المعلومات المتعلقة بهذه المهمة ، ثم يستخدم الاستراتيجيات المعرفية المختلفة من تنظيم ذاتى، وتفكير تحليلى ، وحل مشكلات كى يحقق الهدف المنشود ، ومن ثم تظهر الوظيفة المعرفية للكفاءة الذاتية .

٢- العملية الدافعية : *Motivational Process*

تلعب الكفاءة الذاتية دوراً رئيسياً فى التنظيم الذاتى للدافعية ، نظراً لأن غالبية الدافعية البشرية يتم توليدها معرفيا . فهناك ثلاثة أشكال مختلفة للدوافع المعرفية والتى بنيت حولها نظريات عديدة ، الشكل الأول هو الاعزاءات السببية وهو ما يمثله نظرية العزو *Attribution Theory* ، الشكل الثانى هو توقعات الناتج وهو ما يمثله نظرية التوقع *Expectancy Theory* ، الشكل الثالث هو تحديد الأهداف وهو ما يمثله نظرية الهدف *Goal Theory* وتلعب الكفاءة الذاتية دوراً مهماً فى كل نظرية من النظريات السابقة . فأما الشكل الأول المتعلق بنظرية العزو نجد أن الأفراد مرتفعى الكفاءة الذاتية يعزون فشلهم إلى نقص فى الجهد ، أما الأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية . فالإعزاء السببى يؤثر فى الدافعية والأداء وردود الأفعال الانفعالية من خلال الكفاءة الذاتية . أما الشكل الثانى للدافعية المعرفية متعلق بنظرية التوقع . نظراً لأن دافعية الأفراد تعتمد على نوعين من التوقعات طبقاً لنظرية التوقع يمثلان الكفاءة الذاتية هما توقعات الكفاءة وتوقعات الناتج . فهناك خيارات عديدة لدى الأفراد لا يستطيعون أن يطرقوها بسبب نقص كفائتهم الذاتية ولكن ارتفاع الكفاءة الذاتية يؤدى إلى فعالية نظرية التوقع فى القدرة على التنبؤ . أما الشكل الثالث فمتعلق بنظرية الهدف ، نظراً لأن الأهداف التى لها قيمة تزيد وتحافظ على

الدافعـية ، والأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يحددون أهدافاً صعبة لها قيمة والـتى بدورها تدفع الفرد لتحقيقها ومن هنا يظهر الدور الدافعى للكفاءة الذاتية من خلال نظرية الهدف *(Bandura ,1994,73)* .

فالكفاءة الذاتية التى يدركها الفرد تزيد من أدائه عن طريق التغلب علـى عمليات التفكير المؤدية لإعاقة الذات *Self-Impairing* ، كما أنها تساعده على إيجاد نوع من الدافعية اللازمة للنجاح .

(Bussey&Bandura,1999,687)

كمـا تُعد الكفاءة الذاتية من أهم الميكانزمات أو القوى الشخصية الـتى تعمل كفئة مهمة من محددات الدافعية وراء السلوك الإنساني ، فهى تؤثـر فى الحدث من خلال عمليات دافعية ومعرفية ووجدانية (محمد عبد الرحمن ، سامى هاشم ، ١٩٩٠ ، ٣٨٩) .

وتلعب الكفاءة الذاتية أيضاً دوراً دافعياً مهماً فى تشجيع الفرد على الاجـتهاد كى يحقق النجاح ، إلا أنه إذا كانت المهمة التى يمارسها الفرد غـير مجهـزة بطـريقة جيدة سوف تتناقص الكفاءة الذاتية لديه وبالتالى تنخفض دافعيته *(Tam, 1996, 51-52)* .

وتعـد الكفـاءة الذاتـية تركيـباً دافعياً مهماً جداً ، فهى تؤثر فى اختـيارات الفـرد ، وأهدافه وردود أفعاله الانفعالية ، وجهده و توافقه ، ومواظبته فى بذل الجهد ، كما أنها تتغير نتيجة للتعلم والخبرة ، والتغذية الراجعة وكلها عوامل متعلقة بدافعية الأفراد .

(Gist & Mitchell, 1992,186)

وترتبط الكفاءة الذاتية إيجابياً بالدافع للإنجاز ، ويمكن تفسير هذه النتـيجة فـى اتجاهين ، الاتجاه الأول أن الأداء الناجح يوفر للفرد خبرات مباشـرة تمكنه من القيام بمهام معينة ويفسر الفرد هذا النجاح بأنه ناتج عـن قدرة وجهد ، كما أن هذا الأداء يتبعه تغذية راجعة مناسبة وتشجيع من الآخرين وهى كلها أمور تزيد من معتقدات الفرد عن الكفاءة الذاتية ، أمـا الاتجاه الثانى وهو أن ارتفاع الكفاءة الذاتية يؤدى إلى زيادة الدافعية

سواء بصورة مباشرة وذلك عن طريق بذل الجهد وتحدى الصعاب ، أو بصورة غير مباشرة عن طريق الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم المناسبة (علاء الشعراوى ، ٢٠٠٠ ، ٣١٣-٣١٥) .

إن الفرد الذى يثق فى قدراته على ممارسة عمل معين ، سوف يتوفر لديه الدافع والحماس لبذل مزيد من الجهد والمثابرة كى يصل إلى المستوى الذى يؤهله لممارسة هذا العمل ، أما الفرد الذى يشك فى قدراته على الأداء ، ستثبط همته وعزيمته وستنخفض دافعيته ، وهذا يؤدى إلى انخفاض جهده و بالتالى لا يؤدى أداءً جيداً .

٣- العملية الانفعالية : *Affective Process*

تلعب الكفاءة الذاتية دوراً مهماً فى التغلب على المشكلات الانفعالية التى تقابل الفرد فى حياته اليومية مثل القلق والاكتئاب والضغوط ، خاصة ضغوط العمل ، والصعوبات والعقبات التى تعترض حياة الفرد وغيرها من المشكلات .

ويمكن توضيح الدور الانفعالي الذى تقوم به الكفاءة الذاتية فى حياة الفرد من خلال أن الأفراد منخفضى الكفاءة الذاتية يتعرضون لقدر من القلق ، فهم يقعون فريسة لإحساسهم بعدم الكفاءة، ويرون كل شىء أمامهم مفعم بالخطر ، فهم يبالغون من قسوة التهديدات ، ويقلقون من أشياء نادراً ما تحدث ، وهنا يأتى دور الكفاءة الذاتية التى تنظم هذه السلوكيات عن طريق تمكينهم من السيطرة على المواقف المثيرة للقلق والاكتئاب ، فالشعور المنخفض بالكفاءة ينتج عنه الاكتئاب والقلق بطرق مختلفة منها : الشعور المنخفض بالكفاءة الاجتماعية، فالأفراد الذين يحكمون على أنفسهم بالكفاءة الاجتماعية يكونون علاقات اجتماعية تمدهم بخبرات عن كيفية إدارة المواقف الصعبة و تخفف من التأثيرات السلبية للضغوط وتعطى رضاً عن الحياة ، أما الشعور المنخفض بالكفاءة الاجتماعية يزيد من استسلام الفرد للاكتئاب من خلال العزلة الاجتماعية ،

كمـــا أن معظـــم حالات الاكتئاب التى يتعرض لها الإنسان قد تكون نتيجة معرفية لشعورهم المنخفض فى التحكم فى مستوى تفكيرهم التأملى والذى يزيد من حدوث وبقاء وتكرار الأمر الجالب للاكتئاب .

(Bandura,1994,74-75)

فالأفـــراد ذوو الكفـــاءة الذاتية المنخفضة لا يتجهون نحو أهداف أخـــرى عـــندما يفشلون فى تحقيق أهدافهم فى اتجاه معين ، بل يخضعون للـــيأس والاستســـلام ، فهـــم لا يحـــاولون تحليل المواقف الضاغطة التى تعترضهم مما يشعرهم بوجود ضغوط متنوعة فى حياتهم .

(عواطف صالح ، ١٩٩٣ ، ٤٨٠ -٤٨١)

كما تعد الكفاءة الذاتية إحدى المتغيرات الوسيطة بين إدراك الفرد للأحـــداث الضـــاغطة ومواجهته لها ، وبالتالى فإن ارتفاع الكفاءة الذاتية تعطى للفرد شعوراً بالثقة بالنفس وقدرة كى يتغلب على مشكلاته والتحكم فـــى أمور حياته ، كما أن شعور الفرد بعدم الكفاءة يجعله يبالغ فى تقدير الخطر فى كثير من المواقف وهذا بدوره يؤدى إلى قلقه ، كما يؤدى إلى عـــدم قدرته على السيطرة فى الأحداث ، ومن ثم يفشل فى المواجهة ومع الفشل المتكرر يحدث الاكتئاب (راوية دسوقى ، ١٩٩٥ ، ٢٨١-٢٨٨) .

وقـــد أظهرت بعض البحوث والدراسات إلى نتائج تحمل فى طياتها دوراً انفعالياً للكفاءة الذاتية ، ومن هذه الدراسات دراسة (عواطف صالح ، ١٩٩٣) الـــتى أظهـــرت وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية وضغوط الحـــياة ، ودراســـة (راويـــة دسوقى ، ١٩٩٥) التى أظهرت أن الأفراد مرتفعى الكفاءة الذاتية أقل تأثراً بأحداث الحياة الضاغطة ، وأقل معاناة من الاضـــطرابات النفسية وخاصة فى كل من القلق والاكتئاب مقارنة بالأفراد منخفضـــى الكفـــاءة الذاتـــية ، ودراسة *(Schaubroeck,et al.,2000)* التى توصـــلت إلـــى أن الكفـــاءة الذاتـــية والكفاءة الكلية المرتفعة فى المهنة تـــؤدى إلـــى انخفاض القلق والاكتئاب لدى أفراد عينتين مختلفتين بأمريكا

والصين ، ودراسة *(Jex,et al.,2001)* التى توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية وكل من عبء العمل والاحتراق النفسى وتجنب الضغوط ، كما توجد علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية ووضوح الدور والتدخل المباشر للسيطرة على الضغوط .

فالكفاءة الذاتية المرتفعة تجعل الفرد أكثر قدرة على تنظيم سلوكياته وتحديد أهدافه والتنبؤ بالنتائج المخطط لها مما يجعل الأمور واضحة بالنسبة له ، وهذا يخفف درجة القلق لديه ويجعله أكثر قدرة على التكيف النفسى مع أى مشكلة تقابله ، أما الكفاءة الذاتية المنخفضة تجعل الفرد يشك فى إمكانية إحراز أى تقدم ، ويشعر بالخوف والقلق باستمرار ، ويستسلم بسرعة عند مواجهته لأية مشكلة .

٤- العملية الانتقائية : *Selection Process*

لا يقتصر دور الكفاءة الذاتية على القيام بعمليات معرفية ودافعية وانفعالية ، وإنما تقوم أيضاً بمساعدة الفرد على اختيار الأنشطة والسلوكيات المناسبة لقدراته .

ويمكن الإشارة إلى الدور الانتقائى للكفاءة الذاتية بتوضيح أن الأفراد يتجنبون الأنشطة والمواقف التى يعتقدون أنها أعلى من قدراتهم ، وفى المقابل يمارسون الأنشطة والمواقف التى يحكمون عليها أنها فى متناولهم ، وبهذه الاختيارات يكون الأفراد اهتمامات وكفاءات مختلفة والتى تحدد أنماط حياتهم *(Bandura,1989, 1178-1179)* .

والنمو والاختيار المهنى أحد المجالات التى تظهر فيها قوة الكفاءة الذاتية فى تحديد مسارات الحياة من خلال هذه العملية . وبارتفاع الكفاءة الذاتية يرتفع مجال الاختيار المهنى ويزيد اهتمامهم بالمهنة ويتحسن إعدادهم الأكاديمي لممارسة هذه المهنة التى تم اختيارهم لها مما يؤدى إلى نجاحهم *(Bandura,1982,135-136;Bandura ,1994,75)* .

فشعور الفرد بالكفاءة الذاتية يجعله يختار النشاط المهنى المناسب لقدراتـــه ولإمكاناته ، فمثلاً الفرد الذى يعتقد أنه قادر على ممارسة مهنة التدريس ، سيختار هذه المهنة ويقبل عليها بكل شغف ، وسيكون اختياره لهـــا دافـــع لنموه الشخصى والمهنى من خلال زيادة اهتمامه بهذه المهنة ومحاولة إعداده لها الإعداد الجيد لكى يمارسها بنجاح .

كما أن التأثيرات الاجتماعية للأنشطة البيئية التى تم اختيارها يمكن أن تحـــدد اتجـــاه الـــنمو الشخصى من خلال الكفاءات والقيم والاهتمامات الذاتية وهذا يمتد آثاره إلى الاختيار المهنى أيضاً .

(Wood&Bandura,1989,365)

فالكفاءة الذاتية تلعب دوراً رئيسياً فى تشكيل ما يقوم به الفرد من أعمـــال عـــن طريق اختياره للأنشطة والعوامل البيئية المحيطة به ، وأى عـــامل من هذه العوامل يؤدى إلى النمو الشخصى للفرد لأنه ينمى كفاءات معينـــة عنده وقيم واهتمامات ذاتية ويستطيع الفرد باختيار الأنشطة التى تناسبه أن يكون سببا فى تشكيل مستقبله *(Bandura,2001A,10-11)* .

يلاحظ مما سبق أن *Bandura* ركّز عند توضيح الدور الانتقائى للكفاءة الذاتية على الاختيار المهنى أى أن الكفاءة الذاتية تؤثر على اختيارات الأفراد لمهنتهم .

ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والاختيار المهنى للفرد منها دراسة *(McAuliffe,1992)* والتى توصلت إلى أن الكفـــاءة الذاتـــية تؤثـــر على القرار الذى يتخذه الفرد بشأن اختياره للمهنة . ودراســـة *(Bores-Rangel,et al.,1990)* والتى توصلت إلى وجود علاقة قوية بين كل من الكفاءة الذاتية ، الاهتمامات ، الحوافز من جانب واختيار الأنشطة المهنـــية التى يمارسها الفرد من جانب آخر . ودراسة *(Hackett,1985)* والتى توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية فى الرياضيات تتنبئ بالاختيارات المتعلقة بمادة الرياضـــيات ، ودراسة *(ElHessen,2001)* التى توصلت إلى وجود علاقة بين

الكفـــاءة الذاتـــية لدى المعاق جسميا فى اختياره للمهنة المناسبة وتوافقه مع الإعاقة ، ودراسة *(Bandura,et al., 2001)* التي توصلت إلي أن الكفاءة الذاتية للأطفال تعد المحدد الأساسي لتفضيلهم لعمل ما في الحياة .

وبذلك يتضح أن الكفاءة الذاتية تقوم بعمليات معرفية ودافعية وانفعالية وانتقائـــية وهـــذه العملـــياتِ تـــزيد فى مجملها من الدور الحيوى الذى تلعبه الكفـــاءة الذاتـــية والذى أشار إليه *Bandura* فى تأثيرها على القوة الإنسانية *Human Agency* .

سابعاً : مصادر الكفاءة الذاتية : *Sources of Self-Efficacy*

تنـــبع الاعتقادات التى يكونها الأفراد عن كفائتهم وقدراتهم على أداء المهـــام المخـــتلفة من أربعة مصادر رئيسية ، هذه المصادر تسهم فى تكوين الكفـــاءة الذاتية للفرد ، ولقد أشار *Bandura* إلى هذه المصادر فى العديد من مـــراجعه باعتباره مؤسس مفهوم الكفاءة الذاتية ، وهذه المصادر هى خبرات التمكن ، الخبرات البديلة ، الإقناع اللفظى والاجتماعى ، الحالات الفسيولوجية والانفعالية .

ويمكن توضيح هذه المصادر كالتالى :

١ - خبرات التمكن : *Mastery Experiences*

ويطلق على هذا المصدر أحيانا الإنجازات الأدائية *Performance Accomplishments* أو الـــنجاح الســـابق أو الـــنجاح المتكرر أو الخبرات السابقة .

إن الطـــريقة الفعالـــة لتكويـــن شعور قوى بالكفاءة الذاتية يكون مـــن خـــلال خـــبرات التمكن أو النجاحات السابقة ، فالنجاح السابق يبنى اعـــتقاد قوى فى الكفاءة الذاتية ، حيث أن خبرات التمكن والنجاح المتكرر يمـــد الفـــرد بأدوات معرفية وسلوكية وإستراتيجية لتنظيم الذات وكل ذلك يســـاعد على تكوين وتنفيذ أنماط مناسبة من الحدث لإدارة ظروف الحياة المتغيرة *(Bandura,1995,3)* .

فالفـرد يـتكون لديه شعور مرتفع بالكفاءة الذاتية إذا أدى بشكل أفضل فى المرات السابقة *(Sdorow,1998,459)* .

والنجاح فى الأداء يقوى الاعتقادات الذاتية فى الكفاءة ، أما الفشل فى الأداء يخلق نوعاً من الشك فى الذات . وهناك بعض المواقف الصعبة الـتى تعـترض الفرد مرتفع الكفاءة الذاتية وهذه المواقف تدفعه إلى فعل جهـد إضافى ومثابرة كى يحقق النجاح، ومن خلال تكرار النجاح تزيد ثقة الفرد فى قدراته ، ومن ثم يستطيع أن يتحكم فى هذه المواقف العارضة . *(Wood&Bandura,1989,364;Bandura,1994,71;Bandura 1995,3)*

وتعد خبرات التمكن من أهم المصادر المؤثرة فى الكفاءة الذاتية ، فالـنجاح يقـوى الكفاءة الذاتية ، أما الفشل يضعفها ، فعلى سبيل المثال الطلاب الذين يؤدون بشكل أفضل فى اختبارات الرياضيات ويحصلون على درجـات مـرتفعة فـى فصولهم من المحتمل أن يكون اعتقادهم قوى فى كفائـتهم الذاتـية الخاصة بتحصيل الرياضيات ، بينما الدرجات المنخفضة الـتى يحصل عليها الطلاب تضعف كفاءتهم الذاتية فى تحصيل هذه المادة *(Pajares,2002)* .

وأظهـرت بعـض الدراسات تأثير النجاح السابق أو خبرات التمكن علـى الكفـاءة الذاتـية منها : دراسة *(Cooper&Robinson,1991)* التى توصـلت إلـى وجـود علاقة دالة بين الإنجاز الأدائى فى مادة الرياضيات واعـتقادات الكفـاءة الذاتـية ، ودراسة *(Prieto&Altmaier,1994)* التى توصلت إلى أن المعلمين ذوى الخبرات التدريسية الكثيرة يتميزون بارتفاع الكفـاءة الذاتية مقارنة بأقرانهم المعلمين ذوى الخبرات التدريسية الأقل ، ودراسـة *(Mulholland&Wallace,2001)* الـتى توصـلت إلى أن خبرة التمكن ، والإقناع اللفظى والاجتماعى لدى المعلم تؤثر إيجابياً فى كفائته الذاتية .

فالنجاح الذى يحرزه الفرد يمده بالخبرات والإمكانات التى تساعده على تحقيق نجاح آخر وبتكرار النجاح تزيد ثقة الفرد فى نفسه مما يؤدى إلى تقوية اعتقاده الذاتى فى قدراته على أداء المهام المختلفة .

٢- الخبرات البديلة (النمذجة أو التعلم البديل) :

Vicarious Experiences

يُطلق عليها أحياناً النمذجة *Modeling* أو التعلم البديل .

تُعد الخبرة البديلة المستمدة من النماذج الاجتماعية المصدر الثانى لتقوية الكفاءة الذاتية، ويزداد تأثير النموذج كلما كانت خصائصه أكثر تشابهاً مع خصائص الملاحظ ، فإذا شعر الفرد (الملاحِظ) باختلافه عن النموذج (الملاحَظ) فسوف لا تتأثر كفاءته الذاتية بسلوكياته وبالنتائج التى حققها ، كما أن الخبرة البديلة لا يقتصر تأثيرها على الكفاءة الذاتية للفرد وإنما تعلم الفرد وتنقل له المعرفة والمهارات الفعالة والاستراتيجيات المختلفة لمقابلة الاحتياجات اللازمة لأداء أى عمل من الأعمال .

(Bandura,1994,72;Bandura,1995, 3-4)

فالنماذج الفعالة التى يتم ملاحظتها من جانب الأفراد تعلمهم وتنقل لهم استراتيجيات للتعامل مع المواقف الصعبة التى تعترضهم .

(Bandura,1982,127)

كما أن رؤية الأفراد للآخرين (النماذج) وهم ينجزون مهاماً صعبة ويتعاملون مع مواقف مثيرة بنجاح وبدون حدوث نتائج سيئة يمكن أن يكون لديهم توقعات بأنهم قادرون على القيام بهذه المهام إذا بذلوا فيها مزيداً من الجَهْد *(Bandura,1977,197)* .

ويمكن تكوين الكفاءة الذاتية أيضاً بواسطة المقارنة الاجتماعية وهى شكل من أشكال النمذجة أو الخبرة البديلة حيث يقارن الفرد نفسه بآخرين يعملون فى نفس المجال *(Bandura,1982,127)* .

والمقارنة الاجتماعية كخبرة بديلة لها تأثير كبير على دافعية الفرد ، وكفائته الذاتية وأدائه الماهر ، بالإضافة إلى ذلك فإنها تمد الفرد

بمعيار من خلاله يستطيع الحكم على مستوى أدائه الحالى *(Schunk,1984)* كما أن ملاحظة الفرد لسلوكيات الآخرين والتى من خلالها يستطيع الفرد أن يستفيد من خبراته السابقة فى استيعاب هذه السلوكيات فى مواقف جديدة تنمى لديه اعتقادات عن كفائته الذاتية *(Brown,1999)* .

وتُعد رؤية الأفراد لنماذج لهم مكانتهم الاجتماعية إحدى الاستراتيجيات المهمة لتنمية الكفاءة الذاتية ، بحيث تحمل هذه النماذج خبرات حياتيه حديثة ، وخصائص مشتركة مع هؤلاء الأفراد ، ومن هذه النماذج الناس المشهورين ، ورجال الأعمال ،والعاملين بالسياسة فى المحليات ، مع عرض أفلام وشرائط لأهم أعمالهم ، كما أن رؤيتهم فى المجلات والكتب يعتبر مفيد فى هذا الصدد . و يمكن أن يكون النموذج أيضاً من أعضاء المدرسة مثل الرياضيين المعروفين فى المدرسة والمتفوقين ، وهذه النماذج يمكن بملاحظتها أن تسهم فى تكوين اعتقادات إيجابية عن الكفاءة الذاتية *(Kutsick&Jackson, 1988,185)* .

فالكفاءة الذاتية للفرد تتأثر بسلوك النموذج (الفرد الملاحَظ) ، فعندما يكون سلوك النموذج جيداً ، فإن الكفاءة الذاتية للفرد الذى يلاحظه سترتفع ، والعكس إذا كان سلوك النموذج ضعيفاً ومتدنياً سيتناقص الشعور بالكفاءة الذاتية .

(Milner, et al., 2002, 34; Tschannen, et al., 1998, 212)

وهناك دراسات توصلت إلى دور النمذجة أو الخبرة البديلة أو المقارنة الاجتماعية فى التأثير على الكفاءة الذاتية للفرد ، ومن هذه الدراسات : دراسة *(Milner,et al.,2002)* التى توصلت إلى أن الخبرات البديلة وملاحظة الطلاب لأقرانهم الناجحين وخصوصاً إذا كانوا من نفس الخلفية الثقافية تزيد من إصرارهم على بلوغ الهدف مما يؤثر إيجابياً على شعورهم بالكفاءة الذاتية ، ودراسة *(Schunk&Hanson,1985)* التى توصلت إلى أن النمذجة وملاحظة الأقران تؤدى إلى ارتفاع معدلات الكفاءة الذاتية والتحصيل ، ودراسة *(Gorrell&Capron,1987)* التى توصلت إلى

أن النمذجة المعرفية تؤدى إلى رفع معدلات النجاح و الكفاءة الذاتية مقارنة بالتعليم المباشر ، ودراسة *(Hagen,et al.,1998)* التى توصلت إلى أن المجموعة التجريبية التى تعرضت للخبرة البديلة (النمذجة باستخدام الفيديو *Videotape*) تفوقت على المجموعة الضابطة (التى لم تتعرض للخبرة البديلة) فى الكفاءة الذاتية .

إن رؤية الشخص لأفراد ناجحين فى حياتهم ، وملاحظة سلوكياتهم التى يصدرونها يجعل الفرد أكثر قدرة على تعلم هذه السلوكيات خاصة إذا كان هؤلاء الأفراد لهم نفس المجالات والاهتمامات الخاصة بالفرد ، وهذا يؤدى إلى تكوين اعتقادات إيجابية فى القدرة على الأداء فى هذه المجالات ، أما رؤية نماذج سلبية (ضعيفة) فى نفس المجال خاصة إذا كانت هذه النماذج أكبر سناً قد يقلل من ثقة الفرد فى قدرته النوعية ، حيث يسأل الفرد نفسه سؤالاً استنكارياً : إذا كان هذا الشخص لم يستطع النجاح فى هذا المجال ، هل أستطيع أنا النجاح فيه ؟

٣- الإقناع اللفظى : *Verbal Persuasion*

يسمى أحياناً الإقناع الاجتماعي *Social Persuasion* ، وهو المصدر الثالث للكفاءة الذاتية ويُقصد به إقناع الفرد بأنه يملك القدرة والإمكانات التى تؤهله لأداء عمل معين ، وهذا الإقناع قد يكون من جانب الفرد نفسه وقد يكون من جانب الآخرين المحيطين به .

فالأفراد الذين يقنعون أنفسهم لفظياً بأنهم يملكون القدرة على التحكم فى نشاط معين من المحتمل أن يبذلوا جهداً أعظم ويحافظوا عليه لممارسة هذا النشاط وذلك مقارنة بالأفراد الذين يقعون فريسة للشك فى أنفسهم *Harbor Self-Doubts* والعجز الشخصى عندما تقابلهم المشاكل .
(Bandura ,1994,72,Bandura ,1995,4)

كما يمكن أن يأتى هذا الإقناع من الآخرين ، وهو ما يسمى بالإقناع أو المديح الاجتماعي ، وهذا النوع من الإقناع يمكن أن يسهم فى تكوين اعتقادات إيجابية عن الكفاءة الذاتية إذا كان تقدير القدرة واقعياً أى

فـــى محله ، أما إذا كان هذا الإقناع ليس فى محله سوف يستدعى الفشل الذى يخفض من الكفاءة الذاتية للفرد *(Bandura,1986,400)* .

فالأفراد يمكنهم تكوين اعتقادات عن الكفاءة الذاتية كنتيجة للرسائل الاجتماعـــية التى يتلقوها من الآخرين *(Pajares,2002)* ، نظراً لأن الكفاءة الذاتـــية للفـــرد تتأثر بالرسائل التى يتلقاها من الآخرين ، فالتشجيع يدعم الكفاءة الذاتية وخاصة فى المجال المهنى ، أما النقد فيضعفها ، فالأصدقاء والمعلمـــون ربمـــا يحـــدوا – بقصـــد أو بدون قصد – من التقدم الحرفى والـــتربوى بواســـطة عدم تشجيع اهتمامات واختيارات وممارسات مهنية معينة *(Brown,1999)* ، كما أن الفرد سيكون لديه كفاءة ذاتية مرتفعة إذا أقنع نفسه لفظياً بامتلاكه قدرة معينة أو شجعه الآخرون وأقنعوه بأنه قادر على أداء عمل معين *(Sdorow,1998,459)* .

وقـــد توصـــلت بعض الدراسات إلى أن الإقناع اللفظى والاجتماعي لهمـــا تأثـــيرهما الواضـــح علـــى الكفـــاءة الذاتية، ومن هذه الدراسات : دراسة *(Hagen, et al., 1998)* التى توصلت إلى وجود تأثير موجب لكل من الخبرة البديلة والإقناع اللفظى (عن طريق الفيديو *Videotape*) فى زيادة الكفـــاءة الذاتـــية لـــدى عيـــنة مـــن المعلميـــن قـــبل الخدمة ، ودراسة *(Mulholland&Wallace,2001)* التى توصلت إلى وجود تأثير موجب لكل من خبرة التمكن ، والإقناع اللفظى ، والأشكال الأخرى للإقناع الاجتماعي لدى المعلم على كفائته الذاتية ، ودراسة *(DuBay,2001)* التى توصلت إلى أن المجموعـــة التجريبـــية التى تلقت ثمانى رسائل من الإقناع اللفظى عن طـــريق الـــبريد الإلكترونى تتضمن تشجيعهم وإقناعهم بأنهم قادرون على أداء المهـــام المـــتعلقة بالكمبـــيوتر والتغلب على الصعوبات الخاصة به ، حصـــلت علـــى درجـــات أعلى فى كل من توقع الناتج ، وتوقع الكفاءة ، والاتجـــاه نحـــو التكنولوجيا مقارنة بالمجموعة الضابطة ، مما يشير إلى التأثير الموجب للإقناع اللفظى على الكفاءة الذاتية .

٤- الحالة الفسيولوجية والانفعالية :

Emotional & Physiological State:

تلعب الحالة الفسيولوجية والانفعالية لدى الفرد دوراً مهماً فى التأثير على اعتقادات الكفاءة الذاتية لديه . فالأفراد يعتمدون بصورة جزئية على حالاتهم الانفعالية والفسيولوجية فى الحكم على كفائتهم . فهم يفسرون ردود أفعالهم الناتجة عن الضغط والتعب كعلامات من الأداء الضعيف ، و تؤثر الحالة المزاجية *Mood* أيضاً على الكفاءة الذاتية ، فالمزاج الإيجابى يزيد من الكفاءة الذاتية ، أما المزاج السلبى يضعفها . فالمصدر الرابع من مصادر الكفاءة الذاتية يهتم بتحسين الحالة المزاجية للإنسان ، وتخفيف الضغوط والحالات الانفعالية السلبية ، و يهتم أيضاً بتصحيح الأفكار السيئة والتفسير السيئ للحالات الجسدية التى يشعر بها الإنسان ، فالمهم لا يتمثل فى قوة ردود الأفعال الطبيعية والانفعالية ، ولكن المهم هو تفسير هذه القوة فعلى سبيل المثال الأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية من المحتمل أن يفسروا استثارتهم كعامل مساعد فى تقوية الأداء ، بينما الأشخاص الذين يشكون فى قدراتهم يفسرون استثارتهم كعامل مثبط للهمم وللقدرة *(Bandura,1994,72)* .

كما أن إدراك الفرد لحالته الفسيولوجية وانفعاله ربما يؤثر فى اعتقاده فى القدرة على الأداء ، لذلك فالفرد الموجود فى حالة معينة من الاستثارة مثل القلق المرتفع المرتبط بالأمعاء (الحشوى) ، عندما يتم تقديمه لشخص معين ربما يتم تفسير هذه الاستثارة كخوف وضعف وشعور مفرط بالفشل *(Gist,1987,473)* .

فالفرد الذى يقابل أشخاص غرباء بالنسبة له يشعر بدرجة ما من الاستثارة الانفعالية الداخلية ، وهذا الشعور يعد طبيعى بالنسبة للأفراد مرتفعى الكفاءة الذاتية ، بينما الأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يفسرون هذا السلوك فى ضوء النقص فى شخصيتهم .

فالآثـــار الفســـيولوجية والانفعالـــية الـــناتجة عن القلق والضغط والاســـتثارة والتعـــب والحـــالات المزاجية تؤثر على معتقدات الأفراد عن كفائتهم الذاتية *(Pajares,2002)* .

وتعتمد الكفاءة الذاتية للأفراد بصورة جزئية على حالتهم الانفعالية الـــناتجة عن قلقهم وتعرضهم للضغوط المختلفة . فهم يفسرون استثارتهم الـــتى يصاحبها أحياناً تقلب معوى *Visceral* فى المواقف الضاغطة كعلامة ســـيئة مـــن العجز وعدم القدرة ، نظراً لأن الاستثارة العالية عادة تضعف الأداء ، لذلك فإن الأفراد يتوقعون النجاح إذا لم يحاطوا بمواقف تستثيرهم انفعالـــياً وبالعكس ، يتوقعون الفشل إذا كانوا متوترين وتعرضوا لاستثارة انفعالية ، وبذلك فإن الحالة الانفعالية للفرد تؤثر على معتقداته عن كفائته الذاتية *(Bandura,1977,198; Bandura,1982,127)* .

يتضح من العرض السابق أن هناك مصادر تنبع منها اعتقادات الأفراد عن كفائتهم الذاتية ، وهذه المصادر هى الإنجازات الأدائية أو النجاح السابق ، والخبرة البديلة أو النمذجة والإقناع اللفظى أو الاجتماعي ، والحالة الانفعالية أو الفســـيولوجية الـــتى تقابل الفرد . وهذه المصادر الأربعة التى أشار إليها *Bandura* تُعد أسباباً للكفاءة الذاتية ، وبالتالى فإن الكفاءة الذاتية للفرد تتأثر بهذه المصادر .

ثامناً : الكفاءة الذاتية للمعلم : *Teacher Self-Efficacy*

اتضـــح ممـــا ســـبق التأثـــير الحيوى التى تحدثه الكفاءة الذاتية على ســـلوكيات الإنســـان فهى تعد جوهر القوة الإنسانية ، فالكفاءة الذاتية تساعد الفرد على تحقيق أداء أفضل عن طريق إمداده بالعمليات المعرفية مثل : أنماط التفكـــير واســـتراتيجيات التعلم وقدرات التنظيم الذاتى ، كما أن الكفاءة الذاتية تدفـــع ســـلوك الفرد وتساعده على التغلب على العقبات والصعوبات والمشاكل الانفعالية التى تقابله وتحدد اختياراته للأنشطة المختلفة .

فـإذا كانـت الكفاءة الذاتية مهمة بالنسبة للفرد العادى ، فإنها تصبح أكـثر أهمـية بالنسبة للمعلم بما يحمله من قيمة تربوية واجتماعية وإنسانية وبما يملكه من دور كبير فى التأثير على سلوكيات تلاميذه .

ولعـل مـا يعطـى للكفـاءة الذاتـية أهمـية كبـيرة مـا أشار إليه *(Jones, et al.,2003)* من خلال مناقشة علمية أكدت على أهمية تطوير مقاييس صـادقة وثابـتة لتطـبق على الطلاب فى برامج إعداد المعلم ، ولتحقيق هذا الغرض عزم مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية فى جامعة ولاية دلـتا *Delta State University* فـى بحـث متصـل عن المتغيرات الشخصية والأكاديمـية والديموجرافية والتى تؤثر على معلمى قبل الخدمة وكان من هذه المتغيرات هو مفهوم الكفاءة الذاتية .

وتُعـرف الكفاءة الذاتية للمعلم بأنها حكمه أو اعتقاده فى قدراته على إحـداث نـتائج مـرغوبة فى تعلم تلاميذه العاديين و تلاميذه ذوى المشكلات السـلوكية ، والتعليمـية ، ومنخفضى الدافعية *(Tschannen-Moran&Hoy, 2001,783)* ، كمـا تُعـرف بأنها إدراكات المعلم عن المهارات والقدرات التى يمتلكها لمساعدة التلاميذ على التعلم ، وإعداد البرامج الفعالة من أجل تحسين سلوكيات التلاميذ ، وتغيير مستواهم إلى الأفضل *(Short,1994,490)* ، وتُعرف أيضـا بأنهـا اعـتقاد المعلـم بأنـه قادر على إحداث تأثير إيجابى فى تعلم تلاميذه *(Smith III,1996, 387)* .

فالكفـاءة الذاتـية للمعلم هى اعتقاده فى كفائته على التأثير فى تعليم تلامـيذه ، وهـذا الاعـتقاد يحدد كيفية إعداده للأنشطة الأكاديمية فى فصوله ومساعدة تلاميذه على استثمار قدراتهم العقلية *(Bandura,1997,240)* .

أمـا عن أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم فقد اختلفت الدراسات فى عدد هذه الأبعـاد ، ولكن اتفقت فى ملاءمتها مع نظرية *Bandura* ، كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (٢ - ١)

أبعاد الكفاءة الذاتية لدى المعلم ومسمياتها

المؤلـــف	عدد الأبعاد	مسميات الأبعـــاد
(Deemer&Minke,1999)	١	الكفاءة الذاتية للمعلم
(Gibson&Dembo,1984)	٢	الكفـاءة التدريسـية الشخصية ، الكفاءة التدريسية العامة
(Guskey&Passaro,1994)	٢	التوجهات الداخلية ، التوجهات الخارجية
(عبد المنعم الدردير ، ١٩٩٧)	٣	الكفـاءة الأكاديمية ، الكفاءة فى التدريس ، الكفاءة الاجتماعية
(أحمد الغول ، ١٩٩٣)	٣	الكفـاءة الذاتـية الأكاديمـية ، الكفـاءة الذاتـية الاجتماعية - الكفاءة الذاتية المهنية
(Tschannen-Moran & Hoy,2001)	٣	الكفاءة الذاتية فى استخدام الاستراتيجيات التعليمية، الكفـاءة الذاتـية فى إدارة الفصل ، الكفاءة الذاتية لاستثارة دافعية التلاميذ
(Soodak&Podell, 1996)	٣	الكفاءة الشخصية ، كفاءة التوقع ،الكفاءة التدريسية العامة
(Rich, et al., 1996)	٣	الكفـاءة الشخصـية ، الكفـاءة فى تنمية العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ، الكفاءة التدريسية العامة
(Emmer&Hickman, 1991)	٣	الكفـاءة الشخصية ، الكفاءة الذاتية لإدارة السلوك وحفظ النظام ، توقع العوامل الخارجية
(Lin & Gorrell,1998)	٤	الشـعور بالمعـرفة المهنية ، الشعور بالقدرة على التدريس الفعـال ، الشعور بالقدرة على التدريس للتلاميذ ذوى المشكلات السلوكية ،الاعتقاد فى تأثير البيئة المنزلية على تعلم التلاميذ
(Ross, et al., 2001)	٤	الكفاءة الذاتية للمعلم فى تدريس المهارات الأساسية فـى الكمبـيوتر ، الكفاءة الذاتية للمعلم فى تدريس المهـارات المتقدمة ، ثقة المعلم فى تدريس تلاميذه كيفية الاستفادة من الكمبيوتر فى اللغة ، ثقة المعلم فى تدريس تلاميذه كيفية الاستفادة من الكمبيوتر فى جوانب أخرى غير اللغة
(Bandura, Undated) (In: Tschannen-Moran, et al., 1998, 209)	٧	الكفـاءة فـى التأثير على اتخاذ القرار ،الكفاءة فى التأثـير علـى موارد المدرسة ، الكفاءة التعليمية ، الكفـاءة فـى المحافظـة على النظام ، الكفاءة فى الاسـتفادة مـن خدمات أولياء الأمور ، الكفاءة فى الاسـتفادة مـن خدمات المجتمع ، الكفاءة فى خلق مناخ مدرسى جيد

نلاحظ من الجدول السابق ما يأتى :

١- اختلاف عدد أبعاد الكفاءة الذاتية باختلاف الباحثين ، وهذا دليل على ما أورده *Bandura* بأن الكفاءة الذاتية مجال نوعى ، وهى تختلف باختلاف المجال التدريسى والبيئة وأداة القياس .

٢- اتفاق الأبعاد السابقة للكفاءة الذاتية مع ما أورده *Bandura* بأن الكفاءة الذاتية للمعلم تتضمن نوعين من التوقعات : توقعات الكفاءة وهى اعتقادات المعلم الشخصية فى قدرته على تعليم تلاميذه (الكفاءة الشخصية) ، وتوقعات الناتج وهى اعتقادات المعلم فى وجود عوامل خارجية مثل المنزل وخصائص التلميذ والعوامل المجتمعية والمدرسية تؤثر على تعليم التلاميذ (الكفاءة العامة) .

(In:Gibson&Dembo,1984,570)

ومن الأبعاد التى تنتمى إلى الكفاءة الشخصية : (الكفاءة التدريسية الشخصية ، والتوجهات الداخلية ، والكفاءة الأكاديمية ، والكفاءة فى التدريس ، والكفاءة الاجتماعية ، والكفاءة الذاتية الأكاديمية ، والكفاءة الذاتية الاجتماعية ، والكفاءة الذاتية المهنية ، والكفاءة الذاتية فى استخدام الاستراتيجيات التعليمية ، والكفاءة الذاتية فى إدارة الفصل ، والكفاءة الذاتية لاستثارة دافعية التلاميذ ، والكفاءة الشخصية ، وكفاءة التوقع ، والكفاءة فى تنمية العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ، والكفاءة الذاتية لإدارة السلوك وحفظ النظام ، والشعور بالمعرفة المهنية ، والشعور بالقدرة على التدريس الفعال ، والشعور بالقدرة على التدريس للتلاميذ ذوى المشكلات السلوكية ، والكفاءة الذاتية للمعلم فى تدريس المهارات الأساسية فى الكمبيوتر ، والكفاءة الذاتية للمعلم فى تدريس المهارات المتقدمة ، وثقة المعلم فى تدريس تلاميذه كيفية الاستفادة من الكمبيوتر فى اللغة ، وثقة المعلم فى تدريس تلاميذه كيفية الاستفادة من الكمبيوتر فى جوانب أخرى غير اللغة ، والكفاءة فى

التأثير على اتخاذ القرار ، والكفاءة التعليمية ، والكفاءة فى المحافظة على النظام .

ومن الأبعاد التى تنتمى إلى الكفاءة العامة : الكفاءة التدريسية العامة ، والتوجهات الخارجية ، وتوقع العوامل الخارجية ، والاعتقاد فى تأثير البيئة المنزلية على تعلم التلاميذ ، والكفاءة فى التأثير على موارد المدرسة ، والكفاءة فى الاستفادة من خدمات المجتمع ، والكفاءة فى خلق مناخ مدرسى جيد .

وأظهرت بعض البحوث و الدراسات المرتبطة ، وجود عدد من المتغيرات ترتبط إيجابياً بشعور المعلم بكفائته الذاتية ، ومن هذه المتغيرات : نوع المعلم (ذكر – أنثى) ، فالكفاءة الذاتية لدى المعلمين أعلى من الكفاءة الذاتية لدى المعلمات (أحمد الغول ، ١٩٩٣ ؛ *O'Connor&Korr,1996*) ، وأن الكفاءة الذاتية لدى المعلمات أعلى من الكفاءة الذاتية لدى المعلمين *(Lee,2000;Labone,2002)* ، ونوع الإعداد والبرامج التى يتلقاها المعلم قبل وفى أثناء الخدمة (*Wilson, 2002* ، جابر عبد الله ، ٢٠٠١) ؛ الخبرة التدريسية للمعلم *(Tschannen-Moran&Hoy,2002)* ؛ الرضا المهنى للمعلم *(Coladrci&Breton,1997)* ، وهناك بحوث و دراسات أوضحت متغيرات أخرى تدخل ضمن مفهوم الرضا المهنى مثل الارتباط النفسى بالمهنة *Commitment (Coladarci,1992)* ، إعادة اختيار التدريس كمهنة *(Trentham,et al.,1985)* . أو اختيار مادة التدريس *(Ramey-Gassert,et al.,1996)* ، أو الاتجاه الإيجابى نحو مهنة التدريس (أحمد الغول ، ١٩٩٣؛عبد المنعم الدردير،١٩٩٧) ، السلوكيات القيادية التى يمارسها المعلم *(Auburn&Ellett,2001)* ، وهناك دراسة أوضحت متغير يندرج تحت مفهوم السلوك القيادى مثل استخدام الأسلوب التسلطى *Authoritative* فى التعامل مع التلاميذ *(Enochs,et al.,1995)* ، شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية الذى يتضمن نواحى متعددة مثل شعور المعلم

بالتدعيم من الآخرين مثل : المديرين والزملاء المعلمين وأولياء الأمور وحتى تلاميذه،كما يتضمن روح المشاركة والعمل الجماعى والتعاون بين المعلمين بعضهم البعض ، كما يتضمن أيضا شعور المعلم بالكفاءة الكلية وهى شعور المعلمين بقدرتهم كمجموعة على تحقيق الهدف .

(Brownell&Pajares,1996;Goddard&Goddard,2001; Labone,2002;Tschannen-Moran&Hoy,2002)

ووجهة الضبط *(Gordon,et al.,1998)* ، واتجاه المعلم نحو دمج التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى مؤسسات عادية *(Elliott,2001)* ، وقرار إحالة *Referral* التلميذ إلى مؤسسات التربية الخاصة المنعزلة *(Frey,2000)* ، والقدرة على التحمل للتدريس للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة وقبولهم والعلاقة معهم *(Podell&Tournaki;2001)* .

فالكفاءة الذاتية للمعلم ترتبط إيجابياً بالعديد من المتغيرات المهمة بالنسبة للمعلم ، كما أنها ترتبط سلبياً بمتغيرات أخرى يجب على المعلم أن يقاومها ويتصدى لها ، ومن هذه المتغيرات الاحتراق النفسى *Burnout* ، فالمعلمون مرتفعو الكفاءة الذاتية منخفضون فى معدلات الاحتراق النفسى والعكس صحيح ، وهذه العلاقة تنعكس على أدائهم فى المدرسة ، كما يتضح من تصور *(Labone, 2002)* الذى يوضحه الجدول التالى :

جدول (٢ – ٢)

المتغيرات المرتبطة بالكفاءة الذاتية والاحتراق النفسى للمعلم

فى ضوء تصور *Labone* فى عام ٢٠٠٢

المتغير	المعلمون مرتفعو الاحتراق النفسى (منخفضو الكفاءة الذاتية)	المعلمون منخفضو الاحتراق النفسى (مرتفعو الكفاءة الذاتية)
المستوى التعليمى لتلاميذهم	ثانوى	ابتدائى
تقدم التلميذ	تقدم ضعيف	تقدم جيد
سلوك التلميذ	فوضوى	منظم
تدعيم الزميل	تدعيم منخفض	تدعيم مرتفع
تدعيم المدير	تدعيم منخفض	تدعيم مرتفع
حجم الهدف	مستوى منخفض	مستوى مرتفع
الجنس	ذكر	أنثى
وجهة الضبط	خارجى	داخلى

(Labone, 2002)

فالكفاءة الذاتية تُعد متغيراً مهماً وحيوياً بالنسبة للمعلم والمتعلم ، فهى تؤثر فى كفاءة المعلم وسلوكياته التدريسية ، وترتبط أيضاً بنواتج تعلم التلاميذ *(Henson, et al.,2001,404)* .

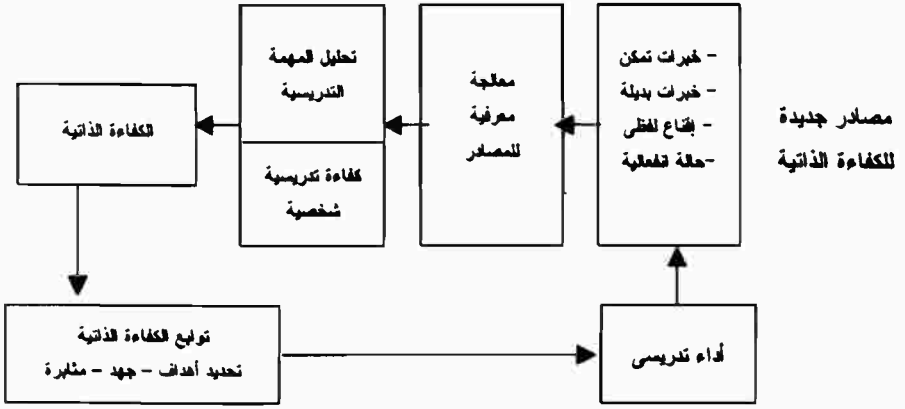
إن الكفاءة الذاتية للمعلم ترتبط ارتباطاً قوياً بالكثير من النواتج التعليمية المتصلة بالمعلم مثل المثابرة ، والإصرار ، والحماس ، والسلوك التدريسى ، والارتباط النفسى بالمهنة ، كما ترتبط أيضاً بالنواتج التعليمية للتلميذ مثل التحصيل والدافعية ، والكفاءة الذاتية .

(Tschannen-Moran & Hoy, 2001,783)

فالمعلمون الذين يعتقدون فى أنفسهم وفى قدراتهم على التدريس يعتقدون أيضاً فى قدرات تلاميذهم وهذا له تأثير كبير على نواتج تعلم التلاميذ *(Yost, 2002, 198)* .

كما أن المعلمين ذوى الشعور المرتفع بالكفاءة التعليمية لديهم اعتقاد قوى بأن التلاميذ ذوى المشكلات السلوكية ، والتعليمية ، يمكن التعامل معهم ، وذلك من خلال زيادة الجهد ، واستخدام أساليب تعليمية مناسبة ، كما أن هؤلاء المعلمين يمكنهم التعاون مع أولياء الأمور ونيل تشجيعهم ، والتغلب على المؤثرات السلبية المحيطة بالجو المدرسى ، بينما المعلمون ذوو الشعور المنخفض بالكفاءة التعليمية يعتقدون أن التلاميذ ذوى المشكلات السلوكية والتعليمية لا يمكن تعليمهم ، ويعتقدون أيضاً فى محدودية التأثير الذى يستطيع أن يحدثه المعلم فى النمو العقلى لدى تلاميذه ، وذلك بسبب التأثيرات السلبية للمنزل والبيئة المحيطة بالمعلم والتلميذ *(Bandura,1997,240)* .

إن أحد العناصر التي تجعل متغير الكفاءة الذاتية للمعلم أكثر قوة وإفادة هو طبيعته الدائرية *Cyclical* ، بمعني أن الكفاءة الذاتية للمعلم تؤدي إلي أداء تدريسى جيد ، وهذا الأداء بدوره يمد المعلم بخبرات ومصادر من خلالها يتم تكوين اعتقادات جديدة عن الكفاءة الذاتية والتي بدورها تؤدي إلي أداء تدريسى جيد ، كما هو موضح في شكل (٤) .



شكل (٢ – ٤)

الطبيعة الدائرية للكفاءة الذاتية لدى المعلم

(Tschannen-Moran, et al.,1998,228)

وإذا لاحظنا الشكل السابق سنجد أن توابع الكفاءة الذاتية (تحديد أهداف – جهد – مثابرة) تؤدى إلى أداء تدريسى جيد والذى يؤدى بدوره إلى مصادر جديدة للكفاءة الذاتية (خبرات تمكن – خبرات بديلة – إقناع لفظى – حالة انفعالية) ، والتى تسهم بدورها فى تكوين معتقدات جديدة عن الكفاءة الذاتية .

وإذا أخذنا فى الفقرة السابقة متغيريى تحديد الهدف *Goal-Setting* والخبرات البديلة *Vicarious-Experiences* نجد أنهما يسهما فى تنمية الكفاءة الذاتية وهذا ما أوضحته دراسة *(Wang&Ertmer,2003)* والتى قارنت بين أربع مجموعات من المعلمين فى درجة كفائتهم الذاتية ، المجموعة الأولى *(NVL/NG)* وهم المعلمون الذين لم تتح لهم الفرصة للتعلم من خبرات بديلة (التعلم من معلمين ذوى خبرة) *(NVL)* ، ولم يستطيعوا أيضاً تحديد أهداف لتدريسهم *(NG)* ، والمجموعة الثانية *(NVL/G)* وهم المعلمون الذين لم تتح لهم الفرصة للتعلم من خبرات بديلة*(NVL)* ، ولكنهم يستطيعون تحديد أهداف لتدريسهم *(G)* ، والمجموعة الثالثة *(VL/NG)* ، وهم المعلمون الذين أتيحت لهم الفرصة للتعلم من خبرات بديلة *(VL)* ، ولكنهم لم يستطيعوا تحديد أهداف لتدريسهم *(NG)* ، والمجموعة الرابعة *(VL/G)* ، وهم المعلمون الذين أتيحت لهم الفرصة للتعلم من خبرات بديلة *(VL)* ، ويمكنهم أيضاً تحديد أهداف لتدريسهم *(G)* ، وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة الرابعة والتى تتميز باستفادتها من الخبرات البديلة وفى نفس الوقت لديها قدرة على تحديد الأهداف لديها شعور عال بالكفاءة الذاتية مقارنة بباقى المجموعات ، فى إشارة واضحة إلى أن تفاعل متغيرى الخبرات البديلة وتحديد الهدف يسهم إسهام فعال فى تنمية الشعور بالكفاءة الذاتية لدى معلمى قبل الخدمة .

وتأثير الكفاءة الذاتية للمعلم لا يقتصر علي الأداء المهني له فقط ، وإنما ينعكس علي نواتج تعلم تلاميذه من سلوك اجتماعي ، وقدرات

مختلفة ، وتحصيل ودافعية ، ومفهوم ذات ، وغيرها من النواتج الخاصة بالتلميذ ، وهذا ما أظهرته بعض البحوث والدراسات (*Allinder,1995;Stanovic, 1994;Herman,2001;Ross,et al.,2001;* ؛ أحمد الغول ، ١٩٩٣ ؛ عبد المنعم الدردير ، ١٩٩٧) .

ونظراً للدور الفعال الذى تلعبه الكفاءة الذاتية للمعلم فى العملية التعليمية ، وأهمية هذه الكفاءة فى أدائه المهنى ، فقد تم تقديم بعض المقترحات التى يمكن أن تسهم فى تنمية الكفاءة الذاتية للمعلم هى :

أ - إمداد معلمى قبل الخدمة بمجموعة كبيرة من الخبرات فى مجالات اجتماعية مختلفة .

ب- إمداد المعلمين باستراتيجيات للتعامل مع فشل تلاميذهم ، ومساعدة هؤلاء المعلمين على تحليل مهاراتهم التدريسية وتنميتها .

جـ- تحديد الفروق بين الكفاءة التدريسية العامة والكفاءة التدريسية الشخصية كى يعرف كل معلم دوره .

د- إعداد برامج لمساعدة المعلمين المبتدئين على عبور الفجوة من كونه طالب إلى كونه معلم فى مؤسسة تعليمية .

هـ- تزويد المعلمين بتغذية راجعة صحيحة عن أدائهم .

و - تقويم الأساليب الإدارية فى القيادة لتحديد كيفية تأثيرها على مشاركة المعلم فى صنع القرار .

ز - تشجيع الطرق المقترحة من جانب المعلمين لحل المشكلات الشخصية والعامة .

ى- إمداد المعلمين بفرص ومهارات كى يتفاعلوا بإيجابية مع أولياء الأمور .

(Dembo &Gibson, 1985,181-182)

تاسعاً : الكفاءة الكلية : *Collective Efficacy*

يتضح مما سبق أن الكفاءة الذاتية هى اعتقاد الفرد فى قدرته على أداء عمل معين ، ولكن هذا الاعتقاد لا يقتصر على الفرد وإنما يمكن أن يكون لمجموعة من الأفراد اعتقاد أو شعور مشترك بقدرتهم وكفائتهم على القيام بمهمة معينة ، وهذا ما يطلق عليه الكفاءة الكلية .

فالأفراد لا يعيشون حياتهم منعزلين اجتماعياً ، فالكثير من الصعوبات والتحديات التى تعترضهم ، تعكس مشكلات المجموعة والتى تستلزم جهداً كلياً للتعامل معها ، وقوة الجماعات والمنظمات ، وحتى الدول تعتمد ولو بصورة جزئية على شعور الأفراد بالكفاءة الكلية ، هذه الكفاءة التى تمكنهم من أن يحلوا مشكلاتهم ، ويحسنوا حياتهم من خلال جهد متفق عليه ومدبر فالكفاءة الكلية المدركة تؤثر على اختيار الأفراد لما ينبغى أن يفعلوه كمجموعة ، وعلى كمية الجهد المبذول ، وعلى صمودهم عندما تفشل جهودهم فى التوصل إلى النتائج ، كما أن الكفاءة الكلية للمجموعة ترتبط بالكفاءة الذاتية لكل عضو من أعضائها *(Bandura,1982,143)* .

فالكفاءة الكلية من وجهة نظرية التعلم الاجتماعي هى أحد الأشكال الثلاثة للقوة الإنسانية *Human Agency* ، فالكفاءة الذاتية ليست الشكل الوحيد للقوة الإنسانية ، فبالإضافة إلى الكفاءة الذاتية يوجد ما يُسمى بالكفاءة التفويضية *proxy* والكفاءة الكلية ، أما الكفاءة التفويضية فهى شعور الفرد بقدرته على تفويض أو توكيل فرد أو مجموعة من الأفراد للقيام بمهام معينة نيابة عنه نظراً لضيق وقته أو شعوره بالإرهاق أو للقيام بأعمال أخرى أهم ، أما الكفاءة الكلية فهى اعتقادات مشتركة لدى الأفراد فى قدرتهم الكلية على تحقيق نتائج مرغوبة ، وهنا يجب عليهم العمل معاً ليحققوا ما لم يستطيعوا تحقيقه كأفراد ، وإنجازات المجموعة ليست فقط ناتج لمعارفهم ، ومهاراتهم كأفراد فقط ، بل للتفاعل والتكامل بين هذه المعارف والمهارات

أيضـــاً . فعلى سبيل المثال من الممكن أن تتميز مجموعة من الأفراد بالمهارة كأفـــراد ، إلا أن أداءهـــم ضعيف لأنهم يعملون بصورة فردية ، وليس كوحدة بشـــرية متكاملة ، ولذلك فإن الكفاءة الكلية المدركة ليست مجموع *The Sum* الكفـــاءات الذاتية لكل فرد من أفراد المجموعة كل منهم على حدة ، ولكن هى خاصية للمجموعة ككل *Group-Level Property (Bandur,2000,75)* .

وبتطبيق مفهوم الكفاءة الكلية على المعلمين نجد أن هناك فروق بين الكفـــاءة الكلـــية والكفاءة الذاتية ، فالبنود التى تعبر عن الكفاءة الكلية تكون موجهة نحو المجموعة ، وليس على المستوى الفردى مثل " إن المعلمين فى هـــذه المدرســـة يفعلـــون ما فى وسعهم كى يعلموا تلاميذهم " ، وهذا يستلزم حكمـــاً مـــن المعلم على المجموعة ككل ، وهذه النوعية من البنود التى تعبر عـــن الكفـــاءة الكلـــية تخـــتلف عن بنود الكفاءة الذاتية للمعلم مثل " أبذل ما أستطيعه حتى أعلم تلاميذى " ، والتى تستلزم من المعلم أن يصدر حكماً فردياً خاص به *(Goddard,2002A,99)* .

وهـــؤلاء المعلمـــون يعملـــون بصـــورة كلية داخل مؤسسة اجتماعية مـــتفاعلة (المدرســـة) بـــدلاً من كونهم أفراد منعزلين ،ومن ثم فإن عملية التطوير التعليمى لابد أن تراعى التركيب الاجتماعي والتنظيمى لهذه المدرسة . نظـــراً لأن المـــدارس تواجه مجموعة من الضغوط والعقبات المتعلقة بالعمل والـــتى قد تعيق بسهولة الكفاءة الذاتية لكل عضو من أعضائها ، كما أنها قد تعيق الرضا المهنى ، ومن أهم الوسائل للتغلب على هذه العوائق هو الاعتقاد المشـــترك بيـــن أعضـــاء المدرســـة فى قدرتهم على إزالة المشاكل المتعلقة بالعمل،بما يعنى اعتقادهم المشترك فى كفائتهم الكلية *(Bandura,1997,243)* . وكلما كانت الكفاءة الكلية قوية كلما كان هناك طموحاً أكبر للمجموعة ودافعية أعظـــم لتحقـــيق الأهـــداف والقـــدرة على مواجهة العقبات والعوائق وتحمل الضغوط ، بما يؤدى ذلك إلى تحقيق أداء أفضل *(Bandura,2000,75)* .

إن ارتفـــاع الكفاءة الكلية لدى المعلمين سيؤدى إلى تحديد أهداف لها قيمة وجهد تنظيمى قوى ومواظبة ومثابرة بما يؤدى إلى تحقيق أداء أفضل ، والعكـــس صـــحيح ، فالكفاءة الكلية المنخفضة للمعلمين ستؤدى إلى جهد أقل ومـــيل للاستسلام عند مواجهة العقبات ، بما يؤدي إلى مستوى منخفض من الأداء *(Goddard,et al.,2000,486)* .

فقد توصلت دراسة *(Goddard,2001)* إلى أن خبرات التمكن للمجموعة ونجاحاتها السابقة لها تأثير على الشعور بالكفاءة الكلية والذى ينعكس إيجابياً على تحصيل تلاميذهم ، كما توصلت دراسة *(Goddard,2002B)* إلى أن الكفاءة الكلـــية للمعلميـــن فى المدرسة تؤثر إيجابياً على سلوكياتهم التنظيمية ، نظراً لأنهـــا تتيح الفرصة لهم للمشاركة فى صنع القرارات المدرسية ، وهذا يؤدى بدوره إلى زيادة تحصيل التلميذ ، وأظهرت دراسة *(Barr,2002)* وجود علاقة إيجابية قوية بين الكفاءة الكلية للمعلمين والتحصيل الأكاديمى لتلاميذهم ، كما توصـــلت دراسة *(Lin,2001)* إلى أن الكفاءة الكلية للمعلمين ترتبط بمستوى الجهـــد والأداء لـــدى المجموعـــة ، كما أنها ترتبط بالكفاءة الذاتية لكل معلم على حدة .

ونظراً للتأثير الإيجابى الذى تحدثه الكفاءة الكلية للمعلمين ، فإن تقوية اعـــتقادات المعلميـــن الخاصـــة بكفائتهم الكلية ينبغى أن يبدأ قبل الخدمة من مؤسسات الإعداد ، فإذا اهتم معلمو قبل الخدمة بالمعرفة والمهارات والاتجاهات الضرورية لتشكيل نوع من الترابط والتعاون بينهم ، وبما يراع أيضا احتياجات التلاميذ ، سيؤدى ذلك إلى وضوح العمل ومعرفة متى وكيف وأين يبدءون هذا العمل لتحقيق أهدافهم المشتركة *(Henderson, et al., 1998)* .

فالكفاءة الكلية للمعلمين ترتبط بالعمل الجماعى وروح الفريق والتعاون والتفاهم بين أعضاء المؤسسة الواحدة كى يتم تحقيق أهداف أفضل تم تحديدها معا بصورة جماعية .

عاشراً : الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة :

Special Education Teacher Self –Efficacy:

يعد المعلم من أهم العوامل التي تؤدي إلي نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة ، لأنه يقوم بدور حيوي في إكساب تلاميذه القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات التي تؤهلهم لأخذ أدوار مفيدة في المجتمع لذلك يحظى المعلم بأهمية كبيرة يقدرها المسئولون والجهات المعنية .

ويقع على المعلم عبء كبير فى توجيه المتعلمين وتدريبهم على تحقيق أهداف التوافق النفسى والاجتماعى وتحقيق النضج الاجتماعى لهم ، فدور المعلم لا يقتصر على تحقيق أهداف التعلم المدرسى فحسب ، وإنما يتخطى ذلك ليشتمل على تحقيق أهداف النمو المتكامل للمتعلم بصفة عامة والنضج الاجتماعى له بصفة خاصة (محمود منسى ، ٢٠٠٣ ، ٧٨) .

وإذا كانت هذه الأهمية بالنسبة للمعلم الذي يتعامل مع تلاميذ عاديين ، فإن هذه الأهمية ستتضاعف إذا كان هذا المعلم يتعامل مع تلاميذ غير عاديين أو ما يطلق عليهم التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة ، هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من مشكلات جسمية وشخصية ومعرفية واجتماعية وانفعالية مرتبطة بطبيعة إعاقتهم والتي تجعلهم في احتياج إلي خدمات تربوية خاصة .

ويطلق علي المعلم الذي يقوم بالتدريس لهؤلاء التلاميذ أياً كانت الفئة التي يقوم بالتدريس لها باسم معلم التربية الخاصة *Special Education Teacher* ويتم تعيين معلمي التربية الخاصة بعد التحاقهم أولاً ببعثه داخلية مدتها عام والمقر الوحيد لها مدينة نصر وذلك لجميع المعلمين بالمحافظات المختلفة ، وتهدف هذه البعثة إلي إعداد هذا المعلم لكي يكون مؤهلاً للتعامل مع تلاميذه غير العاديين ويصرف لهم خلال هذا العام مرتباتهم كاملة وكافة مخصصاتهم المالية من حوافز ومكافآت . ويمنح الدارسون بعد نهاية الدراسة دبلوم التربية الخاصة (بصري – سمعي – فكري) ، ويشترط للالتحاق بهذه البعثة الآتي :

(١) أن يكـــون المـــتقدم من المدرسين التربويين بمرحلة التعليم الأساسى وتكون الأولوية لمن يعمل منهم بالحلقة الابتدائية .

(٢) ألا تقـــل فترة اشتغاله بالتدريس عن ثلاث سنوات ولا يقل تقديره فى السنتين الأخيرتين عن ممتاز .

(٣) أن توافق الجهة التابع لها المتقدم على التحاقه بالبعثة .

(٤) لا يجـــوز الموافقة على الالتحاق بالبعثة لمن سبق توقيع أى جزاءات عليه أو وجدت موانع صحية أو اجتماعية .

(٥) أن يـــتعهد المتقدم بالقيام بالتدريس عقب تخرجه فى مدارس وفصول التربية الخاصة مدة لا تقل عن ثلاث سنوات .

(وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٠ ، ٤٠ – ٤١)

والتربية الخاصة في حاجة إلي المعلمين الذين يرغبون العمل في هذا المجال ولاسيما في ظل التزايد المستمر من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، فالـــتعامل مـــع هؤلاء التلاميذ لـــه صعوبته ، هذه الصعوبة التي تجعل بعض المعلميـــن يحجـــم عن التقدم للتدريس في مجال التربية الخاصة مما قد يسبب وجود عجز في عدد معلمي التربية الخاصة أو عدد المعلمين المؤهلين .

حيـــث أشـــار قسم التربية بالولايات المتحدة *U. S. Department of Education* إلـــي أنـــه لوحظ في العام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦وجود أربعة آلاف مكـــان شاغر في مؤسسات التربية الخاصة . بالإضافة إلي وجود خمسة وعشـــرين ألـــف معلـــم غير مؤهل التأهيل الكافي *(Weiss,2001,1)* . أما في مصـــر بالـــرغم مـــن وجود تزايد مضطرد في أعداد المعلمين في المؤسسات الخاصـــة حيث أنه في عام ١٩٩٣ كان العدد ٣٠٢٥ معلماً وفي عام ١٩٩٤ كـــان العـــدد ٣٣٨٢ معلمـــاً ، وفـــي عـــام ١٩٩٥ كان العدد ٣٧٦٦ معلماً (موســـوعة مصـــر الحديـــثة ، ١٩٩٦ ، ٦٨) . وفي عام ١٩٩٨كان العدد ٤٨٣٣ معلمـــاً (موسوعة المجالس القومية المتخصصة ، ١٩٩٨ ، ٥٦٨)

إلا أن نفس المصدر الأخير أشار إلي أن هؤلاء المعلمين منهم ١٥٦٩ معلم متخصص حصلوا علي بعثات داخلية والباقي غير متخصص وتنظم له برامج تعليمية كل عام حتى يأتى دورهم في التخصص ، والمطلوب حتى عام ٢٠٠١ حوالي ٨٧٠٠ معلم ، بما يشير إلي أن هناك احتياج مستمر إلي معلمي التربية الخاصة ولاسيما المؤهلين منهم .

وبالرغم من وجود بعض المعلمين الذين يحجمون عن العمل في مجال التربية الخاصة إلا أن هناك أسباب تدفع آخرين إلي العمل في هذا المجال ومن هذه الأسباب رغبتهم في تحقيق مبادئ اجتماعية وإنسانية ودينية سامية ، وحرصهم علي تأكيد مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم لغير العاديين ، والإيمان بحقهم في الحياة الطبيعية والرغبة في تقديم المساعدة لهم كواجب إنساني وديني واجتماعي وذلك من منطلق الإيمان بأهمية دور معلم التربية الخاصة في جعل هذه الفئات من الأطفال غير العاديين قوي منتجة نافعة لذاتها ومجتمعها من جهة وفي تغيير الاتجاهات السلبية نحو التلاميذ غير العاديين من جهة أخرى (محمد حسين ، ١٩٩٣ ، ٤٦) .

أيضاً من الأسباب التى تدفع معلمي التربية الخاصة علي البقاء والاستمرار في مهنتهم الخبرة التدريسية والرضا عن المهنة والالتزام بالميثاق المهني والتدعيم الإداري من جانب رؤسائه في العمل *(Bruton,2001)* .

ولعل اختيار معلمي التربية الخاصة لهذه المهنة وقرارهم بالاستمرار فيها يخلق لديهم نوع من التحدي في ضرورة بذل أقصي ما في وسعهم لكي يكونوا جديرين للتعامل مع هؤلاء التلاميذ تحديداً . والطبيعة المتفردة للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة جعلت هناك مجموعة من الخصائص الشخصية والكفاءات التي ينبغي أن يتحلى بها هؤلاء المعلمون حتى يستطيعوا أداء هذا العمل الإنساني .

ويجب عند اختيار معلمي التربية الخاصة أن يكون من العناصر الجيدة التي لديها استعداد للعمل في هذا المجال والذي يتمتع بسمات شخصية منها

الاتـــزان الانفعالي والمظهر العام المناسب والحيوية والنشاط والالتزام بتحمل المسئولية وتقبل النقد والمثابرة والاهتمام بهؤلاء التلاميذ ، علاوة علي تمتعه بصـــفات مهنية منها قدراته علي الابتكار ومدي استعداده للمساهمة في خدمة رســـالة التربية الخاصة وإلمامه بمجالاتها وصفات اجتماعية منها التعاون مع الآخرين وتفاعله مع البيئة والهيئات التربوية والصحية والاجتماعية .

(صموئيل نخلة ، ١٩٩٧ ، ٢٧٨)

كمـــا أن نجـــاح معلـــم التربية الخاصة في مهنته يعتمد إلي حد كبير علـــي مقومات شخصية مثل معرفته لصفاته الشخصية التي تؤهله لهذا الدور القـــيادي ، ويســـاعده علـــي أن يكـــون قـــادراً علي التعامل مع هذه الفئات الخاصـــة والقـــيام بـــدوره كاملاً في تقديم الرعاية التربوية الملائمة لتلاميذه ذوي الاحتياجات الخاصة .

(مشيرة اليوسفى ، أمل عبد العزيز ، ٢٠٠٠ ، ٢١٠)

أيضـــاً هـــناك صـــفات أساســـية يجب أن يتمتع بها معلم الأطفال غير العاديـــين مـــثل فهـــم الذات والقدرة علي الأداء الوظيفي الفعال والقدرة علي الاتصـــال مـــع الآخريـــن والحساســـية لمشاعر الأطفال والاستعداد للإصغاء وملاحظة السلوك والقدرة علي الضبط والتحكم من غير تهديد ومراعاة الفروق الفـــردية والالـــتزام نحـــو الأطفـــال وزيـــادة معدل النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعـــي للتلامـــيذ وإعـــادة بـــناء الطفل من ناحية الاتجاهات والأساليب ومفهوم الذات (جميل الصمادي ، ١٩٨٩ ، ١٦٦) .

وهـــناك معايـــير مهنية لازمة لمعلم التربية الخاصة وهي التعاون في العمـــل – المشـــورة مع الزملاء – مراعاة حاجات التلاميذ – التدخل العلاجي المباشـــر – تعديل الأساليب التعليمية – القدرة علي التعليم الحرفي – استخدام البيـــئة فـــي التعلم – التعرف علي سلوكيات التلاميذ ومستوياتهم – المشاركة الاجتماعية بين أعضاء المدرسة – النمو المهني المستمر .

(Duncan,1999)

كمـــا أن هـــناك مجموعة من الأبعاد ينبغي أن تتوفر فى معلم التربية الخاصـــة حـــتى يؤدي أدواره ومهامه المرتبطة بمهنته سواء داخل الفصل أو خارجه ، داخل المدرسة أو خارجها وهذه الأبعاد هي البعد الثقافي بحيث يكون علـــي درجـــة من التثقيف العام اللازم لأداء مهنته ، البعد المهني الذي يوجه ويرشـــد ويـــدل معلم الفئات الخاصة ويجعله يتعامل مع شتي الإعاقات ، البعد التخصصى الذي يتيح لـــه التفرد في الفئة التي يقوم بالتدريس لها .

(إبراهيم الزهيرى ، ١٩٩٨ ، ١٣٣- ١٤٣)

وتتوقف فاعلية البرامج المقدمة للفئات ذوي الحاجات الخاصة إلي حد كبير علي كفاءة المعلم واتجاهاته نحو التلاميذ وقدراته علي إشاعة جو من الثقة والاطمئنان لدي المتعلمين ومساعدتهم علي الاستيعاب حتى يستطيع البرنامج أن يحقق الأهداف التي بنى من أجلها (أحمد صالح ، ١٩٩٤ ، ٥٧٣) .

وعلي ذلك فإن معلم التربية الخاصة عليه مهام وواجبات يمكن إجمالها فى الآتي :

(١) المشـــاركة فـــي تقيـــيم وتشـــخيص الحـــالات وتحديد مستوي الأداء التحصيلي الحالي لها .

(٢) المشـــاركة في تحديد الاحتياجات الخاصة عموماً لكل حالة مع التأكيد علي الاحتياجات التربوية والأكاديمية لها .

(٣) تحديد الأهداف التربوية والتعليمية لكل طفل .

(٤) تحديـــد الـــبرنامج الـــتربوي والتعليمـــي والبرنامج الفردي والأنشطة الجماعية المناسبة لكل طفل .

(٥) تحديـــد المـــواد والمصـــادر والوســـائل والأنشطة التعليمية وأساليب التدريس المناسبة لكل طفل .

(٦) التقيـــيم المســـتمر لأداء الطفـــل قـــبل تنفـــيذ عملية التدريس وأثنائه وبعده ومتابعة التقدم والنمو التعليمي والمعرفي والمهاري والوجداني للطفل .

(٧)استخدام طرق وأساليب تعديل السلوك المناسبة لكل طفل (النمذجة – التعزيز) .

(٨)المشاركة في إرشاد ومعاونة المعلمين العاملين بالمدارس العادية التي يـتعلم فيها الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وذلك في ضوء ما قررته وزارة التربية والتعليم في عام ١٩٩٥ .

(٩)المشاركة في التوجيه والإرشاد الأسرى لأولياء الأمور خاصة الناحية الأكاديمية للطفل ومشكلاته .

(١٠)توفـير الأنشطة الترفيهية المختلفة التي تسعد الطفل المعاق وتوثيق صلاته ببيئته ومجتمعه وتحقيق اندماجه الاجتماعي .

(١١) الـتعاون مـع بقية العاملين في مجال التربية الخاصة لبحث الأمور المتعلقة بالتلاميذ بما يحقق صالحهم

(عبد المطلب القريطي ، ١٩٩٦ ، ٧٠ – ٧١)

كمـا أنـه لا يصـلح للتدريس للمتخلفين عقلياً – كأحد فئات التربية الخاصـة – ألا مـن يتوفر فيه الرغبة والاستعداد لذلك وينبغي أن يتوفر فيه خصـائص مهنية مثل مساعدة الأطفال المتخلفين عقلياً علي اكتساب المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب ، وعلاج المشكلات السلوكية للأطفال أو محاولـة تخفيف حدتها – استخدام التقنيات الحديثة في التدريس للمتخلفين عقلياً – فهم تشريعات التربية الخاصة – مساعدة التلاميذ علي النطق وإصلاح عيوب الكلام – فهم حاجات التلاميذ ومطالب نموهم – تقويم البرامج التي يقوم بتطبـيقها فـي المدرسـة وتخطيط البرامج التي تراعي الفروق الفردية بين التلامـيذ ، كما أن هناك خصائص نفسيه ينبغي أن يتحلى بها هذا المعلم مثل سـلامة الـبدن والحواس والذكاء وسرعة البديهة ونضج الشخصية والاتزان الانفعالي – سرعة الألفة بالناس وسرعة ألفة الناس به – النزعة الإنسانية في مسـاعدة الناس وبخاصة الضعاف منهم – القدرة علي التحمل والمثابرة وبذل الجَهْـد – بشاشـة الوجه وطلاقة اللسان والتفاؤل – الرغبة في التدريس –

الاتجاهات الإيجابية نحو المعاقين – الوازع الديني والرغبة في الثواب من الله علي العمل في رعاية المتخلفين عقلياً (كمال مرسى ، ١٩٩٦ ، ٣٧٢) .

فالنجاح المهني لمعلم التربية الفكرية مرهون بتحليه ببعض المتغيرات مثل الطموح والاتزان الانفعالي والاتجاه نحو المتخلفين عقلياً والطلاقة والمرونة (محمد سعد ، ١٩٩٤) .

أما بالنسبة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية فهناك عدد من الكفاءات التربوية اللازمة لنجاح هؤلاء المعلمين وهي فهم فلسفة تعليم المعاقين بصرياً وأهم الاتجاهات الحديثة في تربيتهم – تخطيط وتعديل المناهج لتلائم طبيعة الإعاقة – القدرة علي صياغة الأهداف – اختيار واستخدام طرق التدريس المناسبة – اختيار وتنفيذ الأنشطة التي تتناسب مع التلاميذ .

(إبراهيم شعير ،١٩٩١)

أيضاً بالنسبة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية هناك متطلبات إرشادية لهؤلاء المعلمين تجاه تلاميذهم وهي : تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتقدم والنمو في الجوانب المختلفة لشخصية المعاق سمعياً ، استخدام أساليب فردية في بداية تعلم الطفل ، إعداد سجلات لتدوين كل ما يطرأ علي التلاميذ من ظواهر سلوكية عادية أو جديدة ، سليمة أو غير سليمة ، وتنمية المهارات اللغوية والاتصال بالآخرين للمعاق تدريجياً ، أيضاً علي المعلم مساعدة تلاميذه ذوي الإعاقة السمعية علي التعرف علي العلاقات الاجتماعية التي تسود أفراد المجتمع والحقوق والواجبات والمبادئ الاجتماعية وإرشاده إليها وكيفية التعامل مع الآخرين في ضوئها وتحمل المسئولية والتعاون كواجبات مطلوبة منه داخل المجتمع الذي يعيش فيه .

(فتحية بطيخ ، ١٩٩٦ ، ٤٥٣ – ٤٥٧)

وهناك عوامل تؤدي إلي نجاح معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في مهنتهم وهى التدعيم الإداري – تشجيع الأباء لهم – التدريب أثناء

الخدمة في كيفية التعامل مع التلاميذ الصم وضعاف السمع ومعرفة احتياجاتهم ، ممارسة أنشطة مختلفة للنمو المهني وابتكار مواقف حياتية في التدريس *(Guteng,1998)* .

ومعلم التربية الخاصة عموماً قد تفرض عليه الظروف أن يعمل في مكان واحد مع معلم التربية العامة ، وذلك في المدارس التي يتبع فيها نظام الدمج بحيث تشمل المدرسة تلاميذ ذوي احتياجات خاصة بالإضافة إلي تلاميذ عاديين .

وفي هذه المدارس يتعاون معلم التربية العامة مع معلم التربية الخاصة بطريقة تفاعلية بحيث يعملون معاً معظم الوقت في نفس الفصل وتكون المسئولية الملقاة علي معلم التربية العامة هو استخدام مهاراتهم التدريسية في تعليم تلاميذهم من الناحية الأكاديمية ، أما مسئولية معلمي التربية الخاصة هو تعديل وتطوير الأدوات لكي تلائم أساليب التعلم ومواطن القوة والاحتياجات الخاصة لكل التلاميذ *(Ripley,1997)* .

كما أن دور معلم التربية الخاصة يختلف باختلاف المكان الموجود فيه تلاميذه المعاقون ، فهو في الفصل العادي يتشاور مع معلم التربية العامة لتعديل وسيلة أو طريقة تدريسية معنية وربما يشترك معه في التدريس ، أما في حجرة المصادر فهو يعلم التلاميذ مهارات اجتماعية وأكاديمية أساسية واستراتيجيات تعلم وربما يتشاور ويتعاون مع معلم التربية العامة في جزء من اليوم الدراسي وفي الفصول المستقلة الملحقة بالمدارس العادية يعلم تلاميذه كل النواحي الأكاديمية اللازمة لهم ويتعاون مع معلم التربية العامة ويوفر تعليم يعتمد علي الناحية الاجتماعية . أما في المؤسسة الخاصة المستقلة فهو يعلم تلاميذه النواحي الأكاديمية ويوفر خبرات تعتمد علي الناحية الاجتماعية *Community –Based Experiences (Meese, 2001,25)* .

ومعلـم التربـية الخاصـة بما يحمله من خصائص وصفات اجتماعية وانفعالـية وبمـا يمتلكه من كفاءات مهنية ومهارات تدريسية وتعاون صادق ومـثمر مـع زمـيله معلم التربية العامة لـه تأثير بالغ الأهمية علي نواتج تلامـيذه ذوي الاحتـياجات الخاصـة ، فـالمعلم يكسـب تلاميذه المعلومات والمهارات التي يحتاجها في حياته العملية ، كما أنه يكسبهم القيم والاتجاهات لكي يسهموا بفاعلية في مجتمعهم والمعلم أيضاً قادر علي تغيير نظرة المجتمع إلي هؤلاء التلاميذ عن طريق جعلهم عناصر مفيدة منتجة في المجتمع .

حيـث أن معلـم التربية الخاصة بما يحمله من حالة مزاجية وقدرات علمية وصفات مهنية يؤثر علي شخصية تلاميذه بنواحيها المختلفة .

(مشيرة اليوسفى ، أمل عبد العزيز ، ٢٠٠٠ ، ٢١٠)

كمـا أنه إذا أرادت المجتمعات أن تساعد المعاقين من أبنائها لتحقيق قـدر مقـبول مـن الـتوافق الشخصـى والاجتماعـي وأن توفر لهم الحياة الطبيعـية التـي هـي حق لكل معاق ، فلابد لها أن تتخير أفضل العناصر من المعلمين للقيام بترجمة هذه الفلسفة إلي واقع ملموس .

(محمد حسين ، ١٩٩٣ ، ٣٤)

فهـناك مسئولية مضاعفة ملقاة علي عاتق معلمي التربية الخاصة في تحقـيق النضـج الاجتماعـي والشخصى لتلاميذهم ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام البرامج المناسبة لهم *(Konza&King,1991,7)* .

كما يعد معلمو التربية الخاصة أكثر تأثيراً في تحقيق سلوكيات مرغوبة لـدي تلامـيذهم مـثل التفكير المنطقي – السلوك الاجتماعي – العلاقات مع الأقران – النضج الاجتماعي وذلك مقارنه بمعلمي التربية العامة مما يشير إلي حاجة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلي معلميهم *(Campos,1996)* .

فـالطفل المعـاق فـي حاجـة إلي مساعدة إضافية عن طريق المعلم المتخصـص الـذي يـزوده بالمهارات اللازمة لمساعدته علي تخطي العقبات

التـــي تعترضـــه فـــي الدراســـة نتـــيجة إعاقـــته وتمكنه من مسايرة زملائه الأسوياء (إبراهيم الزهيرى ، ١٩٩٨ ، ١٣١- ١٣٢) .

يتضـــح ممـــا سبق أن هناك صفات وخصائص شخصية ومهنية علي معلـــم التربـــية الخاصـــة أن يتحلى بها حتى يؤدي الأدوار والمهام الوظيفية المنوط بها وأن يكون قادراً علي إحداث تغيرات ملموسة في الجوانب المختلفة لشخصـــية تلامـــيذه ، وهـــناك صفة شخصية مهمة جداً ولازمة لمعلم التربية الخاصـــة وهـــي الكفـــاءة الذاتـــية الـــتى تقوم بالعديد من العمليات المعرفية والانفعالية والدافعية والانتقائية التي تساعد المعلم علي أداء مهنته .

ومعلم التربية الخاصة تحديداً في حاجة إلي الشعور بالكفاءة الذاتية ، نظـــراً للمهمـــة المـــتفردة التي يقوم بها في تعامله مع تلاميذ لهم احتياجات ومطالـــب خاصـــة والتي تجعله فى حاجة إلي شعور واعتقاد داخلي بأنه قادر علـــي الـــتدريس لهـــؤلاء التلامـــيذ ، وأنه يستطيع أن يتعامل معهم ويتوقع سلوكياتهم ويتوقع تأثير العوامل الأخرى من مناخ مدرسي وأسرة وأقران علي هذه السلوكيات .

وتأتـــي أهمـــية الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة من أنها تعد من أهـــم العوامـــل التـــي تـــؤدي إلي النجاح المهني لهذا المعلم ، حيث أن هناك خمســـة مطالـــب ينبغـــي توافرها في معلم التربية الخاصة حتى يمكنه التعامل مـــع زملائـــه ذوى الاحتـــياجات الخاصـــة وهذه المطالب هي التدعيم العائلي – توفـــير بيئة ونظام دمجي أقل تقييديه – القدرة علي مواجهة تحديات الحياة *Lifespan Challenges* – الشعور بالكفاءة الذاتية ، فهم للشرعية القانونية في مجال التربية الخاصة *(Obiakor,et al.,1995)* .

أيضـــاً أشار قسم التربية بالولايات المتحدة إلى أن هناك مجموعة من المتغـــيرات مرتـــبطة بـــنجاح معلم التربية الخاصة وهي الخبرة التدريسية ، التأهـــيل *Certification* – مستوي المعلومات التربوية – قدرته الخاصة علي

الـــتعامل مع أسلوب الدمج – التحكم في سلوكيات التلاميذ – الشعور بالكفاءة الذاتية – ممارسة الأنشطة المهنية وبالنسبة لمتغير الكفاءة الذاتية فإن معلمي التربـــية الخاصـــة يشعرون بعناصر قوة وعناصر ضعف في أدائهم المهني . وتشـــمل عناصـــر القـــوة التي يشعرون بها المهارات في تخطيط الدروس – استخدام أساليب تعليمية مناسبة – إدارة سلوك الفصل – التعاون مع الآباء – ملاحظـــة أداء التلاميذ أولاً بأول ، أما نقاط الضعف التي يشعرون بها فتشمل عدم القدرة علي التدريس للتلاميذ المختلفين ثقافياً ولغوياً وهم يمثلون ٢٥% مـــن عـــدد التلامـــيذ ، كما أنهم غير قادرين علي التعاون مع زملائهم معلمي التربـــية العامة حيث أن ٧٥ % من التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة يقضون جـــزء حـــيوي من يومهم الدراسي في الفصول العامة *Regular Classes* مع أقـــرانهم العاديـــن ولذلك فإن ثقة معلم التربية الخاصة في التعاون مع زميلة معلـــم التربـــية العامـــة يعتبر شئ مهم في أدائه المهني – أيضاً من عناصر الضعف التي يشعر بها معلمو التربية الخاصة أنهم غير قادرين علي استخدام التكنولوجيا في التعليم *(Billingsley, 2000)* .

وشعور معلم التربية الخاصة بالقوة أو الضعف يؤثر علي أدائه المهني الفعلـــي وعلي علاقته بتلاميذه ، فالمعلم الذي يثق في قدراته ويعتقد أنه كفء ســـيؤدي بطـــريقة أفضل ولا يلتزم حرفيا بالمنهج المدرسي وإنما يعتمد علي خبراته في تصميم دروس تراعي احتياجات وإمكانات واهتمامات تلاميذه ، أما نقص الثقة عند المعلم سيجعله يتشبث بمنهج قديم ونمط تقليدي في التدريس ، وتجعله يكون حريصاً علي أداء العمل المكلف به حتى إذا تنافي هذا العمل في بعض الأحيان مع اهتمامات واحتياجات التلاميذ .

ولقـــد أشـــار عدد من المهتمين في هذا المجال إلي أن ارتفاع الكفاءة الذاتـــية لمعلم التربية الخاصة يساعده علي الأداء في مهنته بما ينعكس أيضاً علـــي ســـلوكيات تلامـــيذه . فمعلمـــو التربية الخاصة مرتفعو الكفاءة الذاتية

منظمون – قادرون علي التخطيط – يتميزون بالحماس والمثابرة ، كما أنهم أكثر ميلاً للتجربة التعليمية بما يعني رغبتهم في تجربة وسائل مختلفة في التدريس ورغبتهم في إيجاد طرق أفضل في التدريس واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة *(Allinder,1994)* . كما أن هؤلاء المعلمين يمكنهم تطبيق الكفاءات والمهارات المهنية اللازمة لتحقيق الأهداف الموضوعة .

(Gold,1999)

فالكفاءة الذاتية تجعلهم أكثر قدرة علي استخدام الاستراتيجيات التعليمية القائمة علي نتائج البحوث *Research Based Instruction* *(Gerstan,et al.,2000)* ، كما أنها تؤثر علي مستوي وطموح الأهداف التي يضعها المعلم في عمليات التقويم ، وتؤثر إيجابيا علي تحصيل تلاميذه *(Allinder,1995)* ، فالكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة مع إمكانات المدرسة تعتبر من أهم المنبئات للتوافق الاجتماعي لدي التلاميذ غير العاديين *(Stanovic,1994)* .

كما توصلت دراسة (حجاج غانم ، ٢٠٠٤) إلى أن هناك العديد من المتغيرات التى تؤثر إيجابياً فى الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة ، بما ينعكس إيجابياً على التوافق الاجتماعى لدى تلاميذه ، وهذه المتغيرات يمكن ترتيبها على حسب درجة تأثيرها فى الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة كالتالى (شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية – السلوكيات القيادية التى يمارسها المعلم – الاتجاه نحو رعاية المعاقين وتعليمهم – الضبط الداخلى للمعلم – الرضا المهنى للمعلم – الخبرة التدريسية للمعلم) ، وأن هذه المتغيرات بالإضافة للكفاءة الذاتية للمعلم تسهم إسهام قوى وفعال فى تنمية التوافق الاجتماعى لدى التلاميذ .

وفيما يلى شرح موجز لملخص نتائج هذه الدراسة :

١- الكفاءة الذاتية التى يشعر بها معلمو التلاميذ المعاقين عقلياً لا تختلف عن الكفاءة الذاتية التى يشعر بها معلمو التلاميذ المعاقين سمعياً أو معلمو التلاميذ المعاقين بصرياً .

وتـــم تفســـير هذه النتيجة على أساس أن التلاميذ المعاقين أياً كانت إعاقتهم هم تلاميذ يعانون من خلل فى إحدى النعم التى وهبها الله للإنســـان ســـواء كانـــت خاصـــة بالعقل أو السمع أو البصر ، وهؤلاء التلاميذ بالرغم من اختلاف إعاقتهم إلاّ أنهم جميعهم يحتاجون إلى نفس الخدمـــات والـــرعاية والاهتمام من جانب المجتمع ولذلك يطلق عليهم جميعاً التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة .

كمـــا أشـــار إبراهيم الزهيرى (١٩٩٨ ، ١٣٢) إلى أن هؤلاء الأطفـــال بمختلف فئاتهم سواء كانت عقلية أم سمعية أم بصرية لديهم مشـــكلات واحـــدة مـــثل صـــعوبة التحكم فى البيئة – صعوبة الحركة والتـــنقل – صـــعوبة الـــتعلم لـــنقص الحـــواس والشعور بعدم الأمن وخيـــبة الأمـــل والانطـــواء ، ولذلك يجب الاهتمام بالمعلم الذى يدرس لهم .

وهـــذا المعلـــم الـــذى يتعامل مع أى فئة منهم يطلق عليه معلم التربية الخاصة والمسئولية الملقاة على عاتقه لا تختلف باختلاف نوع إعاقـــة التلمـــيذ الذى يدرس له ، وهى المسئولة النابعة من تعامله مع تلامـــيذ غـــير عاديين *Exceptional* أو تلاميذ ذوى احتياجات خاصة . حيـــث نجـــد أن المهام والمسئوليات المكلف بها المعلم الذى يتعامل مع المتخلفيـــن عقلياً تتقارب إلى حد بعيد مع المهام والمسئوليات المكلف بهـــا المعلـــم الذى يتعامل مع المعاقين سمعياً أو المعاقين بصرياً نظراً لتوحد هذه الفئات فى احتياجاتهم الخاصة .

أيضاً أشار صموئيل نخلة (١٩٩٧ ، ٢٧٠) إلى أن البرامج التى يدرســـها هـــؤلاء المعلمون لا تختلف باختلاف نوع الإعاقة ، حيث أن هـــذه الـــبرامج موحدة للثلاث فئات ولا تغيير فيها بخلاف اسم الإعاقة الـــذى يتغير فى مسميات المواد الدراسية ولا توجد مقررات خاصة بكل إعاقة .

هـذا التشـابه فـى الاحتـياجات لـدى المعاقين وفى الأدوار والمسـئوليات ونوعـية برامج الإعداد لدى معلميهم ، من الممكن أن يفسِّـر عدم اختلاف هؤلاء المعلمين فى درجة شعورهم بالكفاءة الذاتية فى التعامل مع تلاميذهم .

٢- عـدم تأثـير نوع المعلم (ذكر – أنثى) على شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهـذه النتـيجة تعـنى أن الذكور (المعلمين) لا يختلفون عن الإناث (المعلمـات) فـى درجـة شـعورهم بكفائتهم فى التأثير على نواتج تلامـيذهم أو اقتـناعهم بالعوامل الخارجية المؤثرة على هذه النواتج ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن الذكور (المعلمين) والإناث (المعلمـات) يقابلون نفس المشكلات والتحديات فهم جميعاً يتعاملون مـع نفس التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ومكلفون بأدوار واحدة من جانـب وزارة التربـية والتعليم تجاه هؤلاء التلاميذ ، علاوة على ذلك الرأى العام الذى يتبناه المجتمع منذ عدة عقود من الزمن والذى يقضى بأنـه لـيس هـناك فـرق بين الرجل والمرأة فى العمل وأن لهم نفس الحقوق وعليهم نفس الواجبات ، هذا الرأى جعل المرأة ومنهم المعلمة تشـعر أنهـا ليست أقل من الرجل (المعلم) فى قدرتها على التدريس لهـؤلاء التلاميذ والتعامل معهم ، مما أدَّى إلى عدم اختلافها عن المعلم فى شعورها بالكفاءة الذاتية .

٣- عـدم تأثـير نـوع إعداد المعلم (متخصص – غير متخصص) على شـعوره بالكفـاءة الذاتية ، وهذه النتيجة تعنى أن الكفاءة الذاتية لدى المعلميـن الذيـن حصـلوا على شهادة دبلوم التربية الخاصة (البعثة الداخلية) لا تختلف عن الكفاءة الذاتية لدى المعلمين الذين لم يحصلوا علـى هذه الشهادة بمعنى أن البرامج التى أخذها المعلم للحصول على هـذه الشـهادة لـيس لها أى تأثير على شعوره بالكفاءة الذاتية وبذلك يتسـاوى المتخصـص مع غير المتخصص فى درجة الشعور بالكفاءة

الذاتية ، وهذه النتيجة بالرغم من عدم منطقيتها إلا أنه يمكن تفسيرها على أساس أن البرامج المقدمة للحصول على هذه الشهادة يتم أخذها من خلال بعثة داخلية مقرها القاهرة ومدتها عام واحد وهذه البرامج غير كافية لإعداد هذا المعلم للتعامل مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ، حيث أشار صموئيل نخلة (١٩٩٧ ، ٢٦٩ – ٢٧٠) إلى أن هناك قصور من الناحية الكيفية فى إعداد المعلم المتخصص من خلال البعثة الداخلية والتى مدتها عام دراسى وهى مدة تعد غير كافية لتأهيل وإعداد المعلم من الناحية التربوية والأكاديمية والثقافية ، علاوة على وجود بعض الملاحظات على المحتوى الدراسى المقدم فى هذه البعثة لإعداد المعلم والذى يلاحظ عليه غلبة الجانب النظرى وإهمال الجانب العملى باستثناء التربية العملية ، كما أن مقررات الفئات الثلاثة (الإعاقة العقلية – الإعاقة السمعية – الإعاقة البصرية) متشابهة ولا يوجد تغيير فيها بخلاف اسم الإعاقة الذى يتغير فى مسميات المواد الدراسية ، مع إغفال العديد من المقررات الخاصة بكل إعاقة .

ويؤيد ذلك كل من سامى هاشم ، أحمد أبو الليل (١٩٩٦ ، ١٩٨ – ١٩٩) اللذان أشارا إلى وجود قصور فى هذه البرامج المقدمة فى البعثة ، واستنتج من ذلك إلى حاجة هؤلاء المعلمين إلى مزيد من التدريب أثناء الخدمة . وفى ضوء ما سبق يتضح أن عدم تأثير نوع الإعداد (متخصص – غير متخصص) على شعور المعلم بالكفاءة الذاتية قد يكون تفسيره هو القصور فى هذه البرامج التخصصية .

٤- التأثير الدال لتفاعل مستويى الجنس (ذكر – أنثى) مع مستويى الإعداد (متخصص – غير متخصص) على الكفاءة الذاتية للمعلم ، ويعنى ذلك أن هناك فروق بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية لدى أربع مجموعات من المعلمين هم (مجموعة الذكور المتخصصين – مجموعة الذكور غير المتخصصين – مجموعة الإناث المتخصصات –

مجموعة الإناث غير المتخصصات) وجاءت نتيجة اختبار نيومان – كيولز للمقارنات المتعددة بين المتوسطات لتؤكد أن هناك فرق وحيد فقط هو المسئول عن وجود دلالة لتأثير التفاعل ، وهو الفرق بين متوسطى مجموعة الإناث (المعلمات) المتخصصات ومجموعة الإناث (المعلمات) غير المتخصصات وكان ذلك لصالح مجموعة الإناث (المعلمات) المتخصصات ذوات المتوسط الأكبر فى درجات الكفاءة الذاتية حيث بلغ متوسطهن (م = ٢٩٠,٣٥) ، بينما بلغ متوسط درجات مجموعة الإناث (المعلمات) غير المتخصصات فى الكفاءة الذاتية (م = ٢٧٠,٦١) وتم تفسير هذه النتيجة على أساس أن العلاقة بين الإناث بعضهن البعض يغلب عليها طابع المنافسة وأحياناً الغيرة ، وهذا وضح جلياً فى أن الذى أدى إلى وجود دلالة لتفاعل متغيرى الجنس (ذكر – أنثى) والإعداد (متخصص – غير متخصص) على الشعور بالكفاءة الذاتية هو دلالة الفرق بين متوسطى مجموعتى الإناث فقط ، بالرغم من وجود مجموعتين أخريتين للذكور وكان هذا الفرق لصالح مجموعة الإناث (المعلمات) المتخصصات على حساب مجموعة الإناث (المعلمات) غير المتخصصات ، حيث أن الأنثى (المعلمة) التى اختيرت للبعثة الداخلية (المتخصصة) والتى سافرت لتتلقى البرامج المقدمة فى هذه البعثة ، وبغض النظر عن نوعية هذه البرامج وجودتها نجد أن هذه المعلمة ستحاول أن تثبت أنها أفضل من زميلتها التى لم تذهب للبعثة ولم تتلقى هذه البرامج ، وذلك سيشعرها أنها أكثر كفاءة ذاتية من زميلتها فى التدريس لهؤلاء التلاميذ وإلمامها بالعوامل الخارجية المؤثرة على تعليمهم .

٥- أن الخبرة التدريسية للمعلم سبب مباشر فى شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهى نتيجة منطقية يمكن تفسيرها على أساس أن الخبرات التدريسية المتعاقبة التى يمر بها المعلم ، وكل فترة زمنية تمر عليه ،

وكـل موقـف يتعرض لـه فى تعامله مع التلاميذ ، تعطى لـه فرصة لتنمـية مهاراتـه التدريسـية والاستفادة من أخطائه وتعديلها كما أنها تكسـبه معـرفة أكـثر بسلوكيات التلاميذ و طباعهم والطريقة المثلى للـتعامل معهـم وكلما نجح فى ذلك يدفعه إلى مزيداً من النجاح والذى يؤدى فى النهاية إلى ارتفاع شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

وهـذه النتـيجة تتمشـى مع التصور النظرى لمفهوم الكفاءة الذاتـية والذى أورده *Bandura* حيث أشار إلى أن الخبرات التى يمر بهـا الفرد تدفعه إلى نجاحات متعاقبة ومتتالية وهو ما يسمى بخبرات التمكـن *Mastery Experiments* أو خـبرات الإنجـازات الأدائـية *Attainments Performance Experiments* وهى إحدى المصادر المهمة التى تؤدى إلى شعور الفرد بالكفاءة الذاتية *(Bandura,986,399)* .

٦- الرضا الوظيفى للمعلم سبب مباشر فى شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهى نتـيجة منطقـية يمكن تفسيرها على أساس أن الرضا الوظيفى للمعلم سـيجعله أكـثر استقراراً وطمأنينة فى ممارسة أدواره الوظيفية داخل المدرسـة ، حيـث أشار عبد الحميد إبراهيم (١٩٩٨ ، ٤١٠) إلى أن رضـا المعلم الوجدانى عن العمل يزيد من حماسه فى عمله . كما أشار خلف مبارك (١٩٩٩ ، ٣٧٩) إلى أن رضا معلم التربية الخاصة عن العمـل يرتـبط سـلبياً بكـل مـن القلق والاحتراق النفسى ، وأوضح *(Bruton,2001)* أن رضـا معلـم التربية الخاصة عن العمل يؤدى إلى استمراره فى مهنته وعدم عزوفه عنها .

وبالتالى نجد أن الرضا الوظيفى له مردود إيجابى على المعلم ، فـإذا كـان المعلـم راضياً عن عمله سيصبح أكثر استقراراً وطمأنينة وحماسـاً فـى العمـل وأقل قلقاً وعرضة للاحتراق النفسى وهى كلها عوامل تؤدى إلى شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

وهـذا ما يتفق مع التصور النظرى لمفهوم الكفاءة الذاتية الذى أورده *Bandura* عندما أشار إلى أن الحالة النفسية الجيدة تُشعر الفرد بقدرتـه علـى الأداء ، أمـا الحالة النفسية المضطربة والتى يصاحبها شـعور بالخوف والصراع والقلق تؤثر سلبياً على الكفاءة الذاتية لدى الفرد *(Bandura,1986,399)* .

٧- السـلوك القـيادى للمعلـم سـبب مباشر وقوى فى شعوره بالكفاءة الذاتـية ، وهى نتيجة منطقية يمكن تفسيرها على أساس أن السلوكيات القـيادية الـتى يصـدرها المعلم من شعور بالمسئولية و نشاط مهنى تعاونى مع زملائه و تواصله مع الآخرين وتحاوره الجيد معهم وقدرته علـى حل المشكلات واهتمامه بتلاميذه ، هذه السلوكيات التى تنم عن شخصية قيادية يكون لها صدى إيجابى وطيب لدى المجتمع المدرسى ، حيث يستطيع المعلم بهذه السلوكيات أن يكسب احترامهم وتقديرهم له ، وهـذا الانطـباع الطيب الذى يكونه المعلم لدى أعضاء المدرسة وتلقى أثـره يعتـبر نوع من الرسائل الاجتماعية التى تكسب المعلم ثقته فى نفسـه وتشـعره بأنه قادر على التدريس والتعامل مع تلاميذه المعاقين وبالتالى ارتفاع الكفاءة الذاتية .

حيـث أوضـح *Bandura* أن الإقـناع الاجتماعى من الآخرين وتشـجيعهم للفرد أحد المصادر المهمة التى تشكل اعتقادات الفرد عن كفائته الذاتية *(Bandura,1986,400)* ، كما أشار *(Auburn&Ellett,2001)* إلـى أن العلاقـة بين السلوك القيادى للمعلم وشعوره بالكفاءة الذاتية تخضـع لـنموذج الحتمـية التبادلية الثلاثى الذى أورده *Bandura* فى نظـرية الـتعلم الاجتماعى ، حيث أن السلوك القيادى للمعلم يمثل بعد (السـلوك) ، وشـعور المعلـم بالكفـاءة الذاتية يمثل بعد (العوامل الشخصـية) ، أما البيئة المدرسية التى يعمل من خلالها المعلم فتمثل (البعد البيئى) وتتفاعل هذه الأبعاد الثلاثة بطريقة تبادلية .

٨- شعور معلم التربية الخاصة بالمشاركة الاجتماعية سبب مباشر فى شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهى نتيجة منطقية يمكن تفسيرها على أساس أن شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية يعنى إيجابية وتفاعل العلاقة بينه وبين رؤسائه وزملائه وتلاميذه بما يتضمنه ذلك من وجود مساندة وتدعيم من أعضاء المدرسة ، كما يتضمن ذلك العمل التعاونى مع أعضاء المدرسة العمل بروح الفريق وتبنى أهداف مشتركة والعمل على تحقيقها والشعور المشترك بين أعضاء المدرسة بقدرتهم على تحقيق هذه الأهداف ، كل هذه النواحى الإيجابية التى تدل على شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية تخلق مناخ مدرسى صحى يُشْعِر معلم التربية الخاصة بالراحة النفسية عند أداء عمله مما يؤدى إلى ارتفاع كفائته الذاتية فى التأثير على نواتج تلاميذه والإلمام بالعوامل الخارجية المؤثرة على هذه النواتج .

وتتمشى نتيجة الدراسة الحالية مع التصور النظرى الذى أورده *Bandura* عن الكفاءة الذاتية ، حينما أشار إلى أن الحالة النفسية والانفعالية للفرد تعد من المصادر المهمة التى تكون اعتقادات الفرد عن كفائته الذاتية *(Bandura,1994,72)* .

٩- الضبط الداخلى سبب مباشر فى ارتفاع الكفاءة الذاتية للمعلم ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن المعلمين ذوى الضبط الداخلى يعزون نجاحهم أو فشلهم سواء فى حياتهم المهنية أو الخاصة أو حتى مع تلاميذهم إلى عوامل داخلية خاصة بهم مثل الجهد - الاستعداد ، وبالتالى فإن هؤلاء المعلمين يشعرون بمسئوليتهم عما يحدث لهم ولتلاميذهم ، فإذا تقدموا مهنيا أو إذا تعلم تلاميذهم مفهوماً معيناً أو تغير سلوكهم للأحسن ينسبون ذلك إلى جهدهم الشخصى ، وإذا فشلوا فى التعامل مع التلاميذ فإنهم ينسبون ذلك أيضاً إلى تخاذل فى بذل الجهد من جانبهم كمعلمين ، وبالتالى فان المعلمين يعلمون مسبقا أن ما

يحـــدث لهـــم سواء بالإيجاب أو بالسلب يكون نتيجة لأفعالهم وجهدهم الشخصـــى ، ممـــا يدفعهم إلى بذل أقصى جهد حتى يحققوا ما يبتغونه ويـــتفادوا الـــنواحى السلبية التى تعوقهم وتعوق تلاميذهم ، وبالتبعية يـــتولد لديهـــم إحساس بالقدرة على الأداء وبذل الجهد ومن ثم ارتفاع الكفـــاءة الذاتـــية ، وفـــى المقابل فان المعلمين ذوى الضبط الخارجى ينســـبون ما يحدث لهم ولتلاميذهم (داخل الفصل) إلى عوامل خارجية مـــثل الحظ –الصدفة – القدر ، وبذلك فان الضبط الخارجى متغير سلبى لـــدى المعلـــم ، وهـــؤلاء المعلمون الذين يحملون هذا التوجه يتسمون بالتخاذل فى بذل الجهد لأنهم يعلمون مسبقا أن أى شئ سيحدث سيكون نتـــيجة الحـــظ – الصدفة – القدر (فقط) وليس إلى جهدهم الشخصى أيضـــاً ، وبذلـــك فإن هذا الشعور السلبى سيولد لديهم إحساس بالعجز الشخصـــى وعـــدم القـــدرة علـــى تســـيير الأمور أو السيطرة – بقدر الإمكان – على العوامل الخارجية المحبطة وهى أولى علامات انخفاض الكفاءة الذاتية لديه .

ويؤيـــد هذا التفسير كل من *Bandura* فى عام ١٩٩٣ وكل من *Pintrich&Schunk* فـــى عـــام ١٩٩٦ عندما أشارا إلى أن الاعزاءات السببية لها تأثير كبير على الكفاءة الذاتية ، فإذا عزى الفرد نجاحه إلى أسباب خاصة به مثل قدرته وجهده حينئذ سترتفع الكفاءة الذاتية ، أما إذا عـــزى الفرد النجاح إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو تدخل الآخرين ومساعدتهم فهذا يضعف الكفاءة الذاتية .

(Tschannen-Moran et al., 1998,211)

ويضـــيف *Bandura* أن الأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يعزون فشـــلهم لجهـــد غير كاف ، أما الأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يعزون فشلهم لعوامل خارجية *(Bandura,1994,73)* .

١٠- اتجـــاه المعلـــم الإيجابى نحو رعاية المعاقين وتعليمهم سبب مباشر وقوى فى شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهى نتيجة منطقية يمكن تفسيرها علـــى أساس أن هذا الاتجاه يعنى اتجاه المعلم نحو الخدمات التسهيلات المخـــتلفة الواجـــب كفالـــتها للمعاقين ذوى الاحتياجات الخاصة وإيمان المعلـــم بحقـــوق هـــؤلاء المعاقيـــن فى الرعاية الصحية والاجتماعية والـــتربوية والإعلامـــية بالإضـــافة إلـــى استعداده الشخصى للإسهام فـــى الخدمـــات التطوعـــية فى مجال المعاقين (عبد المطلب القريطى ، ١٩٩٢ ، ٧) وهـــذا الاتجاه الإيجابى فى ضرورة خدمة ورعاية هؤلاء المعاقيـــن وتعلـــيمهم واســـتعداده شخصـــيا للارتقاء بمستواهم وتغيير سلوكياتهم للأحسن ما من شك سيؤثر على المعلم إيجابياً فى تعامله مع هـــؤلاء التلاميذ فى المؤسسة التعليمية وستولد لديه شعور بقدرته على الـــتدريس لهم وتعليمهم وتقديم كل ما يرتقى بهم ويحاول جاهداً التغلب علـــى أى معوقـــات قـــد تعـــترض تعليمهم انطلاقا من إيمانه المسبق بأحقيتهم فى الرعاية و الاهتمام .

وحيث أن أحد مكونات الاتجاه هو المكون الانفعالى *Affective* ، فـــان *Bandura* يشـــير إلـــى أن الحالة الانفعالية للفرد أحد المصادر المهمة التى تكون معتقدات الفرد عن كفائته الذاتية *(Bandura,1994,72)* وبالـــتالى فـــان *Bandura* يتفق مع هذا التفسير فى أن اتجاهات المعلم الإيجابـــية نحـــو رعايـــة المعاقين وتعليمهم تؤثر إيجابيا على شعوره بالكفاءة الذاتية .

١١- اتجـــاه المعلم نحو تكوين العلاقات والتفاعل مع المعاقين سبب مباشر فـــى انخفاض شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهذه النتيجة بالرغم من عدم منطقيتها إلا أنه يمكن تفسيرها على أساس أن هذا الاتجاه يعنى استعداد المعلـــم لتقبل المعاقين والإندماج معهم فى المواقف والأنشطة المختلفة وإنشـــاء علاقـــات شخصـــية وأسرية معهم واحترامهم وعدم نبذهم أو

إهمـــالهم (عبد المطلب القريطى ، ١٩٩٢ ، ٧) ، وهذه المشاعر التى يـــبديها المعلـــم تجاه تلاميذه المعاقين عندما تتحول إلى حقيقة ، تحتاج إلـــى إعداد وتدريب خاص ، بمعنى ينبغى للمعلم لكى يتعامل مع تلاميذه ويكون علاقات شخصية معهم ويندمج معهم أن يكون معد ومدرب على كيفـــية الـــتعامل مع هؤلاء التلاميذ لأنه سيقابل صعوبات ومشاكل جمة مرتـــبطة بظروف إعاقتهم والتى ربما تولد لدى معلميهم شعوراً بالعجز وعـــدم القـــدرة على التعامل والتدريس لهؤلاء التلاميذ . وبذلك يُرْجع الباحـــث التأثـــير الســـلبى لاتجاه المعلم نحو تكوين العلاقات والتفاعل مـــع المعاقيـــن علـــى شعوره بالكفاءة الذاتية إلى نقص فى كم وكيف بـــرامج الإعداد التى هدفها إعداد المعلم على كيفية التعامل مع تلاميذه المعاقين .

١٢- شـــعور المعلم المرتفع بالكفاءة الذاتية سبب مباشر وقوى فى تنمية الـــتوافق الاجتماعى لدى تلاميذه المعاقين بما يتضمنه ذلك من جوانب شخصـــية وســـلوكيات اجتماعـــية وســـلوكيات داخـــل حجرة الدراسة وانخفـــاض معدلات السلوكيات النمطية ، وهذه النتيجة منطقية وتعتمد علـــى أدبـــيات التراث السيكولوجى والتربوى والذى يشير إلى العلاقة الوثـــيقة التى تربط بين شخصية المعلم بما يحمله من خصائص مختلفة ونواتج تلاميذه ، فالكفاءة الذاتية لدى المعلم وهى أحد ملامح شخصيته تعـــنى شعوره واعتقاده بقدرته على التأثير فى نواتج تلاميذه من تنمية سلوكيات إيجابية أو القضاء والسيطرة على السلوكيات السلبية أو تنمية الفهم الغوى ومهارات التواصل مع الآخرين ، تلك النواتج التى يحتاجها التلمـــيذ المعاق بصورة أكبر من التلميذ العادى ، كما يعنى كفاءة المعلم اعـــتقاده أيضـــاً بأنه ملم بالمؤثرات الخارجية التى يمكن أن تؤثر على هـــذه الـــنواتج ســـواء بالإيجاب أو السلب ، وهذا الاعتقاد الذى يكونه

المعلـــم سيجعله يبذل أقصى ما فى وسعه حتى يحسن أداءه و يحقق ما يعتقد به .

ولقد أعطى *Bandura* أهمية كبيرة للاعتقاد الذى يكونه الفرد، عـــندما أشـــار إلـــى أن مستوى الأفراد من الدافعية و الحالة الانفعالية والأفعـــال والأداءات المختلفة تعتمد بصورة كبيرة على ما يعتقده الفرد مقارنة بما يمتلكه بالفعل *(Bandura ,1995,2)* .

فالخلفية النظرية للكفاءة الذاتية والتى أوردها مؤسس المفهوم *Bandura* تشير إلى أن اعتقاد الفرد المرتفع وشعوره بالكفاءة الذاتية يمـــده بعمليات مختلفة معرفية ودافعية وانفعالية وانتقائية تساعده فى تحسين أدائه ، فالكفاءة الذاتية للفرد تمده بالعملية المعرفية التى تجعله أكـــثر قدرة على تحديد الأهداف والتفاؤل الذى يمده بتدعيم وإرشاد جيد مـــن أجل أداء أحسن ، كما تجعله أكثر قدرة على التنبؤ بالأحداث وتعلم التنظـــيم الشخصى وزيادة القدرة على اتخاذ القرار ، أيضاً اعتقاد الفرد فـــى كفائـــته الذاتية يمده بعملية دافعية والتى تدفعه *Motivate* إلى بذل مـــزيد من الجهد من أجل أداء أحسن ، كما أن هذا الاعتقاد أيضاً يمده بعملـــية انفعالـــية والـــتى تساعده فى التغلب على أى معوقات أو أمور جالـــبة للقلـــق أو الاكتـــئاب ، وتمده بعملية انتقائية تساعده فى اختيار وممارسة النشاط المناسب لقدراته وإمكاناته مما يجعله أحسن أداءً فى هذا النشاط *(Bandura ,1997,239-240)* .

بذلـــك فإن الكفاءة الذاتية المرتفعة لدى المعلم تمده بالعمليات المختلفة التى تساعده على تحسين أدائه وتطويره للأحسن مما ينعكس إيجابيا على نواتج تلاميذه وتوافقهم مع أنفسهم و مع الآخرين .

وفى هذا الصدد أشار *Bandura* إلى أن المعلمين ذوى الشعور العـــالى بالكفاءة الذاتية لديهم اعتقاد قوى بأن التلاميذ ذوى المشكلات الســـلوكية والتعليمـــية يمكن التعامل معهم وذلك من خلال زيادة الجهد

واستخدام أساليب تعليمية مناسبة ، كما أن هؤلاء المعلمين يمكنهم التعاون مع أولياء الأمور ونيل تشجيعهم والتغلب على المؤثرات السلبية المحيطة بالجو المدرسى *(Bandura ,1997,240)* .

ولكن معلمي التربية الخاصة لديهم العديد من الأسباب التي تجعلهم يشعرون بالضغوط المهنية إلا أنهم يمكنهم أن يتعاملوا بكفاءة مع هذه الضغوط باستخدام استراتيجيات مختلفة منها القدرة علي إصدار توقعات واقعية عن سلوكيات التلاميذ وأدائهم داخل الفصل الدراسي وشعورهم بالكفاءة الذاتية ومحاولة هؤلاء المعلمين الفصل بين حياتهم المهنية وحياتهم الشخصية *(Brownell,1997)* .

وكما أن ارتفاع الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة يؤدي إلي ارتفاع أدائه المهني وقدراته علي التغلب علي الضغوط المهنية ، فإن انخفاض الكفاءة الذاتية يمكن أن يؤثر سلبياً علي هذا الأداء .

وفي هذا الصدد أشار *Randolph&Graun* في عام ١٩٨٨إلي أن معلمي التربية الخاصة منخفضى الكفاءة الذاتية يمكن أن يتسلل إليهم الشعور بالإحباط والفشل عندما يواجهون بالضغوط المرتبطة بمهنتهم .

(In: Fields,1995,14)

كما أن معلمي التربية الخاصة منخفضى الكفاءة الذاتية ينقصهم الإيمان *Faith* في قدراتهم علي مقابلة احتياجات تلاميذهم ، مما يؤثر سلبياً على قدرة هؤلاء المعلمين علي الاحتمال *Tolerance* لتدريس هذه الفئة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة *(Podell&Tournaki,2001)* .

ومتغير الكفاءة الذاتية لدي معلم التربية الخاصة مرتبط بالعديد من المتغيرات الأخرى لدي هذا المعلم مثل الزمالة والتعاون مع المعلمين حتى بين المعلمين في المؤسسات الخاصة والمعلمين في المدارس العامة الذين يقومون بالتدريس لتلاميذ ذوي مشكلات تعلم ومشكلات سلوكية *(Brownell&Pajares, 1996)* ، وعمر المعلم ، ونوعه *Gender* (ذكر – أنثى) ، ورضاه المهني

(Coladarci&Breton,1997) ، وجـودة الإشـراف المهنـي ، وخبرة العمل ، والعلاقـة مـع التلاميذ المعاقين ذوي الاحتياجات الخاصة ، ونوعية البرامج المقدمة لهذا المعلم قبل الخدمة وجودتها (Lee, 2001) .

كما أن نوعية البرامج المقدمة للمعلم قبل الخدمة تعتبر متغير مهم في التأثـير علي الكفاءة الذاتية لـه ، حيث أن معلمي قبل الخدمة الذين يدرسون مـناهج للتربية العامة ومناهج التربية الخاصة معاً Dual Certification أكثر شـعوراً بكفاءتـهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما أنهـم يفضـلون أسلوب دمج هؤلاء التلاميذ مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية ، وأيضاً أكثر رضا بالمناهج التي يدرسونها بمؤسسات الإعداد ويرون أنهـا مناسـبة وذلـك مقارنه بزملائهم الذين يدرسون مناهج تربية عامة أو تربـية خاصـة على حدة (Wilson,2002) . وهذا يوضح الدور الحيوي الذي يلعـبه تكـامل المناهج في مؤسسات الإعداد علي الكفاءة الذاتية لدي هؤلاء المعلمين .

ولقـد أظهرت العديد من الدراسات إلي أن الكفاءة الذاتية للمعلم الذي يـتعامل ويـدرس التلاميذ ذوي الاحتياجات خاصة في مؤسسات عامة ترتبط بالقرار الذي يشارك فيه هذا المعلم بشأن إيداع Referral تلميذ معين في فصل خاص أو فصل عادي .

ومن هذه الدراسات دراسة (Frey,2000) التي توصلت إلي أن الكفاءة الذاتـية للمعلـم فـي بعدي إدارة الفصل وتوقع التأثيرات الخارجية مع الحالة الاجتماعـية والاقتصـادية للطفـل ترتبط بالقرار الذي يتخذه هذا المعلم بشأن تحويـل هذا الطفل إلي فصل خاص من عدمه ، ودراسة (Ronzitti,1998) التى توصلت إلي أن الكفاءة الذاتية لدي المعلم فى المدارس العادية الذى لديه خبرة فـي العمـل لا تقـل عـن ١٣عامـاً ترتبط سلبياً بمعدلات إحالة التلاميذ إلي المؤسسـة الخاصة ، ودراسة (Soodak&Podell,1993) التي توصلت إلي أن ارتفـاع الكفـاءة الذاتية لدي كل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية

العامـــة الذين يعملون في مدارس تتبع أسلوب الدمج ترتبط بميلهم لعدم إحالة التلمـــيذ الـــذي يعاني من مشكلة معينة إلي مؤسسة خاصة والإبقاء عليه في الفصل العادي مع أقرانه العاديين .

وتأتي العلاقة السلبية بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وقرار إحالة التلميذ إلي مؤسسة خاصة من شعور هؤلاء المعلمين بأنهم قادرون علي التعامل مع هذا التلميذ في المؤسسة العادية والتدريس لـــه مع أقرانه الأسوياء تمشياً مع نظـــام الدمـــج *Mainstreaming* الذي فرض نفسه في السنوات الأخيرة علي استراتيجيات التربية الخاصة .

يتضـــح ممـــا ســـبق أهمية الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة التي تســـاعده علي ممارسة الأنشطة المهنية المختلفة التي تؤدي إلي نموه المهني وتجعلـــه يبتكر الأساليب والطرق المختلفة التي تراعي احتياجات تلاميذه ذوي الطبـــيعة المـــتفردة ، وتســـاعده في التغلب علي الضغوط المتعلقة بمهنته ، وتجعلـــه أكـــثر ثقـــة فـــي التعامل مع أسلوب الدمج بما ينعكس إيجابياً علي سلوكيات تلاميذه .

وفي هذا الصدد يمكن توضيح نقطة مهمة وهي وجود تأثيرات تبادلية *Reciprocal* بيـــن الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة وتلاميذهم ، فمعلمو التربـــية الخاصـــة مرتفعو الكفاءة الذاتية يستخدمون الاستراتيجيات التعليمية المؤسسة علي نتائج البحوث *Research-Based-Instruction* والذي يؤدي إلي حدوث نواتج تعليمية إيجابية لدي تلاميذهم ، والعكس صحيح فإن نجاح هؤلاء التلاميذ يؤدي بدوره إلي ارتفاع الكفاءة الذاتية لدي معلميهم .

(Wong,1997,485)

وفى دراسة أجراها (حجاج غانم ، ٢٠٠٤) عن المتغيرات المرتبطة بالكفـــاءة الذاتية لدى معلمى التربية الخاصة وتأثيرها على سلوكيات تلاميذه ، قـــدم مجموعـــة من التوصيات والمقترحات فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها وهى كالتالى :

١- يجب الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة و تزويد المناهج التى تعده بموضوعات الرضا الوظيفى – القيادة والسلوك القيادى للمعلم – الشعور بالمشاركة الاجتماعية داخل المدرسة – الضبط الداخلى والضبط الخارجى -الاتجاهات نحو المعاقين ، نظراً للدور الكبير الذى تقوم به هذه المتغيرات فى تنمية شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

٢- يجب الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة عن طريق الارتقاء ببرامج البعثة الداخلية و أن يكون فى هذه البرامج مزيد من التخصصية حتى تناسب طبيعة كل إعاقة و أيضاً إعداد برامج للنمو المهنى المستمر لمعلم التربية الخاصة نظراً للطبيعة المتفردة التى يقوم بها .

٣- يجب تنمية شعور معلم التربية الخاصة بالمشاركة الاجتماعية داخل المدرسة ، بما يتضمنه ذلك من وجود مساندة وتدعيم من رؤسائه فى العمل وزملائه وتحديد أهداف مشتركة بين أعضاء المدرسة والعمل على تحقيقها ، والشعور المشترك بين أعضاء المدرسة بالقدرة على تحقيق هذه الأهداف ، والتعاون ، وروح العمل الجماعى *Team Work* بين أعضاء المدرسة . ونحن رأينا كيف أن عالم الكيمياء المصرى أحمد زويل وصل إلى العالمية عندما وجد مناخاً علمياً يسوده التعاون و روح العمل الجماعى بين أعضائه .

٤- يجب أن يكون تنمية اتجاه المعلم نحو تكوين العلاقات والتفاعل مع المعاقين مصحوباً بتدريبه الجيد على التعامل معهم حتى يكون هذا الاندماج والتفاعل الاجتماعى للمعلم مع المعاق مبنى على أسس علمية .

٥- يجب تنمية السلوكيات القيادية لدى المعلم من : تواصل مع الزملاء ، واهتمام بالتلاميذ ، وشعور بالمسئولية ، ونشاط مهنى تعاونى ، وقدرة

على حل المشكلات لأن هذه السلوكيات تنمى الشخصية القيادية للمعلم والتى تشعره بقدرته على الأداء .

٦- يجب تنمية اتجاه المعلم نحو رعاية المعاقين وتعليمهم وأن يكون هناك بالفعل رعاية واهتمام بالمعاقين من كافة النواحى الصحية والاجتماعية والتربوية والإعلامية ، بما يؤثر إيجابياً على شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

٧- يجب تنمية الضبط الداخلى لمعلم التربية الخاصة والقضاء على الضبط الخارجى لديه ، بمعنى تدريب المعلم على ضرورة أن يشعر بأنه مسئول عما يحدث له وأن ليس كل شئ يحدث له يكون نتيجة للحظ أو الصدفة أو المحسوبية أو أى شئ من هذا القبيل وأن مجهوده الشخصى له دور كبير فيما يحدث له لأن ذلك ينمى الشعور بالكفاءة الذاتية و يرتقى بالأداء المهنى .

٨- يجب تنمية رضا معلم التربية الخاصة عن مهنته وإزالة أى عوائق قد تدفعه إلى مغادرة العمل ، نظراً للدور الكبير الذى يلعبه هذا المتغير فى تحقيق حالة نفسية جيدة تنعكس على شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

٩- نظراً للدور الكبير الذى تلعبه الخبرة التدريسية للمعلم فى شعوره بالكفاءة الذاتية ، لذلك يجب على المعلمين ذوى الخبرة أن يأخذوا بيد المعلمين الجدد ويساعدوهم فى حياتهم المهنية .

١٠- يجب تنمية الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة بما يتضمنه ذلك من : كفاءة فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم ، وكفاءة فى التغلب على معوقات التدريس ، وكفاءة فى توجيه سلوك التلاميذ ، وكفاءة أسرية ومجتمعية ، وكفاءة مهنية ، وكفاءة مدرسية . نظراً للدور الكبير الذى تقوم به الكفاءة الذاتية فى الارتقاء بالأداء المهنى للمعلم والذى ينعكس بالإيجاب على توافق التلاميذ .

١١- يجب إلقاء مزيد من الضوء على معلم التربية الخاصة نظراً للمسئولية الكبيرة الملقاة على عاتقه تلك المسئولية النابعة من تعامله مع تلاميذ غير عاديين .

١٢- يجب إعداد فريق من الباحثين فى مجال التربية وعلم النفس لترجمة أى متغيرات أو مفاهيم جديدة يمكن الاستفادة منها داخل البلاد أو إضافتها للمناهج التربوية .

حادى عشر : مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة :

يهدف مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمى التربية الخاصة إلى التعرف على درجة شعور معلمى التربية الخاصة بقدرتهم فى التأثير على سلوكيات تلاميذهم ذوى الاحتياجات الخاصة وشعورهم أيضاً بأهمية العوامل مثل البيئة الأسرية والبيئة المدرسية والمجتمع فى التأثير على هذه السلوكيات .

ولقد تم إعداد هذا المقياس نظراً لقلة المقاييس العربية فى مجال الكفاءة الذاتية للمعلم *Teacher Self-Efficacy* ، علاوة على ذلك لا توجد أية محاولة عربية لإعداد هذا المقياس لمعلم التربية الخاصة *Special Education Teacher* ، ولعل قلة هذه المقاييس العربية بل وندرتها يرجع إلى ندرة الدراسات والبحوث العربية فى مجال الكفاءة الذاتية للمعلم عموماً ولمعلم التربية الخاصة تحديداً .

ولقد تم اتباع الخطوات التالية فى إعداد المقياس :

١- تم مراجعة بعض الأطر النظرية فى مجال الكفاءة الذاتية عموماً ، ومجال الكفاءة الذاتية للمعلم بصفة خاصة .

(Bandura, 1977; Bandura, 1982; Bandura, 1986; Bandura, 1989; Short, 1994; Smith III,1996;Bandura,1997;Bandura, 2001:A; Henson, 2001; Pajares, 2002)

٢- تم مراجعة بعض المقاييس السابقة فى مجال الكفاءة الذاتية للمعلم ، وتم اقتباس بعض البنود منها وتعديلها بما يتلاءم مع طبيعة المقياس الحالى ، والبنود التى تم اقتباسها وتعديلها مبينة فى الجدول التالى :

جدول (٢- ٣)

البنود المقتبسة من بعض المقاييس الخاصة بالكفاءة الذاتية للمعلم وصورتها المعدلة فى المقياس الحالى

البند	اسم المقياس	المؤلف	الصورة المعدلة فى المقياس الحالى
- عندما يصبح تلميذى فى الفصل فوضوى ومثير للضوضاء ، أشعر أننى أعرف بعض الأساليب لإعادة توجيهه بسرعة	*Teacher Efficacy Scale*	*(Gibson & Dembo, 1984)*	- أشعر بامتلاكى بعض الأفكار والوسائل التى تساعدنى فى توجيه تلاميذى ذوى السلوكيات غير المرغوبة .
- إن لم يكن التلاميذ منظمين فى المنزل من المحتمل ألا يقبلوا أى نظام .			- إن اتباع التلاميذ للنظام فى المنزل ناتج عن تعلمهم النظام فى المدرسة .
- إن للمعلم تأثير محدود جداً مقارنة بالبيئة المنزلية على تحصيل التلميذ .	*Teacher Efficacy Scale*	*(Gibson & Dembo, 1984)*	- إن دور المنزل يفوق دور المعلم فى التأثير على تعلم التلاميذ
- إن الفترة الزمنية التى يقضيها التلميذ فى فصلى لها تأثير محدود علىالتلاميذ مقارنة بالتأثير الذى يحدثه المنزل .			- إن الفترة الزمنية التى يقضيها التلميذ فى المدرسة تكفى للقيام بدورى .
- يمكن التغلب على تأثيرات الخبرات المنزلية السلبية على التلميذ بواسطة التدريس الجيد .			- إن الخبرات الإيجابية التى يكتسبها التلميذ فى المدرسة تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة
- إذا سعى الآباء لبذل المزيد مع أبنائهم ، يمكننى أن أبذل المزيد .			- يتضاعف مجهودى فى تعليم تلاميذى ، عندما أجد تشجيعاً من الآباء .
- أعتقد أنه حتى المعلم الذى لديه قدرات تدريسية جيدة لا يمكن تعليم العديد من التلاميذ .			- أعتقد أنه حتى المعلم الذى لديه مؤهلات خاصة لا يستطيع التعامل بسهولة مع هؤلاء التلاميذ

تابع جدول (٢- ٣)

البند	اسم المقياس	المؤلف	الصورة المعدلة فى المقياس الحالى
- أشعر أنه يمكننى أن أؤثر إيجابياً على حياة تلاميذى	*Teacher self – Efficacy Beliefs*	*(Chester & Beaudin, 1996)*	- أشعر بامتلاكى طرقاً ووسائل تساعد فى اكساب تلاميذى بعض المهارات الحياتية .
- إن المعلمين الذين لديهم مهارات جيدة يمكنهم التحكم فى العدوانية التى يمكن أن يتعلمها التلاميذ من مشاهدة التليفزيون .	*Teacher Efficacy Scale*	*(Soodak & Podell, 1996)*	- إذا توفر للمعلم المهارات التدريسية المناسبة ، يمكنه التحكم فى سلوكيات تلاميذه .
- إذا كان التلميذ منسحباً ومنعزلاً أشعر بأنى لدى الطرق لمساعدة هذا التلميذ .			- أستطيع أن أساعد التلميذ الذى تعرض لأى إحباط فى تعامله مع الآخرين .
- إذا أبدى تلاميذى أى تحسن فذلك بسبب أننى وجدت طرقاً أفضل لتدريسهم .	*Teacher Efficacy Scale*	*(Coladarci & Breton, 1997*	- إن تحسن أداء تلاميذى ناتج عن طرق التدريس الفعالة التى اتبعها فى التعامل معهم .
- إذا لم يتذكر أحد التلاميذ المعلومات التى درسها أشعر أنه لدى القدرة على زيادة استرجاعه فى الدرس التالى .			- أستطيع أن أنمى ذاكرة تلاميذى للمعلومات السابقة
- إننى أملك التدريب الكافى للتعامل مع معظم مشكلات التعلم فى فصلى .			- إننى أملك التدريب الكافى الذى يساعدنى فى التعامل مع تلاميذى .
- إننى محبط فى محاولاتى لمساعدة التلاميذ بسبب نقص التدعيم من المجتمع .			- أستطيع أن أحفز رجال الأعمال والشخصيات العامة للتعاون مع المدرسة .
- تساعد مجالس الآباء المعلم فى توقعه لأداء التلميذ عن طريق معرفته باتجاهات الآباء نحو التربية والنظام التعليمى	*Teacher Efficacy Scale*	*(Coladarci & Breton, 1997*	- إن حضورى مجالس الآباء يساعدنى فى توقع سلوكيات تلاميذى .

تابع جدول (٢- ٣)

البند	اسم المقياس	المؤلف	الصورة المعدلة فى المقياس الحالى
- عندما يؤدى التلميذ بصورة أفضل من المعتاد ، ذلك يكون بسبب أننى بذلت مزيداً من الجهد	*Teacher Efficacy Scale*	*(Deemer & Minke, 1999)*	- إذا بذلت مزيداً من الجهد أستطيع أن أضبط سلوكيات تلاميذى
- ليس لدى تأثير قوى على تحصيل تلاميذى إذا تم مراعاة كل العوامل الأخرى .			- إن المعلم هو الوحيد الذى يستطيع أن يعلم هؤلاء التلاميذ .
- هل يمكنك استغلال الآباء لمساعدة أبنائهم على الأداء الجيد فى المدرسة ؟	*Ohio State Teacher Efficacy Scale*	*(Tschannen-Moran & Hoy, 2001)*	- أستطيع أن أجعل الآباء يهتمون بالأنشطة التى تمارس فى المدرسة .
- هل يمكنك تقوية ابتكارية تلاميذك ؟			- أستطيع أن أنمى القدرة الابتكارية لدى تلاميذى .
- إلى أى مدى يمكنك أن تجعل توقعاتك واضحة عن سلوك تلاميذك			- أستطيع أن أتوقع سلوكيات تلاميذى .
- ألجأ غالباً إلى وسائل تمكنى من عرض ما أدرسه عرضاً جيداً .	مقياس الكفاءة الذاتية	(أحمد الغول ، ١٩٩٣)	- أستطيع أن أحصل على الأدوات التعليمية التى تساعدنى فى أداء مهمتى .
- أشعر أننى قادر على إرشاد طلابى علمياً			- أستطيع أن أكسب تلاميذى بعض المعلومات الأكاديمية التى يحتاجونها .
- أحرص دائماً على الاطلاع على ما هو جديد فى تخصصى.	مقياس تقويم كفاءة المعلم الذاتية	(عبد المنعم الدردير ، حسان القرشى، ١٩٩٧)	- عدم توفر فرصة للمعلم فى مجال تخصصه ، يؤثر فى تعامله مع تلاميذه .
- لدى القدرة على تدريس التلاميذ ذوى الدافعية المنخفضة .			- أستطيع أن أستثير دافعية التلميذ للدراسة .
- أرى أن يستعين المعلم بأمثلة من البيئة لتوضيح بعض نقاط الدرس .			- أجد صعوبة فى ربط ما يتعلمه التلميذ بالبيئة المحيطة .

٣- فـــى ضـــوء الخطوتين السابقتين تم صياغة ما يقرب من ستة وسبعين " ٧٦ " بـــنداً بحيث روعى فى صياغة هذه البنود ملائمتها لمعلم التربية الخاصة وهذه البنود تمثل الصورة المبدئية للمقياس .

٤- تـــم عرض هذه البنود على أحد المتخصصين فى مجال اللغة العربية ، لـــتعديلها وصياغتها لغوياً ثم بعد ذلك عرضت هذه البنود على مجموعة مـــن المتخصصـــين فـــى مجال علم النفس عددهم خمسة لإبداء آرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بهذه البنود سواء بتعديلها أو حذفها وكان نتيجة هذه الخطوة حذف بندين وتعديل ما يقرب من أحد عشر " ١١ " بنداً ، أما البندان اللذان تم حذفهما فهما :

٤١- إن المعلم هو الوحيد الذى يستطيع أن يعلم هؤلاء التلاميذ .

٧١- أجد صعوبة فى التعامل مع تلاميذ معينين فى المدرسة .

أما البنود التى تم تعديلها فهى موضحة فى الجدول التالى :

جدول (٢-٤)

بنود مقياس الكفاءة الذاتية المعدلة بواسطة السادة المحكمين

رقم البند	محتوى البند قبل التعديل	محتوى البند بعد التعديل
٢	إن الخـــبرات الإيجابية التى يكتسبها التلميذ فـــى المدرســـة تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة .	أرى أن الخـــبرات الإيجابـــية التى يكتسبها التلمـــيذ فى المدرسة تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة
٧	أعـــتقد أنه حتى المعلم الذى لديه مؤهلات خاصـــة ، لا يســـتطيع الـــتعامل مع هؤلاء التلاميذ .	أعـــتقد أنه حتى المعلم الذى لديه مؤهلات خاصـــة ، لا يســـتطيع التعامل بسهولة مع هؤلاء التلاميذ .
٩	تؤثـــر المصـــاعب المرتـــبطة بالتعامل مع تلاميذى	تؤثر علىَّ المصاعب المرتبطة بالتعامل مع تلاميذى
١٦	أســـتطيع أن أساعد تلاميذى على ممارسة تدريبات مهنية مفيدة .	أســـتطيع أن أساعد تلاميذى على ممارسة أنشطة حرفية مفيدة .
٢٢	إن تقبل المعلم لتلاميذه يسهم فى تعلمهم .	إن تقـــبل المعلـــم لتلاميذه ذوى الاحتياجات الخاصة يسهم فى تعلمهم .

تابع جدول (٢-٤)

رقم البند	محتوى البند قبل التعديل	محتوى البند بعد التعديل
٢٦	أستطيع التعامل مع الأحداث غير المتوقعة فى المدرسة .	أستطيع أن أتعامل مع الأحداث الجديدة فى المدرسة .
٣٣	أستطيع أن أتوقع سلوكيات تلاميذى .	أستطيع أن أتوقع ما يقوم به تلاميذى من سلوكيات وأفعال .
٣٨	أستطيع أن أجعل من المدرسة جو آمن للتلاميذ .	أستطيع أن أشارك فى جعل المدرسة جو آمن للتلاميذ .
٤٨	أستطيع أن أساعد التلميذ الذى تعرض لأى إحباط فى تعامله مع الآخرين .	أستطيع أن أساعد التلميذ الذى تعرض لأى إحباط نتيجة تعامله مع الآخرين .
٥٤	إن إطلاع المعلم فى مجال تخصصه لا يفيده فى تعامله مع تلاميذه .	عدم توفر فرصة للمعلم فى مجال تخصصه ، يؤثر فى تعامله مع تلاميذه .
٦١	أستطيع استغلال الحواس الأخرى الموجودة فى عملية التعلم .	أستطيع استغلال الحواس الأخرى الموجودة لدى التلميذ فى عملية التعلم .
٦٨	إذا كان التلاميذ غير منظمين فى المنزل ، من المحتمل ألاَ يقبلوا أى نظام فى المدرسة .	إن اتباع التلاميذ للنظام فى المنزل ناتج عن تعلمهم النظام فى المدرسة

٥- فى ضوء آراء السادة المحكمين ، وما تعرضت له بعض بنود المقياس من حذف وتعديل وصل عدد البنود فى صورتها الجديدة إلى أربعة وسبعين " ٧٤ " بنداً ، وللتحقق من صدق وثبات المقياس كتبت تعليماته وطبق على عينة تقنين الأدوات الخاصة بالمعلمين .

٦- صدق المقياس : *Validity of Scale*

للتحقق من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على مجموعة من معلمى التربية الخاصة بمدارس محافظ قنا ، وتوزيعهم مبين فى الجدول التالى :

جدول (٢-٥)

عينة تقنين مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة

المدرسة / البيان	فئة الإعاقة البصرية	فئة الإعاقة السمعية			المجموع	فئة الإعاقة العقلية					المجموع	المجموع الكلى
	مدرسة المحافظة على البصر بقنا	مدرسة الأمل للصم بقوص	معهد الأمل للصم بقنا	التربية الخاصة بالأكومنيوم "صم"		التربية الفكرية بقوص	التربية الفكرية بقنا	التربية الفكرية بالأكومو نيوم "فكرى"	التربية الفكرية بأرمنت	التربية الفكرية بإسنا		
عدد المعلمين	١٤	٩	١٧	٣	٢٩	٧	٦	٣	٥	٨	٢٩	٧٢

أ - التحليل العاملى : *Factor Analysis*

تم إخضاع درجات سبعين " ٧٠ " معلماً من معلمى التربية الخاصة فى البنود المبدئية للمقياس البالغ عددها أربعة وسبعين " ٧٤ " بنداً للتحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية ، وللوصول إلى أفضل تشبعات ممكنة للبنود بالعوامل تم تدوير المحاور تدويراً متعامداً باستخدام الفاريماكس *Varimax* لكايزر المدرج ضمن الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية *SPSS* وكان نتيجة ذلك التوصل إلى ستة عوامل أسهمت بنسبة تباين قدرها ٤٣,٥ % من التباين الكلى للمقياس .

والجدول التالى يوضح تشبعات البنود بالعوامل (مصفوفة العوامل) *Factor Matrix* بعد التدوير .

جدول (٢-٦)

مصفوفة عوامل مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة بعد التدوير

العوامل / البنود	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الشيوع
١	٠,٣٨٩	٠,١٦٠	٠,٠٨٨	٠,٠٣٧	٠,٢٩٠	٠,٣٦٩	٠,٣٨٤
٢	٠,١٣٦	٠,٠٣٣	٠,٠٠٦	٠,٢٧٨	٠,١٥٩	٠,٤٢٠	٠,٢٩٩
٣	٠,١٥٨	٠,١٩٣	٠,١٩٨	٠,٢١٨	٠,٧٤٢	٠,٢٨١	٠,٤٥١
٤	٠,٠٨٠	٠,١١٨	٠,٠٢٨	٠,٤٠١	٠,٠٠٢٢	٠,٠١٧	٠,١٨٣
٥	٠,٠٥٧	٠,٧١٤	٠,٠٦٠	٠,٠٠٧	٠,٠٠٦٦	٠,٠٣٣	٠,٥٢٢
٦	٠,٣١٦	٠,٠٥٧	٠,٢٥٧	٠,٣٠٧	٠,٠٣٨	٠,١٩٩	٠,٣٠٥
٧	٠,٠٨٣	٠,٤٦٥	٠,١٧٣	٠,١٩٤	٠,٣٣٣	٠,٠٧٥	٠,٤٠٧
٨	٠,٦٢٥	٠,١٢٥	٠,١٣٨	٠,٠٣٠	٠,٢٠٧	٠,٠٤٨	٠,٤٧٠
٩	٠,٢١٦	٠,٥٠٦	٠,٠٥١	٠,٠٩٢	٠,٠٠٨٠	٠,٢٦١	٠,٣٨٨
١٠	٠,٥٠٠	٠,٠٣٩	٠,٠٩٧	٠,٢٣٨	٠,٣٠٦	٠,٠٧٢	٠,٤١٦
١١	٠,٠٥٨	٠,١٥٩	٠,٠٣٦	٠,٣٨١	٠,٠٣٢٣	٠,٢٠٠	٠,٦٣٧
١٢	٠,٦٠٨	٠,٠٨٦	٠,٠٦٣	٠,٢٧٧	٠,٠٠٥٩	٠,٠٢١	٠,٤٦٢
١٣	٠,٣٠٤	٠,٠٢٨	٠,١٢٨	٠,٣١٨	٠,٠٥١٤	٠,٠١٥	٠,٤٧٤
١٤	٠,٣٠٥	٠,٠٧٩	٠,٠١٣	٠,١٤٣	٠,١٤٥	٠,٠٥١٦	٠,٤٠٧
١٥	٠,١١٥	٠,٣٥٤	٠,٣٤٣	٠,٢٤٠	٠,١٠١	٠,١٨٤	٠,٣٧٢
١٦	٠,٢٦٦	٠,٠٨٣	٠,٠٣٥	٠,٠٦٧	٠,٢٧٧	٠,٠٥٣	٠,١٦٣
١٧	٠,٧٢٤	٠,١٣٩	٠,٠٥٨	٠,٢٢٧	٠,١١٠	٠,٣١٠	٠,٧٠٩
١٨	٠,٧٠٩	٠,٢٥٧	٠,١٥٩	٠,١١٨	٠,١٠٦	٠,١٥٧	٠,٦٤٤
١٩	٠,٦٣٤	٠,١٤١	٠,٠٨٩	٠,٠٠١٠	٠,١٥٩	٠,٠٣٦	٠,٤٥٦
٢٠	٠,٧٣٨	٠,٢١١	٠,٠٢٨	٠,٠٦٦	٠,١١١	٠,١٨٨	٠,٦٣١
٢١	٠,٠٠٠٥	٠,٥١٨	٠,٢٠٥	٠,٠٠٧٠	٠,٠٢٠	٠,٠٥٢٢	٠,٥٢٠
٢٢	٠,٠٩٨	٠,٠٥٥	٠,٠٦٣	٠,١٦٣	٠,٤٥٢	٠,١٠٧	٠,٦١٣
٢٣	٠,٦٣٧	٠,١٨٠	٠,٢٢٥	٠,٠٢٣	٠,٣٣٤	٠,٢٦٨	٠,٤٣٠
٢٤	٠,١٧٨	٠,٢٠٤	٠,٢٢٨	٠,١٧٣	٠,٤٥١	٠,٠٤٠٤	

العوامل / البنود	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الشيوع
٢٥	٠,٠٧٥	٠,١٦٩	٠,٠٦٤	٠,١٤٣	٠,٠٩٧	٠,٤٩٤	٠,٣١٢
٢٦	٠,١٠٩	٠,٢٨٥	٠,٣٧٣	٠,٠٧٦	٠,٤٤٤	٠,٠٨٦	٠,٤٤٢
٢٧	٠,٦٥٣	٠,٠١٥	٠,٣٢٨	٠,٠٠٠٠	٠,٠٨٠	٠,١٥٨	٠,٥٦٦
٢٨	٠,٢٦٧	٠,١٩٤	٠,٥٧٣	٠,١٤٤	٠,٢١١	٠,٠٦٢	٠,٥٠٧
٢٩	٠,٢٦١	٠,٥٨٥	٠,٠٧٨	٠,٠٧٦	٠,١٧٨	٠,٠١٩	٠,٤٥٤
٣٠	٠,٤٢٣	٠,٠٩٨	٠,٠١٦	٠,٢٨٦	٠,٢٠٧	٠,٠٧٠	٠,٣١٨
٣١	٠,٢١٠	٠,٠٤١	٠,٤٧٠	٠,٢٠٩	٠,١٤٨	٠,١٥٤	٠,٣٥٦
٣٢	٠,٥٩٥	٠,١٥٥	٠,٣٨٤	٠,٠٣١	٠,٢٩٠	٠,٢١٢	٠,١٦٦
٣٣	٠,٢٤٨	٠,٠٠٠٠	٠,٥٥٩	٠,٠٠٠٦	٠,٠١١	٠,٣٤٧	٠,٤٩٤
٣٤	٠,١٤٧	٠,٠٤٥	٠,٣٠٤	٠,٤٧٥	٠,١١٧	٠,٢٨٥	٠,٢٨٧
٣٥	٠,٢٢٠	٠,٠٥٧٤	٠,٠٥٩	٠,٠٣٣	٠,٢٦٧	٠,٢٠٥	٠,٤٦٢
٣٦	٠,٠٤٥	٠,٠٩٢	٠,٠٥٩	٠,١٩١	٠,٠٧٩	٠,٠٥٧	٠,٠٤٠٤
٣٧	٠,٠٦٨	٠,٢٨٥	٠,٢٥٢	٠,١٨٠	٠,٢٢٤	٠,٠٧٣	٠,٢٣٧
٣٨	٠,٤٥٥	٠,٠٤٥	٠,٠٧٨	٠,٢١٦	٠,٣١٨	٠,٠٩٣	٠,٣٦٣
٣٩	٠,٢٤٨	٠,٥٢٠	٠,٠٢٦	٠,٣٠٠	٠,١٠٨	٠,٣٣١	٠,٥٤٤
٤٠	٠,٠٤٣٣	٠,٢٥٢	٠,١٧٢	٠,١٢٩	٠,٢٧٨	٠,١٤٥	٠,٣٩٤
٤١	٠,٦٣٩	٠,١٠٦	٠,٢٧٥	٠,٠٧٧	٠,١٠٤	٠,٠٤٦	٠,٥١٤
٤٢	٠,٣٤٣	٠,٠١٢	٠,٣٤٤	٠,٠٠٢٤	٠,٤٨١	٠,١٣٢	٠,٤٨٦
٤٣	٠,٠٣٤	٠,١٧٠	٠,٣٢١	٠,١٩٧	٠,٥٧٧	٠,٠٦٣	٠,٥٠٩
٤٤	٠,١٣٠	٠,٠٠٠٠	٠,٠٦٦	٠,١٢٥	٠,٥١٠	٠,٠٧٥	٠,٣٠٣
٤٥	٠,٠٩٠	٠,٥٨٣	٠,١٢٢	٠,١٢٣	٠,٠١٤	٠,٣٢٦	٠,٤٨٨
٤٦	٠,٤٦٩	٠,٠١٩	٠,٢٥٢	٠,١٦٠	٠,١٩٢	٠,٠٩٩	٠,٣٥٦
٤٧	٠,٥٥٥	٠,١٦٠	٠,٣٠٤	٠,١٥٦	٠,٠٠٦٢	٠,١٠٩	٠,٤٦٦
٤٨	٠,٣٠٤	٠,٠٥١	٠,٢٥٢	٠,١٦٣	٠,٣٩٥	٠,٢٥٣	٠,٤٠٥
٤٩	٠,٢١٥	٠,٥٩٣	٠,١٥٠	٠,١٤٢	٠,١٥٧	٠,٢٢٨	٠,٥١٧

العوامل / البنود	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الشيوع
٥٠	٠,١٩٨	٠,٠٨٧	٠,٠٥٦	٠,١٨٨	٠,١٨٢	٠,٠٥٦	٠,٥٥٣
٥١	٠,٣٧٢	٠,٠٦٣	٠,٣٠٨	٠,٢٧٦	٠,١٧١	٠,٠٨٩	٠,٣٥٠
٥٢	٠,٥٩١	٠,٠٨٤	٠,١٩١	٠,١٨٧	٠,٠١٥	٠,٠٢٧	٠,٤٢٨
٥٣	٠,٠٣٥	٠,٣١١	٠,١٣٧	٠,٣١٩	٠,١٢٧	٠,٣١٢	٠,٤٠٠
٥٤	٠,١٧٠	٠,٠٥٨	٠,٥٩٨	٠,١٢١	٠,١٢٦	٠,٠٢١	٠,٣٨٧
٥٥	٠,٠٥٦١	٠,١٥٥	٠,٣٥٢	٠,٠٢٤	٠,١٦٢	٠,٠٨٦	٠,٤٩٧
٥٦	٠,٠٠٠٥	٠,١٨٦	٠,٣٩٩	٠,٠٣٧	٠,٠٨٤	٠,١٦٦	٠,٢٣٠
٥٧	٠,٣١٨	٠,١١٠	٠,٢٩٨	٠,٣٧٢	٠,٠١٠	٠,٠٦٩	٠,٣٤٦
٥٨	٠,٠٦٤	٠,١٣٠	٠,٠٠٠٤	٠,٣٢١	٠,١٦٠	٠,١٧٩	٠,١٧١
٥٩	٠,١٩٨	٠,٦٣٤	٠,١٢٢	٠,٠٦١	٠,١٦٧	٠,٠١٩	٠,٤٨٧
٦٠	٠,٢٨٥	٠,٠٥٠	٠,٠٣٦	٠,٠٨٥	٠,٠٥٧	٠,٣٣٥	٠,٥١٤
٦١	٠,٠٦٠	٠,٢٩٩	٠,٢٧٨	٠,٢٨١	٠,٣٠٠	٠,٤٨٢	٠,٥٧٤
٦٢	٠,٤٨٩	٠,١٨٤	٠,٤٩١	٠,١٣٤	٠,٠٧٦	٠,٢٠١٠	٠,٥٧٨
٦٣	٠,٢٥٠	٠,٢٨٢	٠,١٤٢	٠,٤٤٦	٠,١١٨	٠,٠٢٠٠	٠,٣٩٠
٦٤	٠,٣٨٩	٠,١٨٢	٠,٤٤٧	٠,٣٢٢	٠,١٤١	٠,٠١٣٠	٠,٥٠٨
٦٥	٠,١٢٠٠	٠,٦٩٥	٠,٠٣٢٠	٠,٢١٤	٠,٢٤٨	٠,٠٦٨٠	٠,٦١٠
٦٦	٠,٠٢٧٠	٠,٣١٠٠	٠,٠٠٠١	٠,١٠٣	٠,٠٢٦	٠,٣١٨	٠,٢٤٣
٦٧	٠,١٧٨	٠,١٩٤	٠,٣١٠	٠,٠١٢	٠,٠٥٨	٠,٦٠٩٠	٠,٥٣٧
٦٨	٠,١٤٠	٠,٠٨٩	٠,٦٤٣	٠,٢٩٣	٠,٠٧٧٠	٠,٠٣٨٠	٠,٥٣٣
٦٩	٠,٣٩٠	٠,٢٤٦	٠,٢٤٦	٠,٢١٤	٠,٤٠٥٠	٠,٢٠٩	٠,٥٢٦
٧٠	٠,٠٤٥	٠,٠٢٦	٠,١١١٠	٠,٠٦٧	٠,٠٨٢	٠,٣٧٠٠	٠,١٩٣
٧١	٠,٣٣٥	٠,٢٧٩	٠,١٦٣	٠,٤٥١	٠,٠٢٩	٠,٢٧٢	٠,٤٩٤
٧٢	٠,٢٠٦	٠,٠٨٩	٠,٣٦٩	٠,٠٦٢	٠,٠٨٥	٠,٣٧٠	٠,٣٣٤
٧٣	٠,٠١٤	٠,٠١٦	٠,١١٩	٠,٦٤٤	٠,٢٣٢٠	٠,٠٨٤٠	٠,٤٩٠
٧٤	٠,١٨١٠	٠,٣٤٠	٠,٠٥٩	٠,٣١٣٠	٠,١٦٦	٠,٠٩٥	٠,٢٨٦

مجموع الجذور الكامنة للعوامل = مجموع الشيوع للبنود	٩,٢٥	٥,٥٤	٥,٠٤	٣,٠٥	٥,٣٢	٣,٩١	٣٢,١١
نسبة التباين (%)	١٢,٥٠	٧,٤٨	٦,٨١	٤,١٣	٧,١٩	٥,٢٨	
النسبة المتجمعة (%)	١٢,٥٠	١٩,٩٨	٢٦,٧٩	٣٠,٩٢	٣٨,١١	٤٣,٣٩	

وباســـتبعاد البنود ذات التشبعات غير الجوهرية (≥ | ٠,٣ |) طبقاً لمحك جيلفورد ، مع الإبقاء على البند المتشبع على أكثر من عامل تشبعاً جوهرياً ضمن العامل ذى التشبع الأكبر ، يتم حذف بندين هما :

١٦- أستطيع أن أساعد تلاميذى على ممارسة أنشطة حرفية مفيدة .

٣٧- أتأثر بآراء الآخرين عن الفئة التى أقوم بتدريسها .

وبذلـــك يصل عدد البنود إلى اثنين وسبعين " ٧٢ " بنداً موزعة على العوامل الستة فى الجدول التالى :

جدول (٢-٧)

توزيع البنود المتشبعة جوهرياً على العوامل الستة لمقياس الكفاءة الذاتية

العوامل / البنود	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
١	٠,٣٨٩					
٢						٠,٤٢٠
٣					٠,٧٤٢	
٤				٠,٤٠١		
٥		٠,٧١٤				
٦	٠,٣١٦					
٧		٠,٤٦٥				
٨	٠,٦٢٥					
٩		٠,٥٠٦				
١٠	٠,٥٠٠					
١١	٠,٥٦٨					
١٢	٠,٦٠٨					
١٣					٠,٥١٤	
١٤						٠,٥١٦
١٥		٠,٣٥٤				
١٦*	x	x	x	x	x	x
١٧	٠,٧٢٤					
١٨	٠,٧٠٩					
١٩	٠,٦٣٤					

العوامل / البنود	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
٢٠	٠,٧٣٨					
٢١		٠,٥١٨				
٢٢						٠,٥٢٢-
٢٣	٠,٦٣٧					
٢٤					٠,٤٥١-	
٢٥						٠,٤٩٤
٢٦					٠,٤٤٤	
٢٧	٠,٦٥٣					
٢٨			٠,٥٧٣			
٢٩		٠,٥٨٥				
٣٠	٠,٤٢٣					
٣١			٠,٤٧٠			
٣٢	٠,٥٩٥					
٣٣			٠,٥٥٩			
٣٤			٠,٣٠٤			
٣٥		٠,٥٧٤				
٣٦			٠,٥٨٩			
٣٧	x	x	x	x	x	x
٣٨	٠,٤٥٥					

العوامل / البنود	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
٣٩		٠,٥٢٠				
٤٠	٠,٤٣٣					
٤١	٠,٦٣٩					
٤٢					٠,٤٨١-	
٤٣					٠,٥٧٧	
٤٤					٠,٥١٠	
٤٥		٠,٥٨٣				
٤٦	٠,٤٦٩					
٤٧	٠,٥٥٥					
٤٨					٠,٣٩٥	
٤٩		٠,٥٩٣				
٥٠					٠,٦٨٢	
٥١	٠,٣٧٢					
٥٢	٠,٥٩١					
٥٣		٠,٣٦١-				
٥٤			٠,٥٦٨			
٥٥	٠,٥٦١					
٥٦			٠,٣٩٩			
٥٧					٠,٣٧٢	

العوامل / البنود	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
٥٨				٠,٣٢١-		
٥٩		٠,٦٣٤				
٦٠					٠,٥٥٧	
٦١						٠,٤٨٢
٦٢			٠,٤٩١			
٦٣				٠,٤٤٦		
٦٤			٠,٤٤٧			
٦٥		٠,٦٩٥				
٦٦						٠,٣٦٨
٦٧						٠,٦٠٦-
٦٨			٠,٦٤٣			
٦٩				٠,٤٠٥-		
٧٠						٠,٣٧٠-
٧١				٠,٤٥١		
٧٢						٠,٣٧٠
٧٣				٠,٦٤٤		
٧٤		٠,٣٤٠				

الجذر الكامن	٩,٢٥	٥,٥٤	٥,٠٤	٣,٠٥	٥,٣٢	٣,٩١
نسبة التباين (%)	١٢,٥٠	٧,٤٨	٦,٨١	٤,١٣	٧,١٩	٥,٢٨
النسبة المتجمعة (%)	١٢,٥٠	١٩,٩٨	٢٦,٧٩	٣٠,٩٢	٣٨,١١	٤٣,٣٩

* بنود محذوفة

وفـيما يلى توضيح للعوامل الستة ومحتوى البنود الجوهرية المتشبعة عليها .

العامل الأول : كفاءة المعلم فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم :

الجـذر الكامن لهذا العامل ٩,٢٥ ويسهم بنسبة ١٢,٥ % من التباين الكلـى ، كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل اثنا وعشرين " ٢٢ " بنداً مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل :

جدول (٢-٨)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الأول لمقياس الكفاءة الذاتية

(كفاءة المعلم فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم)

رقم البند	محـتوى البنـد	التشبع
٢٠	أستطيع أن أزيد التفاعل الاجتماعى بين هؤلاء التلاميذ بعضهم البعض	٠,٧٣٨
١٧	أستطيع أن أقنع أولياء الأمور بأهمية تقبلهم لإعاقة أبنائهم	٠,٧٢٤
١٨	أستطيع أن أصل بالتلاميذ لمرحلة مقبولة من الفهم الحياتى	٠,٧٠٩
٢٧	أستطيع أن أنمى ذاكرة تلاميذى للمعلومات السابقة	٠,٦٥٣
٤١	أستطيع أن أجعل تلاميذى يثقون فى معلميهم	٠,٦٣٩
٢٣	أستطيع أن أقنع أولياء الأمور لمساعدة أبنائهم على اتباع القواعد المدرسية	٠,٦٣٧
١٩	أستطيع أن أكسب تلاميذى بعض المعلومات الأكاديمية التى يحتاجونها	٠,٦٣٤
٨	أستطيع أن أجعل تلاميذى يتبعون القواعد المدرسية	٠,٦٢٥
١٢	أستطيع أن أجعل الآباء يهتمون بالأنشطة التى تمارس فى المدرسة	٠,٦٠٨
٣٢	أستطيع أن أقنع تلاميذى بأنهم يمكنهم أن يصبحوا رجال ناجحين فى المجتمع	٠,٥٩٥
٥٢	أستطيع أن أجعل الآباء يشعرون بالراحة عند زيارة أبنائهم فى المدرسة	٠,٥٩١
١١	أستطيع أن أجعل تلاميذى يحبون المدرسة	٠,٥٦٨
٥٥	أستطيع أن أنمى القدرة الابتكارية لدى تلاميذى	٠,٥٦١
٤٧	أستطيع أن أساعد التلميذ الذى تعرض لأى إحباط نتيجة تعامله مع الآخرين	٠,٥٥٥
١٠	أستطيع أن أشعر تلاميذى بالثقة فى أنفسهم	٠,٥٠٠
٤٦	إن تحسن أداء تلاميذى ناتج عن طرق التدريس الفعالة التى أتبعها فى التعامل معهم	٠,٤٦٩
٣٨	أستطيع أن أشارك فى جعل المدرسة جو آمن للتلاميذ	٠,٤٥٥
٤٠	أستطيع أن أشجع تلاميذى على التصرف بطريقة طبيعية	٠,٤٣٣
٣٠	أستطيع أن أساعد تلاميذى فى حل أى مشكلة تواجههم	٠,٤٢٣
١	أشعر بتقدير المجتمع للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة	٠,٣٨٩
٥١	أستطيع أن أستثير دافعية التلميذ للدراسة	٠,٣٧٢
٦	أستطيع أن أعرف طريقة تعامل أى تلميذ مع زملائه فى المدرسة	٠,٣١٦

بالـنظر إلـى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (٢٢ بـنداً) ، نجـد أنها تدور فى مجملها حول شعور المعلم بكفائته الشخصية فى التعامل النفسى مع التلاميذ وأولياء الأمور والمتمثل ذلك فى تنمية ثقة التلاميذ فـى معلمـيهم وإقناعهم بأنهم يمكنهم أن يصبحوا رجالاً ناجحين فى المجتمع وجعلهـم يحبون المدرسة ومساعدتهم على مواجهة الإحباط وتنمية ثقتهم فى أنفسـهم وتشجيعهم على التصرف بطريقة طبيعية واستثارة دافعيتهم للدراسة ومـا يرتـبط بهـا من تنمية ذاكرتهم وإكسابهم المعلومات الأكاديمية وتنمية قدرتهـم الابتكارية بالإضافة إلى المشاركة فى جعل المدرسة جو آمن للتلاميذ وكل ذلك يسهم فى شعور المعلم بتقدير المجتمع لهؤلاء التلاميذ .

أيضـاً يمـتد هذا التعامل النفسى إلى آباء التلاميذ عن طريق إقناعهم بأهمـية تقبلهم لإعاقة أبنائهم وضرورة المشاركة مع المدرسة فى القيام بدور تجاه هؤلاء التلاميذ وجعلهم يشعرون بالراحة عند زيارة أبنائهم فى المدرسة . ومـن ثـم يمكـن تسـمية هذا العامل (كفاءة المعلم فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم) .

العامل الثانى : كفاءة المعلم فى التغلب على معوقات التدريس :

الجـذر الكامن لهذا العامل ٥,٥٤ ويسهم بنسبة ٧,٤٨ % من التباين الكلـى كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه أربعة عشر " ١٤ " بنداً ، مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٢-٩)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الثانى لمقياس الكفاءة الذاتية

(كفاءة المعلم فى التغلب على معوقات التدريس)

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٥	أجد صعوبة فى تكليف كل تلميذ بالنشاط المناسب له	٠,٧١٤
٦٥	أجد صعوبة فى ربط ما يتعلمه التلميذ فى المدرسة بالبيئة المحيطة	٠,٦٩٥
٥٩	أجد صعوبة فى التعاون مع آباء تلاميذى	٠,٦٣٤
٤٩	أجد صعوبة فى التغلب على الظروف الصعبة التى تحيط بتعلم تلاميذى	٠,٥٩٣
٢٩	أجد صعوبة فى جعل التلاميذ يتقبلون إعاقتهم	٠,٥٨٥
٤٥	أجد صعوبة فى التعرف على طريقة تعامل أى تلميذ مع أسرته فى المنزل	٠,٥٨٣
٣٥	أجد صعوبة فى إيجاد طرق ووسائل لتحقيق الأهداف الموضوعة فى الدرس	٠,٥٧٤
٣٩	أجد صعوبة فى التعبير عن رأيى بحرية فى اجتماعات المدرسة	٠,٥٢٠
٢١	أجد صعوبة فى توفير نظام معين يساعد هؤلاء التلاميذ لممارسة الأنشطة المختلفة فى المدرسة	٠,٥١٨
٩	تؤثر علىَّ المصاعب المرتبطة بالتعامل مع تلاميذى .	٠,٥٠٦
٧	أعتقد أنه حتى المعلم الذى لديه مؤهلات خاصة ، لا يستطيع التعامل بسهولة مع هؤلاء التلاميذ	٠,٤٦٥
٥٣	عدم توفر فرصة للمتعلم فى مجال تخصصه ، يؤثر فى تعامله مع تلاميذه	-٠,٣٦١
١٥	أجد صعوبة فى تهيئة جو من العمل التعاونى بين التلاميذ	٠,٣٥٤
٧٤	أجد صعوبة فى إقناع رؤسائى فى العمل بأفكارى	٠,٣٤٠

بالنظر إلى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (١٦ بنداً) ، نجد أنها تدور فى مجملها حول الصعوبات والمعوقات التى يواجهها

المعلم نتيجة تدريسه لهؤلاء التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ، ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (الكفاءة فى التغلب على معوقات التدريس) .

العامل الثالث : كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ :

الجـذر الكامن لهذا العامل ٥,٠٤ ويسهم بنسبة ٦,٨١ % من التباين الكلى كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه عشرة " ١٠ " بنود ، مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل :

جدول (٢-١٠)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الثالث لمقياس الكفاءة الذاتية (كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ)

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٦٨	أشعر بامتلاكى بعض الأفكار والوسائل التى تساعدنى فى توجيه تلاميذى ذوى السلوكيات غير المرغوبة	٠,٦٤٣
٣٦	إن طريقة تعامل المعلم مع تلاميذه ، تؤثر على سلوكياتهم خارج المدرسة	٠,٥٨٩
٢٨	عندما أجد بعض التلاميذ يتصرفون بطريقة غير لائقة ، أفكر فى الطرق التى تجعلنى أتغلب على هذا التصرف	٠,٥٧٣
٥٤	إذا بذلت مزيداً من الجهد ، أستطيع أن أضبط سلوكيات تلاميذى	٠,٥٦٨
٣٣	أستطيع أن أتوقع ما يقوم به تلاميذى من سلوكيات وأفعال	٠,٥٥٩
٦٢	أستطيع أن أعلم تلاميذى طرقاً للاتصال مع الأفراد المحيطين	٠,٤٩١
٣١	أستطيع أن أخفض من حدة السلوك غير السوى فى المدرسة	٠,٤٧٠
٦٤	أشعر بامتلاكى طرقاً ووسائل تساعد فى إكساب تلاميذى بعض المهارات الحياتية	٠,٤٤٧
٥٦	أستطيع أن أعرف طريقة تعامل أى تلميذ مع جيرانه	٠,٣٩٩
٣٤	إذا توفر للمعلم المهارات التدريسية المناسبة يمكنه التحكم فى سلوكيات تلاميذه	٠,٣٠٤

بالنظر إلى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (١٠ بنود) ، نجد أنها تدور فى مجملها حول شعور المعلم بكفائته الشخصية فى

توجيه سلوكيات التلاميذ وتهذيب تصرفاتهم وطرق تعاملهم واتصالهم مع الأفراد المحيطين وإكسابهم بعض المهارات الحياتية اللازمة ، ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ) .

العامل الرابع : البعد الأسرى والمجتمعى لكفاءة المعلم :

الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٠٥ ، ويسهم بنسبة ٤,١٣ % من التباين الكلى ، كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه ستة " ٦ " بنود ، مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٢-١١)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الرابع لمقياس الكفاءة الذاتية (البعد الأسرى والمجتمعى لكفاءة المعلم)

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٧٣	إن تغيب التلميذ عن المدرسة ناتج عن إهمال الأسرة	٠,٦٤٤
٧١	أستطيع أن أحفز رجال الأعمال والشخصيات العامة للتعاون مع المدرسة	٠,٤٥١
٦٣	يتضاعف مجهودى فى تعليم تلاميذى ، عندما أجد تشجيعاً من الآباء .	٠,٤٤٦
٦٩	أستطيع أن أحفز الجامعات للتعاون مع المدرسة	-٠,٤٠٥
٤	تعاون الآباء مع المدرسة يؤثر إيجابياً على تعلم التلاميذ	٠,٤٠١
٥٨	إن دور المنزل يفوق دور المعلم فى التأثير على تعلم التلاميذ	-٠,٣٢١

بالنظر إلى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (٦ بنود) ، نجد أنها تدور فى مجملها حول شعور المعلم بوجود عوامل أخرى غيره تؤثر على تعلم التلاميذ وأهمها العامل الأسرى ثم أفراد المجتمع المتمثلون فى رجال الأعمال والشخصيات العامة ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (البعد الأسرى والمجتمعى لكفاءة المعلم) * .

* سبب هذه التسمية هو تمييز العلماء فى مجال الكفاءة الذاتية للمعلم بين نوعين للكفاءة الذاتية هما الكفاءة الشخصية وهى اعتقاد المعلم فى قدرته الشخصية على تعليم تلاميذه . والكفاءة العامة وهى اعتقاد المعلم بأن تعلم التلاميذ مرهون بعوامل أخرى مثل البيئة الأسرية والعوامل الاجتماعية والمدرسية خارج الفصل الدراسى .

العامل الخامس : الكفاءة المهنية للمعلم :

الجذر الكامن لهذا العامل ٥,٣٢ ، ويسهم بنسبة ٧,١٩ % من التباين الكلـــى ، كما يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه أحد عشر " ١١ " بنداً ، مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٢-١٣)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل الخامس لمقياس الكفاءة الذاتية (الكفاءة المهنية للمعلم)

رقم البند	محـــتوى البنـــد	التشبع
٣	أستطيع أن أتعرف على الأعراض الحسية وخاصة السمعية والبصرية لإعاقة تلاميذى	٠,٧٤٢
٥٠	إن حضورى فى مجالس الآباء يساعدنى فى توقع سلوكيات تلاميذى	٠,٦٨٢
٤٣	إذا طلـــب منى المدير تعديل بعض الأنشطة المدرسية ، اشعر بقدرتى على ذلك	٠,٥٧٧
٦٠	أســـتطيع استغلال الحواس الأخرى الموجودة لدى التلميذ فى عملية التعلم	٠,٥٥٧
١٣	أســـتطيع أن أتعـــاون مـــع معلمى التربية العامة بما يؤدى إلى تعلم تلاميذى	٠,٥١٤
٤٤	أســـتطيع أن أحصـــل على الأدوات التعليمية التى تساعدنى فى أداء مهمتى	٠,٥١٠
٤٢	أستطيع أن أجرى مناقشة مع تلاميذى	-٠,٤٨١
٢٤	إننى أملك التدريب الكافى الذى يساعدنى فى التعامل مع تلاميذى	-٠,٤٥١
٢٦	أستطيع التعامل مع الأحداث الجديدة فى المدرسة	٠,٤٤٤
٤٨	أستطيع أن أحل ما يعترضنى من مشاكل فى العمل إذا بذلت مزيداً من الجهد	٠,٣٩٥
٥٧	أستطيع أن أساعد زملائى المعلمين فى تنمية مهارتهم التدريسية	٠,٣٧٢

بالـــنظر إلـــى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (١١ بـــنداً) ، نجـــد أنها تدور فى مجملها حول شعور المعلم بكفائته على ممارسة

أدوار لازمـــة لأداء مهنته مثل حضور مجالس الآباء والحصول على الأدوات التعليمـــية اللازمة لأداء المهمة وتعديل بعض الأنشطة المدرسية والتعامل مع الأحداث الجديدة فى المدرسة وحل مشاكل العمل ومساعدة زملائه المعلمين فى تنمية مهاراتهم التدريسية . ومن ثم يمكن تنمية هذا العامل (الكفاءة المهنية للمعلم) .

العامل السادس : البعد المدرسى لكفاءة المعلم :

الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٩١ ، ويسهم بنسبة ٥,٢٨ % من التباين الكلـــى للمقـــياس ، كمـــا يبلغ عدد البنود المتشبعة جوهرياً عليه تسعة " ٩ " بنود ، مرتبة فى الجدول التالى طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٢-١٤)

محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على العامل السادس لمقياس الكفاءة الذاتية

(البعد المدرسى لكفاءة المعلم)

رقم البند	محـــتوى البنـــد	التشبع
٦٧	إن اتـــباع التلامـــيذ للـــنظام فى المنزل ، ناتج عن تعلمهم النظام فى المدرسة	-٠,٦٠٦
٢٢	إن تقبل المعلم لتلاميذه ذوى الاحتياجات الخاصة ، يسهم فى تعلمهم	-٠,٥٢٢
١٤	إن الفـــترة الزمنـــية الـــتى يقضيها التلميذ فى المدرسة تكفى للقيام بدورى	٠,٥١٦
٢٥	المناخ المدرسى يؤثر على النواتج التعليمية للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة	٠,٤٩٤
٦١	أستطيع أن أحفز المجالس المحلية للتعاون مع المدرسة	٠,٤٨٢
٢	أرى أن الخبرات الإيجابية التى يكتسبها التلميذ فى المدرسة ، تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة	٠,٤٢٠
٧٢	إن معاونة أعضاء المدرسة للمعلم ضرورية لتعليم التلاميذ	٠,٣٧٠
٧٠	أشعر أن بعض التلاميذ مكانهم الطبيعى المدارس العامة	-٠,٣٧٠
٦٦	أستطيع أن أشارك فى صنع القرارات التى تتخذ فى المدرسة	٠,٣٦٨

بالنظر إلى محتوى البنود المتشبعة جوهرياً على هذا العامل (٧ بنود) ، نجد أنها تدور فى مجملها حول شعور المعلم بأن المدرسة وما يتم فيها من تعلم واكتساب خبرات تعد من العوامل المسئولة عن تعلم هؤلاء التلاميذ . ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل (البعد المدرسى لكفاءة المعلم) .

يتضح من التحليل العاملى لبنود مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمى التربية الخاصة التوصل إلى ستة عوامل أسهمت بنسبة تباين قدرها ٤٣,٤ % من التباين الكلى للمقياس ، وتتوزع العوامل الستة للمقياس على جانبين رئيسيين ، الجانب الأول وهو الكفاءة الشخصية ويتمثل فى العوامل : الأول (كفاءة المعلم فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم) ، والثانى (كفاءة المعلم فى التغلب على معوقات التدريس) ، والثالث (كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ) ، والخامس (الكفاءة المهنية للمعلم) . والجانب الآخر وهو الكفاءة العامة ويتمثل فى العاملين : الرابع (البعد الأسرى والمجتمعى لكفاءة المعلم) ، والسادس (البعد المدرسى لكفاءة المعلم) .

وهو ما يتمشى مع التصور النظرى للكفاءة الذاتية الذى أوضحه عالم النفس *Albert-Bandura* ، والذى انعكس فى المقياس الذى أعده والذى يحتوى على سبعة أبعاد للكفاءة الذاتية للمعلم هى : الكفاءة فى التأثير على اتخاذ القرار ، والكفاءة التعليمية ، والكفاءة فى المحافظة على النظام ، والكفاءة فى التأثير على موارد المدرسة ، والكفاءة فى الاستفادة من خدمات أولياء الأمور ، والكفاءة فى الاستفادة من خدمات المجتمع ، والكفاءة فى إشاعة جو مدرسى سليم ، وهذا المقياس يقدم صورة متعددة العوامل *Multifaceted* للكفاءة الذاتية للمعلم .

(In: Tschannen-Moran, et al., 1998, 219)

ب- صدق المقارنة الطرفية :

تم تطبيق مقياس تقويم كفاءة المعلم الذاتية (إعداد عبد المنعم الدردير ، حسان القرشى ، ١٩٩٧) كمحك على عينة من معلمى التربية الخاصة عددهم ستون " ٦٠ " معلماً وتم ترتيب درجاتهم الكلية على المقياس ترتيباً تنازلياً وأخذ أعلى ٢٧ % من عدد المعلمين وأدنى ٢٧ % منهم (كمجموعتين متطرفتين) ، وكان عدد أفراد كل مجموعة ستة عشر " ١٦ " معلماً ، ثم تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة (المراد حساب صدقه) على أفراد المجموعتين المتطرفتين الاثنين والثلاثين ، ونظراً لأن عدد أفراد كل مجموعة = ١٦ وهو عدد أقل من ٢٥ ، وبالتالى يصبح حجم العينة صغيراً ، ولذلك تم استخدام اختبار *Wilcoxon* للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين وهو البديل اللابارامترى للنسبة الحرجة (ذ) ويعطى من المعادلة :

$$ذ = \frac{ب - م_ب - ١}{\sqrt{\frac{ن_١ \times ن_٢ \times (ن_١ + ن_٢ + ١)}{١٢}}}$$

حيث أن ن$_١$ عدد أفراد المجموعة الأولى ، ن$_٢$ عدد أفراد المجموعة الثانية (ن$_١$ = ن$_٢$ = ١٦) ، ب مجموع رتب درجات أى من المجموعتين * = ٣١٨ فى البحث الحالى ، م$_ب$ متوسط توزيع مجاميع الرتب ويعطى من المعادلة :

$$م_ب = \frac{ن_١ \times (ن_١ + ن_٢ + ١)}{٢} = \frac{١٦ \times (٣٢ + ١)}{٢} = ٨ \times ٣٣ = ٢٦٤$$

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ٧٤١ - ٧٤٢)

* إذا كان عدد أفراد المجموعتين مختلفاً ، فإنه يتم حساب ب للمجموعة الأقل عدداً ، أما إذا كان عدد أفراد المجموعتين متساوياً فإنه يتم حساب ب لأى مجموعة منهما (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ٧٤١) .

وبالتطبيق فى معادلة *Wilcoxon* نجد أن :

$$\text{ذ} = \frac{\text{٣١٨ - ٢٦٤ - ١}}{\sqrt{\frac{\text{٣٣ × ٢٥٦}}{\text{١٢}}}} = \frac{\text{٥٣}}{\text{٢٦,٥}} = \text{٢,٠٠}$$

ونظراً لأن القيمة الأخيرة أكبر من ١,٩٦ فهى دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

مما يشير إلى قدرة المقياس الحالى على التمييز بشكل دال بين الأفراد مرتفعى الكفاءة الذاتية والأفراد منخفضى الكفاءة الذاتية .

جـ- معامل الارتباط الثنائى الأصيل :

يحسب معامل الارتباط الثنائى الأصيل بين متغيرين أحدهما من النوع المتصل والآخر من النوع المنفصل ، ويمثل المتغير المتصل فى البحث الحالى درجات متغير الكفاءة الذاتية للمعلم لدى أفراد المجموعتين المتطرفتين سالفى الذكر (ن = ٣٢) ، أما المتغير المنفصل فيمثل متغير تصنيفى يعطى الدرجة ١ لكل فرد من أفراد المجموعة العليا ، والدرجة صفر لكل فرد من أفراد المجموعة السفلى وصيغة هذا المعامل كالتالى :

$$\text{ر ث ا} = \frac{\text{م س} - \text{م غ}}{\text{ع}} \times \sqrt{\text{ن ص} \times \text{ن غ}}$$

حيث م س متوسط درجات المجموعة العليا ، م غ متوسط درجات المجموعة السفلى ، ع الانحراف المعيارى لدرجات المجموعتين معاً ، ن ص نسبة الأفراد الذين حصلوا على الدرجة ١ = ٥٠ % ، ن غ نسبة الأفراد الذين حصلوا على الدرجة صفر = ٥٠ %

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ٧٧٦ - ٧٧٧)

والجدول التالى يوضح بيانات حساب هذا المعامل :

جدول (٢-١٥)

معامل الارتباط الثنائى الأصيل لمقياس الكفاءة الذاتية للمعلم

البيان	متوسط درجات المجموعة العليا (م١)	متوسط درجات المجموعة السفلى (م٢)	ع	نص	نغ	ر ث. أ
القيمة	٣٠١,٥	٢٧٩,٥٦	٢٥,٨٦	٠,٥	٠,٥	٠,٤٢٤

وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

د - الصدق التلازمى :

تم تطبيق نفس المحك السابق مع مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة على عينة من معلمى التربية الخاصة عددهم أربعون " ٤٠ " معلماً وإيجاد معامل الارتباط بين درجات المعلمين فى المقياسين فكان مساوياً ٠,٥٦٠ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

هـ- صدق الاتساق الداخلى :

تم الحصول على صدق الاتساق الداخلى للمقياس بطريقتين كالتالى :

(١) ارتباط البنود بالأبعاد المنتمية إليها :

أن تشبعات البنود على العوامل (الأبعاد) ما هى إلا معاملات ارتباط بين درجات هذه البنود ودرجات الأبعاد (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١ ، ٦٤٠ ؛ إبراهيم الفار ، ١٩٩٥، ١٦٨ ؛ صلاح الدين علام ، ٢٠٠٠ ، ٧٠١) وعلى ذلك وبالنظر إلى الجدول (٢-٧) يتضح أن معاملات ارتباط البنود بالأبعاد المنتمية إليها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلى لبنود المقياس .

(٢) ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس :

تم إيجاد معاملات ارتباط درجات الأبعاد الستة لمقياس الكفاءة الذاتية بدرجته الكلية على عينة من معلمى التربية الخاصة بلغ قوامها ثمانية وأربعين " ٤٨ " معلماً والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (٢-١٦)

معاملات ارتباط الأبعاد الست لمقياس الكفاءة الذاتية بالدرجة الكلية

البعـــد	معامل الارتباط
كفـاءة المعلـم فـى الـتعامل مـع التلامـيذ وآبـائهم	٠,٨٤٩
كفـاءة المعلـم فـى التغلـب علـى معوقـات التدريس	٠,٥٢٤
كفـاءة المعلـم فـى توجـيه سـلوك التلامـيذ	٠,٧٢٩
الـبعد الأسـرى والمجـتمعى لكفـاءة المعلـم	٠,٥٩٣
الكفـاءة المهنـية للمعلـم	٠,٥٦٤
الـبعد المدرسـى لكفـاءة المعلـم	٠,٣١٣

ر الجدولة عند درجة حرية ٤٦ = ٠,٢٨٥ عند مستوى ٠,٠٥ ؛ ٠,٣٦٨ عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً ، مما يشير إلى تماسك الأبعاد الداخلية للمقياس .

٧- ثبات المقياس :

تـم التحقق من ثبات المقياس على عينة من معلمى التربية الخاصة بلغ قوامها سبعين " ٧٠ " معلماً بعدة طرق موضحة فى الجدول التالى :

جدول (٢-١٧)

قيم معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام بعض الطرق

الطريقة	التجزئة النصفية سبيرمان - براون	معامل ألفا الدرجة الكلية	معامل θ *
معامل الثبات	٠,٧٩٨	٠,٨٨٣	٠,٩٣٧

ر الجدولة عند درجة حرية ٦٨ = ٠,٣٢٠ عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ مما سبق أن مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة يتميز بمعـاملات صدق وثبات مرضية سواء على مستوى بنوده أو أبعاده أو درجته

* معامل $\theta = \frac{ن}{ن-١} \times [١ - \frac{١}{\mu}]$ حيث ن عدد بنود المقياس ، μ أكبر تباين للعوامل المتحصل عليها (عبد الهادى عبده ، فاروق عثمان ، ١٩٨٧ ، ٢٣) .

الكلـية ومـن ثم يمكن الوثوق باستخدامه فى البحوث والدراسات المستقبلية المرتبطة بالكفاءة الذاتية لدى معلم التربية الخاصة .

٨- الصورة النهائية للمقياس :

يـتكون المقـياس فى صورته النهائية من اثنين وسبعين " ٧٢ " بنداً مـنهم ثمانـية وخمسـين " ٥٨ " بنداً موجباً وأربعة عشر " ١٤ " بنداً سالباً وتـتوزع البـنود الموجـبة والسـالبة على الأبعاد الستة للمقياس فى ضوء الجدول التالى :

جدول (٢-١٨)

توزيع بنود مقياس الكفاءة الذاتية على أبعاده الستة " مفتاح التصحيح "

م	البعـــد	البنود المنتمية للبعد	عدد البنود فى كل بعد
١	كفاءة المعلم فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم	١ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، *١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٦ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥٣	٢٢
٢	كفاءة المعلم فى التغلب على معوقات التدريس	**٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٨ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٤٣ ، ٤٧ ، ٥١ ، ٥٧ ، ٦٣ ، ٧٢	١٤
٣	كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ	٢٧ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٥ ، ٥٢ ، ٥٤ ، ٦٠ ، ٦٢ ، ٦٦	١٠
٤	البعد الأسرى والمجتمعى لكفاءة المعلم	٤ ، ٥٦ ، ٦١ ، ٦٧ ، ٦٩ ، ٧١	٦
٥	الكفاءة المهنية للمعلم	٣ ، ١٣ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٦ ، ٤٨ ، ٥٥ ، ٥٨	١١
٦	البعد المدرسى لكفاءة المعلم	٢ ، ١٤ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٥٩ ، ٦٤ ، ٦٥ ، ٦٨ ، ٧٠	٩
المجموع			٧٢

* أخذت البنود أرقاماً جديدة بعد حذف البندين السالف ذكرهما ** بنود سالبة

ويصـــحح المقـــياس بإعطاء البنود الموجبة الدرجات ٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١ والبـــنود الســـالبة الدرجات ١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ المقابلة للإجابات (دائمـــاً – غالـــباً – أحياناً – نادراً – أبداً) على الترتيب . وتتراوح درجات المقـــياس الكلـــى بين ٧٢ – ٣٦٠ ، وتدل الدرجة المرتفعة على كفاءة ذاتية مـــرتفعة لـــدى المعلـــم ، وتدل الدرجة المنخفضة على كفاءة ذاتية منخفضة لدى المعلم .

مقياس الكفاءة الذاتية
لدى معلمى التربية الخاصة

اسم المعلم : ..... المدرسة :.....

نوع الفئة التى تقوم بتدريسها : .....

الاعـداد : [( ) متخصص ، ( ) غير متخصص]

الخـبرة : [( ) أقل من ٥ سنوات ، ( ) بين ٥ - ١٠ سنوات ، ( ) أكثر من ١٠ سنوات]

عزيزى معلم التربية الخاصة

تحية طيبة ..... وبعد

انطلاقـاً من الأدوار الإنسانية التى تقوم بها فى تربية وتعليم تلاميذك ذوى الاحتـياجات الخاصـة ، وانطلاقـاً من أهمية البحث العلمى فى التوصل إلـى نـتائج قد يمكن الاستفادة منها ، يأمل الباحث منك الإجابة على عبارات المقـياس بوضـع علامة (✓) أمام كل عبارة ، تحت الاختبار الذى ترى أنه مناسـب لـك ، وهـناك خمسة اختيارات لكل عبارة (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) .

مثال : أستطيع أن أجعل تلاميذى يحبون المدرسة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
فإذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك دائماً ضع العلامة هكذا ...	✓				
وإذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك غالباً ضع العلامة هكذا ...		✓			
وإذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك أحياناً ضع العلامة هكذا ..			✓		
وإذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك نادر اً ضع العلامة هكذا .				✓	
وإذا كانت هذه العبارة لا تنطبق عليك أبداً ضع العلامة هكذا ..					✓

والـرجاء تحـرى الدقة فى الإجابة التى ستكون سرية و لا تستخدم إلا فى البحث العلمى فقط .

مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمى التربية الخاصة

إعداد (دكتور / حجاج غانم)

مدرس علم النفس التربوى - كلية التربية بقنا

م	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١	أشعر بتقدير المجتمع للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة					
٢	أرى أن الخبرات الإيجابية التي يكتسبها التلميذ في المدرسة ، تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة					
٣	أستطيع أن أتعرف على الأعراض الحسية وخاصة السمعية والبصرية لإعاقة تلاميذى					
٤	تعاون الآباء مع المدرسة يؤثر إيجابياً على تعلم التلاميذ					
٥	أجد صعوبة في تكليف كل تلميذ بالنشاط المناسب له					
٦	أستطيع أن أعرف طريقة تعامل أى تلميذ مع زملائه فى المدرسة					
٧	أعتقد أنه حتى المعلم الذى لديه مؤهلات خاصة ، لا يستطيع التعامل بسهولة مع هؤلاء التلاميذ					
٨	أستطيع أن أجعل تلاميذى يتبعون القواعد المدرسية .					
٩	تؤثر علىَّ المصاعب المرتبطة بالتعامل مع تلاميذى ..					
١٠	أستطيع أن أشعر تلاميذى بالثقة فى أنفسهم					
١١	أستطيع أن أجعل تلاميذى يحبون المدرسة					
١٢	أستطيع أن أجعل الآباء يهتمون بالأنشطة التى تمارس فى المدرسة					
١٣	أستطيع أن أتعاون مع معلمى التربية العامة بما يؤدى إلى تعلم تلاميذى					
١٤	إن الفترة الزمنية التى يقضيها التلميذ فى المدرسة تكفى للقيام بدورى					
١٥	أجد صعوبة فى تهيئة جو من العمل التعاونى بين التلاميذ					
١٦	أستطيع أن أقنع أولياء الأمور بأهمية تقبلهم لإعاقة أبنائهم					
١٧	أستطيع أن أصل بالتلاميذ لمرحلة مقبولة من الفهم الحياتى					
١٨	أستطيع أن أكسب تلاميذى بعض المعلومات الأكاديمية التى يحتاجونها					
١٩	أستطيع أن أزود التفاعل الاجتماعى بين هؤلاء التلاميذ بعضهم البعض					
٢٠	أجد صعوبة فى توفير نظام معين يساعد هؤلاء التلاميذ لممارسة الأنشطة المختلفة فى المدرسة					
٢١	إن تقبل المعلم لتلاميذه ذوى الاحتياجات الخاصة ، يسهم فى تعلمهم					
٢٢	أستطيع أن أقنع أولياء الأمور لمساعدة أبنائهم على اتباع القواعد المدرسية					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٣	إننى أملك التدريب الكافى الذى يساعدنى فى التعامل مع تلاميذى					
٢٤	المناخ المدرسى يؤثر على النواتج التعليمية للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة					
٢٥	أستطيع التعامل مع الأحداث الجديدة فى المدرسة					
٢٦	أستطيع أن أذكر تلاميذى بالمعلومات السابقة					
٢٧	عندما أجد بعض التلاميذ يتصرفون بطريقة غير لائقة ، أفكر فى الطرق التى تجعلنى أتغلب على هذا التصرف					
٢٨	أجد صعوبة فى جعل التلاميذ يتقبلون إعاقتهم					
٢٩	أستطيع أن أساعد تلاميذى فى حل أى مشكلة تواجههم					
٣٠	أستطيع أن أخفض من حدة السلوك غير السوى فى المدرسة					
٣١	أستطيع أن أقنع تلاميذى بأنهم يمكنهم أن يصبحوا رجال ناجحين فى المجتمع					
٣٢	أستطيع أن أتوقع ما يقوم به تلاميذى من سلوكيات وأفعال					
٣٣	إذا توفر للمعلم المهارات التدريسية المناسبة يمكنه التحكم فى سلوكيات تلاميذه					
٣٤	أجد صعوبة فى إيجاد طرق ووسائل لتحقيق الأهداف الموضوعة فى الدرس					
٣٥	إن طريقة تعامل المعلم مع تلاميذه ، تؤثر على سلوكياتهم خارج المدرسة					
٣٦	أستطيع أن أشارك فى جعل المدرسة جو آمن للتلاميذ					
٣٧	أجد صعوبة فى التعبير عن رأيى بحرية فى اجتماعات المدرسة					
٣٨	أستطيع أن أشجع تلاميذى على التصرف بطريقة طبيعية					
٣٩	أستطيع أن أجعل تلاميذى يثقون فى معلميهم					
٤٠	أستطيع أن أجرى مناقشة مع تلاميذى					
٤١	إذا طلب منى المدير تعديل بعض الأنشطة المدرسية ، أشعر بقدرتى على ذلك					
٤٢	أستطيع أن أحصل على الأدوات التعليمية التى تساعدنى فى أداء مهمتى					
٤٣	أجد صعوبة فى التعرف على طريقة تعامل أى تلميذ مع أسرته فى المنزل					
٤٤	إن تحسن أداء تلاميذى ناتج عن طرق التدريس الفعالة التى أتبعها فى التعامل معهم					
٤٥	أستطيع أن أساعد التلميذ الذى تعرض لأى إحباط نتيجة تعامله مع الآخرين					
٤٦	أستطيع أن أحل ما يعترضنى من مشاكل فى العمل إذا بذلت مزيداً من الجهد					
٤٧	أجد صعوبة فى التغلب على الظروف الصعبة التى تحيط بتعلم تلاميذى					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٨	إن حضورى فى مجالس الآباء يساعدنى فى توقع سلوكيات تلاميذى					
٤٩	أستطيع أن أستثير دافعية التلميذ للدراسة					
٥٠	أستطيع أن أجعل الآباء يشعرون بالراحة عند زيارة أبنائهم فى المدرسة					
٥١	عدم توفر فرصة للمعلم فى مجال تخصصه ، يؤثر فى تعامله مع تلاميذه					
٥٢	إذا بذلت مزيداً من الجهد ، أستطيع أن أضبط سلوكيات تلاميذى					
٥٣	أستطيع أن أنمى القدرة الابتكارية لدى تلاميذى					
٥٤	أستطيع أن أعرف طريقة تعامل أى تلميذ مع جيرانه					
٥٥	أستطيع أن أساعد زملائى المعلمين فى تنمية مهارتهم التدريسية					
٥٦	إن دور المنزل يفوق دور المعلم فى التأثير على تعلم التلاميذ					
٥٧	أجد صعوبة فى التعاون مع آباء تلاميذى					
٥٨	أستطيع استغلال الحواس الأخرى الموجودة لدى التلميذ فى عملية التعلم					
٥٩	أستطيع أن أحفز المجالس المحلية للتعاون مع المدرسة					
٦٠	أستطيع أن أعلم تلاميذى طرقاً للاتصال مع الأفراد المحيطين					
٦١	يتضاعف مجهودى فى تعليم تلاميذى ، عندما أجد تشجيعاً من الآباء					
٦٢	أشعر بامتلاكى طرقاً ووسائل تساعد فى إكساب تلاميذى بعض المهارات الحياتية					
٦٣	أجد صعوبة فى ربط ما يتعلمه التلميذ فى المدرسة بالبيئة المحيطة					
٦٤	أستطيع أن أشارك فى صنع القرارات التى تتخذ فى المدرسة					
٦٥	إن اتباع التلاميذ للنظام فى المنزل ، ناتج عن تعلمهم النظام فى المدرسة					
٦٦	أشعر بامتلاكى بعض الأفكار والوسائل التى تساعدنى فى توجيه تلاميذى ذوى السلوكيات غير المرغوبة ..					
٦٧	أستطيع أن أحفز الجامعات للتعاون مع المدرسة					
٦٨	أشعر أن بعض التلاميذ مكانهم الطبيعى المدارس العامة					
٦٩	أستطيع أن أحفز رجال الأعمال والشخصيات العامة للتعاون مع المدرسة					
٧٠	إن معاونة أعضاء المدرسة للمعلم ضرورية لتعليم التلاميذ					
٧١	إن تغيب التلميذ عن المدرسة ناتج عن إهمال الأسرة					
٧٢	أجد صعوبة فى إقناع رؤسائى فى العمل بأفكارى					