

## الفصل الثاني

### 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 : الكفاءة الكلية

عاشراً : الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة

حادي عشر : مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة



## الفصل الثاني الكفاءة الذاتية

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

لقد تمخضت عن جهود علماء النفس في السنوات الأخيرة من القرن العشرين عدة مفاهيم كان لها أكبر الأثر في إثراء العديد من الدراسات والبحوث التي أدت بدورها إلى زخم التراث المعرفي وتقديم العديد من التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم .

ومن هذه المفاهيم ( مصطلح الكفاءة الذاتية ) الذي ظهر على يد عالم النفس ورائد نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي - 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 .

ويُطلق على 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 - فعالية الذات - الفاعلية الذاتية - فاعلية الذات - الكفاءة الذاتية - كفاءة الذات ) ..

وفي مقابلة شخصية أجراها *Shaughnessy* وهو محرر مجلة *Educational Psychology Review* ، مع *Prof.Anita Woolfolk* ، الأستاذة بكلية التربية ، بجامعة ولاية أوهايو بأمريكا *College of Education at The Ohio State University* ، أشارت *Woolfolk* أثناء إجابتها عن الأسئلة الخاصة بدراساتها المتعددة عن الكفاءة الذاتية للمعلم منذ خمسة عشر عاماً وحتى الآن ، أنها لا تفضل مصطلح *Teacher Efficacy* عند الإشارة عن الكفاءة

الذاتية للمعلم ، لأن هذا المصطلح (*Teacher Efficacy*) ، ربما يتداخل مع مصطلح آخر وهو كفاءة المعلم ، أو فاعلية المعلم (*Teacher Effectiveness*) ، ولذلك فهي تستخدم مصطلحات أخرى تعبر عن الكفاءة الذاتية للمعلم ، وهذه المصطلحات يفضلها Bandura (المؤسس النظرى لمفهوم الكفاءة الذاتية) ، وهذه المصطلحات هي *Teachers Sense of Efficacy; Self-Efficacy of Teachers ; Teachers Efficacy Beliefs ; or Teachers Perceived Efficacy* (Shughnessy, 2004, 154) وعلى الرغم من اختلاف المسميات الأجنبية والعربية السابقة لفظياً ، إلا أنها جميعها المقصود بها شئ واحد وهو مفهوم الكفاءة الذاتية الذى ظهر على يد Bandura ، و تناوله بالشرح والدراسة منذ السبعينات من القرن العشرين .

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

أما تعريفات *Bandura* للكفاءة الذاتية فقد أوردتها 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 على توظيف العمليات الدافعية والمعرفية ومحتويات الحدث التي يتم من خلالها التحكم في الأحداث المؤثرة في حياتهم (*Wood&Bandura,1989,364*) ، واعتقادات الأفراد في قدراتهم على إنتاج مستويات معينة من السلوك للتحكم في الأحداث التي تواجههم في حياتهم (*Bandura,1994,71*) ، والاعتقادات في القدرة على تنظيم وتنفيذ محتويات الحدث اللازمة لإدارة مواقف معينة (*Bandura,1995,2*) .

نلاحظ من التعريفات السابقة أنها تسير في اتجاه واحد هو الاعتقاد في القدرة على 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 على 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 ، فعلى 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 تعني القدرة أو الإمكانية ، أما الكفاءة الذاتية فهي الإيمان أو الاعتقاد *Belief* في تواجد أو امتلاك هذه القدرة .

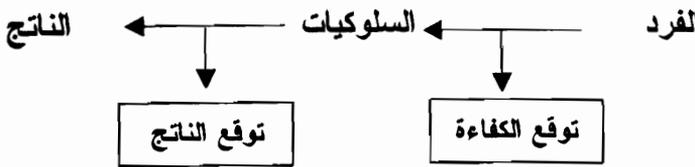
(*Milner,2002,29*)

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 في القدرات التي يمتلكها وذلك مقارنةً 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 في 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 دافعتهم 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 في 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 مصطلحي الكفاءة الذاتية ، والثقة بالذات يمكن أن يحل أحدهما محل الآخر *Interchangeably* (Milner,2002,29) ، إلا أنه ينبغي عدم الخلط بين المصطلحين ، فالكفاءة الذاتية مصطلح يشير إلى اعتقاد الفرد في قدرته على تنفيذ مهمة معينة بنجاح للحصول على ناتج معين مثل حل مسألة في الرياضيات للحصول على الرضا الذاتي أو تقدير المعلم . لذلك يمكن اعتبار الكفاءة الذاتية أنها ثقة بالذات ولكن نوعية وموقفية ، ونتيجة لذلك يميز *Bandura* بين المصطلحين في أن الثقة بالذات مصطلح عام يشير إلى 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 تُسمى 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 واثق في قدراتي ، بدون تحديد مجال معين . أما عندما يقول الفرد مثلاً : أنا واثق 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 الفرق بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات ليس واضحاً لدى بعض الباحثين أو المهتمين بالمجال نظراً لأن البعض يستخدم المصطلحين كمرادفين ، والبعض الآخر يستخدم مفهوم الذات كشكل عام للكفاءة الذاتية . ويمكن الفرق بين المصطلحين في أن الكفاءة الذاتية هي اعتقادات الفرد والأحكام التي يصدرها في قدراته على إنجاز عمل معين ، أما مفهوم الذات فهي أكثر عمومية وتشمل المشاعر المرتبطة بقيمته الذاتية والسلوكيات التي يصدرها بصفة عامة وهي تتأثر بالثقافة والتركيب الاجتماعي أكثر من الكفاءة الذاتية (Pajares,2002) .

فالكفاءة الذاتية نوعية تهتم بمجال معين ، فمثلاً تشعر بقدرتك على التعامل في المواقف الاجتماعية الصعبة فهذا يمثل كفاءة ذاتية عالية من الناحية الاجتماعية ، وعندما تشعر بانخفاض قدرتك على أداء النواحي الأكاديمية فهذا يمثل كفاءة ذاتية منخفضة من الناحية الأكاديمية (Weiten,1998,488)، وهذا يختلف عن مفهوم الذات الذي يعد صورة يكونها الشخص عن نفسه طيلة حياته وهي عامة وليست منصبية على مهمة محددة .

ويختلف مفهوم الذات عن الكفاءة الذاتية في أن الكفاءة الذاتية تقدير نوعي لاعتقاد الفرد في كفائته على إنجاز مهمة معينة ، فهي تقدير معرفي للثقة . أما 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 Zimmerman في عام ١٩٩٥ إلى 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 معياري *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 هي 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 وهي 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 هي 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 الذاتي *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 ، وكل من الثقة بالذات ، ومفهوم الذات ، وتقدير الذات ، فالكفاءة الذاتية هي اعتقاد الفرد في قدراته علي أداء مهمة معينة . أما الثقة بالذات فهي اعتقاد الفرد 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 تمثل كل الاعتقادات والاتجاهات التي يكونها الفرد عن ذاته ، أما تقدير الذات فهو مكون تقويمي لمفهوم الذات بما يحمله من اتجاهات سلبية أو إيجابية للذات وشعور بالجدارة والاستحقاق .

### ثالثاً : الكفاءة الذاتية والقوة الإنسانية :

#### *Self-Efficacy and Human Agency:*

يُعد مصطلح القوة الإنسانية *Human Agency* من المصطلحات التي وصفها *Bandura* في تفسير تصوره النظري عن الكفاءة الذاتية . وتعني القوة الإنسانية قدرة الفرد علي التحكم بطريقة مقصودة في الأحداث المحيطة به ، وهذه القدرة أو القوة *Agency* تمكنه من أن يلعب دوراً رئيسياً في نموه الذاتي وتوافقه مع عناصر البيئة المحيطة، كما أنها تساعد علي عملية التجديد الذاتي *Self-Renewal* بما يتلاءم مع ظروف الحياة المتغيرة (*Bandura,2001A,2*) .

وتُعد الكفاءة الذاتية الجوهر والعامل الأساسي للقوة الإنسانية ، فالأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يصدرون أفعال وسلوكيات أفضل من الأفراد منخفضي الكفاءة الذاتية ، 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 تحدد اختيار الفرد للسلوك المناسب ، فالفرد يميل إلي تجنب القيام بمهمة

معينة عندما تكون كفاءته الذاتية منخفضة ، بينما يقوم بممارسة المهمة عندما تكون كفاءته الذاتية مرتفعة ، أي عندما يشعر أنه قادر على أدائها ، كما أن الكفاءة الذاتية تحدد أنماط التفكير ، وردود الأفعال الانفعالية للأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يعطون للمهمة 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 علي 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 في قدرتهم على تحقيق هذه الأهداف .

(Zimmerman, et al.,1992,673)

إن الكفاءة الذاتية ترتبط بمستوي الهدف والمواظبة لدي الفرد ، فالفرد مرتفع 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 ، فيجعل الفرد يمارس المهام الصعبة كتحدٍ ينبغي قبوله بدلاً من شئ مبغض ينبغي تجنبه ، ومن ثم يقوي الاهتمام الذاتي والاستغراق الأكبر في ممارسة النشاط ، فهو يحدد لنفسه أهدافاً ويتعهد بتحقيقها ، ويبذل أيضاً جهداً أكبر في مواجهة الفشل ، كما أنه ينسب الخطأ والفشل إلى النقص في الجهد المبذول أو في المعرفة والمهارات المطلوب اكتسابها وهذا كله يساعد على زيادة الأداء ويخفف من الضغوط أو التعرض للاكتئاب (Bandura,1994,71) .

فالأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يتميزون بزيادة الجهد ، والمثابرة مقارنة بأقرانهم الأفراد منخفضي الكفاءة ، وهذا ما يجعلهم أكثر قدرة على التنظيم الذاتي لسلوكياتهم (Bouffard-Bouchard,et al.,1991) ، وأكثر قدرة على الإدراك ، وخاصة في مجال الكتابة (Pajares&Valiante,1997;Pajares,2003) وأكثر قدرة على 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) .

فالكفاءة الذاتية تؤثر على تفكير الفرد ( هذا ما أحتاج أن أفعله وأستطيع مقابل أنا لا أستطيع مطلقاً أن أفعل ذلك ) ، وتؤثر على انفعالاته ( استثارة ومتعة مقابل قلق واكتئاب ) ، وأفعاله ( التزام أكبر مقابل إهمال وسكون ) (Pervin,1984,416) .

والكفاءة الذاتية تساعد الفرد على مقاومة الضغوط المهنية ، فالأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية أكثر قدرة على إصدار مستويات مقبولة من الأداء المهني على 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 على الضغوط والعقبات التي تواجهه والاكنتاب 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) واللذان توصلتا إلى وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية والاكنتاب ، 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 على اختيار المهام والمهن المناسبة لقدراته ، كما أنها تؤدي إلي زيادة الجهد والمثابرة في العمل والقدرة على تحديد الأهداف وتحقيقها ، وتساعد الفرد في التغلب على المشاكل المختلفة ، والضغوط المحيطة ، كما أنها تساعده على 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:*

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

ويعد *Bandura* مع زملائه أصحاب هذه النظرية أحد السلوكيين الذين أضافوا الجانب المعرفي للسلوكية ، وهم بذلك اختلفوا مع سلوكية *Skinner* الخالصة ، فهم رأوا أن الأفراد لديهم وعي وتفكير وشعور ، وهي العمليات المعرفية التي تجاهلها *Skinner* وتجاهل معها الملمح الأساسي والمهم للسلوك البشري . ومن ثم فقد أسسوا نظريتهم التي أطلقوا عليها نظرية التعلم الاجتماعي ، أو النظرية المعرفية الاجتماعية ، أو نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي (*Weiten, 1998,487*) .

وتركز نظرية التعلم الاجتماعي على عمليتين تميزت بهما هذه النظرية مقارنة بالنظريات الأخرى هما : التعلم بالملاحظة *Observational Learning* ، والتنظيم الذاتي *Self-Regulation* ، فالتعلم بالملاحظة يعني أن الأفراد يتعلمون عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ، والشخص الملاحظ يسمى نموذج *Model* ، وهذا التعلم يعتمد على الفكرة التي مؤداها أن الفرد يتعلم سلوكيات جديدة بملاحظته لنموذج يؤدي هذه السلوكيات ، فعلى سبيل المثال الطفل يتكلم اللغة عندما يلاحظ *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 في أنه أكثر إيجابية من جانب المتعلم (*Pervin,1984,412*) .

ولقد أولت نظرية التعلم الاجتماعي أهمية كبيرة للتعلم بالملاحظة أو نمذجة السلوك حيث أشارت إلى أن الأفراد يمكنهم اكتساب المعرفة والمهارات من خلال خبرات بديلة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ،

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

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 المتعلمة من خلال عمليات فرعية مثل التذكر والاسترجاع والتشفير .

٣- الإنتاج *Production* : وفيها يمارس الفرد هذه السلوكيات عملياً ويستخدمها في تعلم سلوكيات جديدة .

٤- الدافعية *Motivation* : إن أداء السلوك المتعلم الملاحظ يتأثر بثلاث دوافع مهمة هي : الدافع المباشر وهذا يعنى أن النواتج الفورية للسلوك تدفع الفرد مباشرة إلى تعلم هذا السلوك ، والدافع البديل وهذا يعنى تأثر الأفراد بنجاح الآخرين الذى 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)

وجدير بالذكر أن النمذجة أو ما يطلق عليها الخبرة البديلة هي أحد المصادر المهمة فى البيئة التى تكون اعتقادات الفرد عن كفاءته الذاتية ، كما سيتم توضيحه فيما بعد .

وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعى على دور كل من النشاط المعرفى والتعلم بالملاحظة فى السلوك البشرى، فعلماء هذه النظرية ينظرون إلى الأفراد على أنهم متأثرون ومؤثرون فى البيئة المحيطة بهم ، وهم يؤكدون على أن العوامل الداخلية للشخص ينبغي أن تؤخذ فى الاعتبار عند تفسير السلوك البشرى ، فالأفراد من وجهة نظرهم مدركون لذاتهم ومتعلمون

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

وركزت نظرية التعلم الاجتماعي أيضاً على استراتيجيات التنظيم الذاتي *Self-Regulation* فى تعلم 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 التحكم في مشاعرهم ، ودوافعهم ، وأفكارهم ، وأحداثهم ، وهذا النظام يقدم ميكانزمات ومجموعة من الوظائف الفرعية التي تساعد على إدراك وتنظيم وتقويم السلوك الناتج من تفاعل هذا النظام مع البيئة المحيطة .

(Pajares,1997,2)

وفي ضوء نظرية التعلم 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)

وانتقدت 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 على أنه إما متأثر بمتغيرات بيئية أو متغيرات داخل المتعلم فقط .

أما فى نظرية التعلم الاجتماعي يتم تحليل التفاعل بين المتغيرات البيئية ، والخصائص الداخلية للمتعلم ، وسلوكه ( سواء كان ظاهراً أم خفياً ) ( محمود منسى ، ٢٠٠٣ ، ١٣٤ ) .

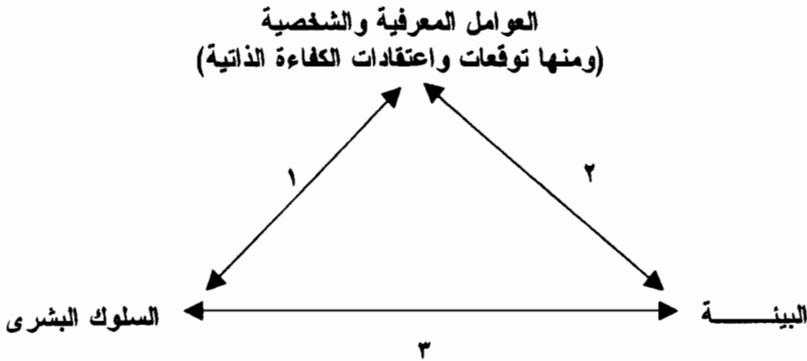
وفسرت نظرية التعلم الاجتماعي العوامل الداخلية والشخصية للفرد ومنها اعتقادات الكفاءة الذاتية في ضوء ما يسمى بنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي *Triadic Reciprocal Determinism Model* ، وفي هذا النموذج تتفاعل ثلاثة عناصر مع بعضها البعض بحيث أن كل منها يتأثر ويؤثر في الآخر ،

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

ولا يعنى هذا التبادل أو التفاعل المتبادل أن قوى 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 أنه في ضوء هذا النموذج فإن الأفراد يكونون مؤثرين ومتأثرين ببيئتهم (Wood&Bandura,1989,361-362) .

وفيما يلي شرح لنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي :

يشير هذا النموذج إلى أن هناك ثلاثة عناصر تتفاعل مع بعضها البعض تفاعلاً تبادلياً بحيث أن كل منهم يؤثر ويتأثر بالآخر وهذه العناصر هي : العوامل المعرفية والشخصية ومنها الكفاءة 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  $\rightarrow$  السلوك وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية تؤثر في السلوك كما أنها تتأثر بالسلوك .

أ- الكفاءة الذاتية تؤثر في السلوك ( الكفاءة الذاتية  $\leftarrow$  السلوك ) :  
فالتوقعات والاعتقادات والادراكات الذاتية والأهداف والأغراض المقصودة تشكل وتوجه السلوك البشري ، 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  $\leftarrow$  الكفاءة الذاتية ) :  
نظراً لأن السلوك يمد الفرد بالخبرات واستراتيجيات التنظيم الذاتي التي لها دور في تكوين الاعتقادات .

٢- الكفاءة الذاتية  $\rightarrow$  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  $\leftarrow$  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  $\leftarrow$  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 كفاءته الذاتية .

٣- البيئة ⇄ السلوك البشري :

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

ب- السلوك البشري يؤثر في البيئة ( السلوك ← البيئة ) : فالشخص العدوانى 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* فى 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 يودى إلى أداء أفضل ، وأطلق عليه التوقع من النوع الأول أو  $E_1$  ، وعلاقات الأداء - المكافأة ( $E_2$ ) ، أى أن الأداء الأفضل يودى 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 :

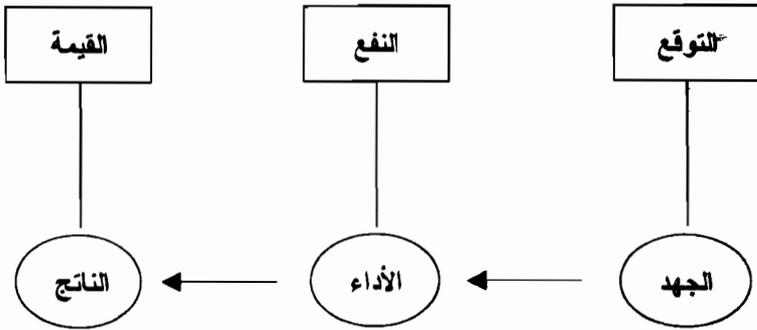
(١) التوقع *Expectancy (E1)* يعتمد علي علاقة الجهد - الأداء ، وهو اعتقاد الفرد بأن جهده وعمله الجاد سيؤدي إلي تحقيق أداء أفضل .

(٢) النفع *Instrumentality (E2)* يعتمد علي علاقة الأداء - الناتج ، والناتج هنا يعد مكافأة وتقدير يناله الفرد نتيجة أدائه . فهو اعتقاد الفرد بأن أدائه 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

وتأتي 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 في تصور *Bandura* تمثل النوع الأول من التوقعات في نظرية التوقع (*EI*) ، فلقد أشار *Bandura* في عام ١٩٨٤ إلى أن توقعات الكفاءة هي شعور الفرد بقدراته على التحكم في السلوكيات والأفعال ، وهي بهذا المعنى ترتبط ارتباطاً واضحاً بتوقعات الجهد - الأداء أو *EI* في نظرية التوقع ، ولكن مع وجود بعض الفروق منها : أن *EI* تركز على الاعتقادات بأن الجهد سوف يؤدي إلى الأداء الأفضل ، أما توقعات الكفاءة فهي تركز على الاعتقاد في قدرة الفرد على بذل الجهد المطلوب لتحقيق هذا الأداء ، وبذلك فإن توقعات الكفاءة تحتوي على أكثر من مجرد جهد مبذول . فبالإضافة إلى الجهد هناك دوافع وعوامل معرفية وشخصية (*In:Gist,1987,476-477*) . وبالتالي فإن العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونظرية التوقع تكمن في أن العنصر الأول من نظرية التوقع ( علاقة الجهد - الأداء ) يرتبط بتوقعات الكفاءة في تصور *Bandura* .

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

تنظم الكفاءة الذاتية السلوك البشري من خلال أربع عمليات أساسية هي العمليات المعرفية والعمليات الدافعية والعمليات الانفعالية والعمليات الانتقائية وهذه العمليات ترتبط معاً ولا يعمل كل منها بمعزل عن الآخر . ويتم إجراء هذه العمليات بواسطة التنظيم الذاتي *Self-Regulation* ، فالتنظيم الذاتي هو قدرة الفرد على التحكم في عمليات تفكيره والعمليات الدافعية والحالات الانفعالية التي يمر بها، والأنماط السلوكية التي ينتقها . (*Bandura,1994,71*)

فالأفراد يجب عليهم أن يكتسبوا المهارات اللازمة لتنظيم العوامل الدافعية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية اللازمة لأدائهم العقلي، وهذا يستلزم كفاءة في تنظيم الذات والتي تكسبهم المعرفة والمهارات والاهتمامات الذاتية المطلوبة ، أما الضعف في تنظيم الذات فلا يحقق أي تقدم في النمو المهني (*Bandura,2001 B,15*) .

وعلى الرغم من أن عمليات الكفاءة الذاتية لا تعمل كل منها بمعزل عن الآخر إلا أنه سيتم عرضها بغرض الدراسة والتحليل على النحو التالي :

١- العملية المعرفية *Cognitive Process* :

إن الكفاءة الذاتية تؤثر على العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد من خلال عدة جوانب كالتالي :

أ - السلوك البشري المقصود منظم *Regulated* ويتم تنظيمه بواسطة ما يسمى بالقدرة على تدبير العواقب أو بعد النظر *Fore Thought* والتي تتطلب تحديد أهداف قيمة ويعتمد تحديد هذه الأهداف على الكفاءة الذاتية .

ب- يتم تنظيم الكثير من محتويات الحدث بواسطة عملية التفكير والتي تعتمد على الكفاءة الذاتية . فاعتقادات الأفراد عن كفاءتهم الذاتية عبارة عن سيناريو *scenario* متوقع ، فالأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يتخيلون سيناريو النجاح ، والذي يمددهم بتدعيم وإرشاد جيد من أجل أداء أفضل ، بينما الأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يتخيلون سيناريو الفشل الذي يؤدي بهم إلى الخطأ .

ج- إن الوظيفة الكبرى للتفكير هي تمكين الأفراد من التنبؤ بالأحداث المؤثرة في حياتهم والتحكم فيها ، وهذا يتطلب معالجة معرفية فعالة للمعلومات . وفي تعلم هذه الأدوار المنظمة والمنبئة للسلوك ينبغي على الأفراد أن يستفيدوا من المعرفة المتاحة لهم لتكوين خيارات ، ومن ثم إصدار أحكام تنبؤية لنتائج أفعالهم الحالية والمستقبلية و هذه المعالجة المعرفية تستلزم شعوراً مرتفعاً بالكفاءة الذاتية للتغلب على العقبات والمواقف الضاغطة التي يمكن أن يقابلها الفرد . وفي هذه الظروف يختلف الأداء طبقاً لاختلاف الكفاءة الذاتية ، فالأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية أكثر غرابة في تفكيرهم وأقل طموحاً في إنتاج

أداء جيد ، بينما الأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية يستخدمون التفكير التحليلي الجيد الذى يؤدي إلى تحقيق أداء أفضل .

(Bandura,1989,1175-1176;Bandura,1994,72;Bandura, 1995,5-6)

فالكفاءة الذاتية لها دور كبير فى تنشيط العملية المعرفية عندما يكون الهدف المراد تحقيقه معقد ويتطلب مستوى مرتفع من التوجهات الذاتية . نظراً لأن بعض المشكلات اليومية لها حلول عديدة بدلاً من حل واحد ، والشك فى الحلول الممكنة يزيد درجة الصعوبة التى يواجهها الفرد فى حل هذه المشكلات ، وهنا يأتي دور الكفاءة الذاتية 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 يؤدي إلى زيادة الناحية المعرفية (Bandura,1997,239-240) .

كما توصل بعض الباحثين إلى تأثير الكفاءة الذاتية على العمليات المعرفية التى يقوم الفرد بها منها: دراسة (Bouffard-Bouchard,1990) التى توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر إيجابياً فى أداء المهمة المعرفية التى تحتوى على استراتيجيات لحل المشكلات واستجابات صحيحة للتقويم الذاتى ، ودراسة (Bouffard-Bouchard,et al.,1991) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتى للسلوك ، ودراسة (Schunk,1987) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والأداء المعرفى ، نظراً لأن الطلاب يختلفون فى تعلمهم للمهام المتنوعة ، وفى تعلمهم لأساليب التنظيم الذاتى طبقاً لاختلافاتهم فى الكفاءة الذاتية .

فاعتقاد الفرد بأنه قادر على أداء مهمة معينة ، قد يزيد من رغبته في 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 ذاتي، وتفكير تحليلي ، وحل مشكلات كي يحقق الهدف المنشود ، ومن ثم تظهر الوظيفة المعرفية للكفاءة الذاتية .

## ٢- العملية الدافعية : *Motivational Process*

تلعب الكفاءة الذاتية دوراً رئيسياً في التنظيم الذاتي للدافعية ، نظراً لأن غالبية الدافعية البشرية يتم توليدها معرفياً . فهناك ثلاثة أشكال مختلفة للدوافع المعرفية والتي بنيت حولها نظريات عديدة ، الشكل الأول هو الاعزاءات السببية وهو ما يمثله نظرية العزو *Attribution Theory* ، الشكل الثاني 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 في كل نظرية من النظريات السابقة . فأما الشكل الأول المتعلق بنظرية العزو نجد أن الأفراد مرتفعي الكفاءة الذاتية يعزون فشلهم إلى نقص في الجهد ، أما الأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية . فالإعزاء السببي يؤثر في الدافعية والأداء وردود الأفعال الانفعالية من خلال الكفاءة الذاتية . أما الشكل الثاني 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 يتركوها بسبب نقص كفاءتهم الذاتية ولكن ارتفاع الكفاءة الذاتية يؤدي إلى فعالية نظرية التوقع في القدرة على التنبؤ . أما الشكل الثالث فمتعلق بنظرية الهدف ، نظراً لأن الأهداف التي لها قيمة تزيد وتحافظ على

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

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

(Bussey&Bandura,1999,687)

كما تُعد الكفاءة الذاتية من أهم الميكانزمات أو القوى الشخصية التي تعمل كقوة مهمة من محددات الدافعية وراء السلوك الإنساني ، فهي تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية ومعرفية ووجدانية ( محمد عبد الرحمن ، سامي هاشم ، ١٩٩٠ ، ٣٨٩ ) .

وتلعب الكفاءة الذاتية أيضاً دوراً دافعيّاً مهماً في تشجيع الفرد على الاجتهاد كي يحقق النجاح ، إلا أنه إذا كانت المهمة التي يمارسها الفرد غير مجهزة بطريقة جيدة سوف تتناقص الكفاءة الذاتية لديه وبالتالي تتخفّض دافعيته (Tam, 1996, 51-52) .

وتعد الكفاءة الذاتية تراكيباً دافعيّاً مهماً جداً ، فهي تؤثر في اختيارات الفرد ، وأهدافه وردود أفعاله الانفعالية ، وجهده و توافقه ، ومواظبته في بذل الجهد ، كما أنها تتغير نتيجة للتعلم والخبرة ، والتغذية الراجعة وكلها عوامل متعلقة بدافعية الأفراد .

(Gist & Mitchell, 1992,186)

وترتبط الكفاءة الذاتية إيجابياً بالدافع للإجاز ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في اتجاهين ، الاتجاه الأول أن الأداء الناجح يوفر للفرد خبرات مباشرة تمكنه من القيام بمهام معينة ويفسر الفرد هذا النجاح بأنه ناتج عن قدرة وجهد ، كما أن هذا الأداء يتبعه تغذية راجعة مناسبة وتشجيع من الآخرين وهي كلها أمور تزيد من معتقدات الفرد عن الكفاءة الذاتية ، أما الاتجاه الثاني وهو أن ارتفاع الكفاءة الذاتية يؤدي إلى زيادة الدافعية

سواء بصورة مباشرة وذلك عن طريق بذل الجهد وتحدي الصعاب ، أو بصورة غير مباشرة عن طريق الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم المناسبة ( علاء الشعراوي ، 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 ، ستنبط هممه وعزيمته وستتخفف دافعيته ، وهذا يؤدى إلى انخفاض جهده و بالتالى لا يؤدى أداء 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 والضغط ، 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 للضغط وتعطى رضاً عن الحياة ، أما الشعور المنخفض بالكفاءة الاجتماعية يزيد من استسلام الفرد للاكتئاب من خلال العزلة الاجتماعية ،

كما أن معظم حالات الاكتئاب التي يتعرض لها الإنسان قد تكون نتيجة معرفية لشعورهم المنخفض في التحكم في مستوى تفكيرهم التأملي والذي يزيد من حدوث وبقاء وتكرار الأمر الجالب للاكتئاب .

(Bandura,1994,74-75)

فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة لا يتجهون نحو أهداف أخرى عندما يفشلون في تحقيق أهدافهم في اتجاه معين ، بل يخضعون لليأس والاستسلام ، فهم لا يحاولون تحليل المواقف الضاغطة التي تعترضهم مما يشعرهم بوجود ضغوط متنوعة في حياتهم .

(عواطف صالح ، ١٩٩٣ ، ٤٨٠ - ٤٨١)

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

وقد أظهرت بعض البحوث والدراسات إلى نتائج تحمل فى طياتها دوراً انفعالياً للكفاءة الذاتية ، ومن هذه الدراسات دراسة (عواطف صالح ، ١٩٩٣ ) التي أظهرت وجود علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية وضغوط الحياة ، ودراسة ( راوية دسوقي ، ١٩٩٥ ) التي أظهرت أن الأفراد مرتفعى الكفاءة الذاتية أقل تأثراً بأحداث الحياة الضاغطة ، وأقل معاناة من الاضطرابات النفسية وخاصة فى كل من القلق والاكتئاب مقارنة بالأفراد منخفضى الكفاءة الذاتية ، ودراسة (Schaubroeck,et al.,2000) التي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية والكفاءة الكلية المرتفعة فى المهنة تؤدي إلى انخفاض القلق والاكتئاب لدى أفراد عينتين مختلفتين بأمريكا

والصين ، ودراسة (Jex,et al.,2001) التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية وكل من عبء العمل والاحترق 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 التي يعتقدون أنها أعلى من قدراتهم ، وفى المقابل يمارسون الأنشطة والمواقف التي يحكمون عليها أنها فى متناولهم ، وبهذه الاختيارات يكون الأفراد اهتمامات وكفاءات مختلفة والتي تحدد أنماط حياتهم (Bandura,1989, 1178-1179) .

والنمو والاختيار المهنى أحد المجالات التي 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 التي تم اختيارهم لها مما يؤدي إلى نجاحهم (Bandura,1982,135-136;Bandura ,1994,75) .

فشعور الفرد بالكفاءة الذاتية يجعله يختار النشاط المهني المناسب لقدراته وإمكاناته ، فمثلاً للفرد الذى يعتقد أنه قادر على ممارسة مهنة التدريس ، سيختار هذه المهنة ويقبل عليها بكل شغف ، وسيكون لاختياره لها دافع لنموه الشخصى والمهني من خلال زيادة اهتمامه بهذه المهنة ومحاوله إعداده لها الإعداد الجيد لكى يمارسها بنجاح .

كما أن للتأثيرات الاجتماعية للأشطة البيئية التى تم لختيارها يمكن أن تحدد اتجاه النمو الشخصى من خلال الكفاءات والقيم والاهتمامات الذاتية وهذا يمتد آثاره إلى الاختيار المهني أيضاً .

(Wood&Bandura,1989,365)

فالكفاءة الذاتية تلعب دوراً رئيسياً فى تشكيل ما يقوم به الفرد من أعمال عن طريق لختياره للأشطة والعوامل البيئية المحيطة به ، وأى عامل من هذه العوامل يؤدي إلى النمو الشخصى للفرد لأنه ينمى كفاءات معينة عنده وقيم واهتمامات ذاتية ويستطيع الفرد باختيار الأشطة التى تناسبه أن يكون سبباً فى تشكيل مستقبله (Bandura,2001A,10-11) .

يلاحظ مما سبق أن Bandura ركز عند توضيح الدور الانتقلى للكفاءة الذاتية على الاختيار المهني أى أن الكفاءة الذاتية تؤثر على لاختيارات الأفراد لمهنتهم .

ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والاختيار المهني للفرد منها دراسة (McAuliffe,1992) والتي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر على القرار الذى يتخذه الفرد بشأن لختياره للمهنة . ودراسة (Bores-Rangel,et al.,1990) والتي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين كل من الكفاءة الذاتية ، الاهتمامات ، الحوافز من جانب ولختيار الأشطة المهنية التى يمارسها الفرد من جانب آخر . ودراسة (Hackett,1985) والتي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية فى الرياضيات تنبئ بالاختيارات المتعلقة بمادة الرياضيات ، ودراسة (ElHessen,2001) التى توصلت إلى وجود علاقة بين

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

وبذلك يتضح أن الكفاءة الذاتية تقوم بعمليات معرفية ودافعية وانفعالية وانتقائية وهذه العمليات تزيد في مجملها من الدور الحيوي الذي تلعبه الكفاءة الذاتية والذي أشار إليه Bandura في تأثيرها على القوة الإنسانية .  
*Human Agency*

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

تتبع الاعتقادات التي يكونها الأفراد عن كفاءتهم وقدراتهم على أداء المهام المختلفة من أربعة مصادر رئيسية ، هذه المصادر تسهم في تكوين الكفاءة الذاتية للفرد ، ولقد أشار Bandura إلى هذه المصادر في العديد من مراجعه باعتباره مؤسس مفهوم الكفاءة الذاتية ، وهذه المصادر هي خبرات التمكن ، الخبرات البديلة ، الإقناع اللفظي والاجتماعي ، الحالات الفسيولوجية والانفعالية .

ويمكن توضيح هذه المصادر كالتالي :

#### ١- خبرات التمكن : *Mastery Experiences*

ويطلق على هذا المصدر أحياناً الإنجازات الأدائية *Performance Accomplishments* أو النجاح السابق أو النجاح المتكرر أو الخبرات السابقة .

إن الطريقة الفعالة لتكوين شعور قوى بالكفاءة الذاتية يكون من خلال خبرات التمكن أو النجاحات السابقة ، فالنجاح السابق يبني اعتقاد قوى في الكفاءة الذاتية ، حيث أن خبرات التمكن والنجاح المتكرر يمد الفرد بأدوات معرفية وسلوكية وإستراتيجية لتنظيم الذات وكل ذلك يساعد على تكوين وتنفيذ أنماط مناسبة من الحدث لإدارة ظروف الحياة المتغيرة (Bandura,1995,3) .

فالفرد يتكون لديه شعور مرتفع بالكفاءة الذاتية إذا أدى بشكل أفضل في المرات السابقة (Sdorow,1998,459).

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

وتعد خبرات التمكن من أهم المصادر المؤثرة في الكفاءة الذاتية ، فالنجاح يقوى الكفاءة الذاتية ، أما الفشل يضعفها ، فعلى سبيل المثال الطلاب الذين يؤدون بشكل أفضل في اختبارات الرياضيات ويحصلون على درجات مرتفعة في فصولهم من المحتمل أن يكون اعتقادهم قوى في كفاءتهم الذاتية الخاصة بتحصيل الرياضيات ، بينما الدرجات المنخفضة التي يحصل عليها الطلاب تضعف كفاءتهم الذاتية في تحصيل هذه المادة .  
(Pajares,2002)

وأظهرت بعض الدراسات تأثير النجاح السابق أو خبرات التمكن على الكفاءة الذاتية منها : دراسة (Cooper&Robinson,1991) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الإجاز الأدائي في مادة الرياضيات واعتقادات الكفاءة الذاتية ، ودراسة (Prieto&Altmaier,1994) التي توصلت إلى أن المعلمين ذوي الخبرات التدريسية الكثيرة يتميزون بارتفاع الكفاءة الذاتية مقارنة بأقرانهم المعلمين ذوي الخبرات التدريسية الأقل ، ودراسة (Mulholland&Wallace,2001) التي توصلت إلى أن خبرة التمكن ، والإقناع اللفظي والاجتماعي لدى المعلم تؤثر إيجابياً في كفاءته الذاتية .

فالنجاح الذي يحرزه الفرد يمدّه بالخبرات والإمكانات التي تساعدّه على تحقيق نجاح آخر وبتكرار النجاح تزيد ثقة الفرد في نفسه مما يؤدي إلى تقوية اعتقاده الذاتي في قدراته على أداء المهام المختلفة .

## ٢- الخبرات البديلة (النمذجة أو التعلم البديل) :

### *Vicarious Experiences*

يُطلق عليها أحياناً النمذجة *Modeling* أو التعلم البديل . تُعدّ الخبرة البديلة المستمدة من النماذج الاجتماعية المصدر الثاني لتقوية الكفاءة الذاتية، ويزداد تأثير النموذج كلما كانت خصائصه أكثر تشابهاً مع خصائص الملاحظ ، فإذا شعر الفرد (الملاحظ) باختلافه عن النموذج (الملاحظ) فسوف لا تتأثر كفاءته الذاتية بسلوكياته وبالنتائج التي 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 أي عمل من الأعمال .

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

فالنماذج الفعالة التي يتم ملاحظتها من جانب الأفراد تعلمهم وتنقل لهم استراتيجيات للتعامل مع المواقف الصعبة التي 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 قادرين على القيام بهذه المهام إذا بذلوا فيها مزيداً من الجهد (Bandura,1977,197) .

ويمكن تكوين الكفاءة الذاتية أيضاً بواسطة المقارنة الاجتماعية وهي شكل من أشكال النمذجة أو الخبرة البديلة حيث يقارن الفرد نفسه بآخرين يعملون في 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 الحالي (Schunk,1984) كما أن ملاحظة الفرد لسلوكيات الآخرين والتي من خلالها يستطيع الفرد أن يستفيد من خبراته السابقة في استيعاب هذه السلوكيات في مواقف جديدة تنمي لديه اعتقادات عن كفاءته الذاتية (Brown,1999) .

وتعد 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 في المحليات ، مع عرض أفلام وشرائط لأهم أعمالهم ، كما أن رؤيتهم في المجلات والكتب يعتبر مفيد في هذا الصدد . و يمكن أن يكون النموذج أيضاً من أعضاء المدرسة مثل الرياضيين المعروفين في المدرسة والمتفوقين ، وهذه النماذج يمكن بملاحظتها أن تسهم في تكوين اعتقادات إيجابية عن الكفاءة الذاتية (Kutsick&Jackson, 1988,185) .

فالكفاءة الذاتية للفرد تتأثر بسلوك النموذج ( الفرد الملاحظ ) ، فعندما يكون سلوك النموذج جيداً ، فإن الكفاءة الذاتية للفرد الذي 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 في التأثير على الكفاءة الذاتية للفرد ، ومن هذه الدراسات : دراسة (Milner,et al.,2002) التي 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) التي توصلت إلى أن النمذجة وملاحظة الأقران تؤدي إلى ارتفاع معدلات الكفاءة الذاتية والتحصيل ، ودراسة (Gorrell&Capron,1987) التي توصلت إلى

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

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

### ٣- الإقناع اللفظي : Verbal Persuasion

يسمى أحياناً الإقناع الاجتماعي *Social Persuasion* ، وهو المصدر الثالث للكفاءة الذاتية ويقصد به إقناع الفرد بأنه يملك القدرة والإمكانات التي 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 في نشاط معين من المحتمل أن يبذلوا جهداً أعظم ويحافظوا عليه لممارسة هذا النشاط وذلك مقارنة بالأفراد الذين يقعون فريسة للشك في أنفسهم *Harbor Self-Doubts* والعجز الشخصي عندما تقابلهم المشاكل .

(Bandura ,1994,72,Bandura ,1995,4)

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

فى 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 الاجتماعية التى يتلقونها من الآخرين (Pajares,2002) ، نظراً لأن الكفاءة الذاتية للفرد تتأثر بالرسائل التى يتلقاها من الآخرين ، فالتشجيع يدعم الكفاءة الذاتية وخاصة فى المجال المهني ، أما النقد فيضعفها ، فالأصدقاء والمعلمون ربما يحدوا - بقصد أو بدون قصد - من التقدم الحرفي والتربوي بواسطة عدم تشجيع اهتمامات واختيارات وممارسات مهنية معينة (Brown,1999) ، كما أن الفرد سيكون لديه كفاءة ذاتية مرتفعة إذا أقتنع نفسه لفظياً بامتلاكه قدرة معينة أو شجعه الآخرون وأقتنوه بأنه قادر على أداء عمل معين (Sdorow,1998,459) .

وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الإقناع اللفظي والاجتماعي لهما تأثيرهما الواضح على الكفاءة الذاتية، ومن هذه الدراسات : دراسة (Hagen, et al., 1998) التى توصلت إلى وجود تأثير موجب لكل من الخبرة البديلة والإقناع اللفظي (عن طريق الفيديو Videotape ) فى زيادة الكفاءة الذاتية لدى عينة من المعلمين قبل الخدمة ، ودراسة (Mulholland&Wallace,2001) التى توصلت إلى وجود تأثير موجب لكل من خبرة التمكن ، والإقناع اللفظي ، والأشكال الأخرى للإقناع الاجتماعي لدى المعلم على كفاءته الذاتية ، ودراسة (DuBay,2001) التى توصلت إلى أن المجموعة التجريبية التى تلقت ثمانى رسائل من الإقناع اللفظي عن طريق البريد الإلكتروني تتضمن تشجيعهم وإقناعهم بأنهم قادرون على أداء المهام المتعلقة بالكمبيوتر والتغلب على الصعوبات الخاصة به ، حصلت على درجات أعلى فى كل من توقع الناتج ، وتوقع الكفاءة ، والاتجاه نحو التكنولوجيا مقارنة بالمجموعة الضابطة ، مما يشير إلى التأثير الموجب للإقناع اللفظي على الكفاءة الذاتية .

٤ - الحالة الفسيولوجية والانفعالية :

*Emotional & Physiological State:*

تلعب الحالة الفسيولوجية والانفعالية لدى الفرد دوراً مهماً في التأثير على اعتقادات الكفاءة الذاتية لديه . فالأفراد يعتمدون بصورة جزئية على حالاتهم الانفعالية والفسيولوجية في الحكم على كفاءتهم . فهم يفسرون ردود أفعالهم الناتجة عن الضغط والتعب كعلامات من الأداء الضعيف ، و تؤثر الحالة المزاجية *Mood* أيضاً على الكفاءة الذاتية ، فالمزاج الإيجابي يزيد من الكفاءة الذاتية ، أما المزاج السلبي 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 التي يشعر بها الإنسان ، فالمهم لا يتمثل في 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 في تقوية الأداء ، بينما الأشخاص الذين يشكون في قدراتهم يفسرون استثارتهم كعامل مثبط للمهم وللقدرة (Bandura,1994,72) .

كما أن إدراك الفرد لحالته الفسيولوجية وانفعاله ربما يؤثر في اعتقاده في القدرة على الأداء ، لذلك فالفرد الموجود في 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 الذي يقابل أشخاص غرباء بالنسبة له يشعر بدرجة ما من الاستثارة الانفعالية الداخلية ، وهذا الشعور يعد طبيعى بالنسبة للأفراد مرتفعي الكفاءة الذاتية ، بينما الأفراد منخفضو الكفاءة الذاتية يفسرون هذا السلوك في ضوء النقص في شخصيتهم .

فالأثار الفسيولوجية والانفعالية الناتجة عن القلق والضغط والاستثارة والتعب والحالات المزاجية تؤثر على معتقدات الأفراد عن كفاءتهم الذاتية (Pajares,2002) .

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

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

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

اتضح مما سبق التأثير الحيوى التى تحدثه الكفاءة الذاتية على سلوكيات الإنسان فهى تعد جوهر القوة الإنسانية ، فالكفاءة الذاتية تساعد الفرد على تحقيق أداء أفضل عن طريق إمداده بالعمليات المعرفية مثل : أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم وقدرات التنظيم الذاتى ، كما أن الكفاءة الذاتية تدفع سلوك الفرد وتساعد على التغلب على العقبات والصعوبات والمشاكل الانفعالية التى تقابله وتحدد اختياراته للأشطة المختلفة .

فإذا كانت الكفاءة الذاتية مهمة بالنسبة للفرد العادي ، فإنها تصبح أكثر أهمية بالنسبة للمعلم بما يحمله من قيمة تربوية واجتماعية وإستاتية وبما يملكه من دور كبير في التأثير على سلوكيات تلاميذه .

ولعل ما يعطى للكفاءة الذاتية أهمية كبيرة ما أشار إليه (Jones, et al.,2003) من خلال مناقشة علمية أكدت على أهمية تطوير مقاييس صادقة وثابتة لتطبيق على الطلاب في برامج إعداد المعلم ، ولتحقيق هذا الغرض عزم مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة ولاية دلتا *Delta State University* في بحث متصل عن المتغيرات الشخصية والأكاديمية والديموجرافية والتي تؤثر على مظمى قبل الخدمة وكان من هذه المتغيرات هو مفهوم الكفاءة الذاتية .

وتُعرف الكفاءة الذاتية للمعلم بأنها حكمه أو اعتقاده في قدرته على إحداث نتائج مرغوبة في تعلم تلاميذه العاديين و تلاميذه نوى المشكلات السلوكية ، والتطيمية ، ومنخفضي الدافعية (Tschannen-Moran&Hoy, 2001,783) ، كما تُعرف بأنها إدراكات المعلم عن المهارات والقدرات التي يمتلكها لمساعدة التلاميذ على التعلم ، وإعداد البرامج للفعالة من أجل تحسين سلوكيات التلاميذ ، وتغيير مستواهم إلى الأفضل (Short,1994,490) ، وتُعرف أيضا بأنها اعتقاد المعلم بأنه قادر على إحداث تأثير إيجابي في تعلم تلاميذه (Smith III,1996, 387) .

فالكفاءة الذاتية للمعلم هي اعتقاده في كفاءته على التأثير في تعليم تلاميذه ، وهذا الاعتقاد يحدد كيفية إعداده للأنشطة الأكاديمية في فصوله ومساعدة تلاميذه على استثمار قدراتهم العقلية (Bandura,1997,240) .

أما عن أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم فقد اختلفت الدراسات في عدد هذه الأبعاد ، ولكن اتفقت في ملامتها مع نظرية Bandura ، كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول ( ٢ - ١ )

أبعاد الكفاءة الذاتية لدى المعلم ومسمياتها

مسميات الأبعاد	عدد الأبعاد	المؤلف
الكفاءة الذاتية للمعلم	١	(Deemer&Minke,1999)
الكفاءة التدريسية الشخصية ، الكفاءة التدريسية العامة	٢	(Gibson&Dembo,1984)
التوجهات الداخلية ، التوجهات الخارجية	٢	(Guskey&Passaro,1994)
الكفاءة الأكاديمية ، الكفاءة في التدريس ، الكفاءة الاجتماعية	٣	(عبد المنعم الدبر ، ١٩٩٧)
الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، الكفاءة الذاتية الاجتماعية - الكفاءة الذاتية المهنية	٣	( أحمد الغول ، ١٩٩٣ )
الكفاءة الذاتية في استخدام الاستراتيجيات التعليمية ، الكفاءة الذاتية في إدارة الفصل ، الكفاءة الذاتية لاستئارة دافعية التلاميذ	٣	(Tschannen-Moran & Hoy,2001)
الكفاءة الشخصية ، كفاءة التوقع ، الكفاءة التدريسية العامة	٣	(Soodak&Podell, 1996)
الكفاءة الشخصية ، الكفاءة في تنمية العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ، الكفاءة التدريسية العامة	٣	(Rich, et al., 1996)
الكفاءة الشخصية ، الكفاءة الذاتية لإدارة السلوك وحفظ النظام ، توقع العوامل الخارجية	٣	(Emmer&Hickman, 1991)
الشعور بالمعرفة المهنية ، الشعور بالقدرة على التدريس الفعال ، الشعور بالقدرة على التدريس للتلاميذ ذوي المشكلات السلوكية ، الاعتقاد في تأثير البيئة المنزلية على تعلم التلاميذ	٤	(Lin & Gorrell,1998)
الكفاءة الذاتية للمعلم في تدريس المهارات الأساسية في الكمبيوتر ، الكفاءة الذاتية للمعلم في تدريس المهارات المتقدمة ، ثقة المعلم في تدريس تلاميذه كيفية الاستفادة من الكمبيوتر في اللغة ، ثقة المعلم في تدريس تلاميذه كيفية الاستفادة من الكمبيوتر في جوانب أخرى غير اللغة	٤	(Ross, et al., 2001)
الكفاءة في التأثير على اتخاذ القرار ، الكفاءة في التأثير على موارد المدرسة ، الكفاءة التعليمية ، الكفاءة في المحافظة على النظام ، الكفاءة في الاستفادة من خدمات أولياء الأمور ، الكفاءة في الاستفادة من خدمات المجتمع ، الكفاءة في خلق مناخ مدرسي جيد	٧	(Bandura, Undated)  (In: Tschannen-Moran, et al., 1998, 209)

نلاحظ من الجدول السابق ما يأتي :

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

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

(In:Gibson&Dembo,1984,570)

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

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 بكفائه 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 المهني للمعلم ( Coladrci&Breton,1997 ) ، وهناك بحوث و دراسات أوضحت متغيرات أخرى تدخل ضمن مفهوم الرضا المهني 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 التسلسلى *Authoritative* فى التعامل مع التلاميذ ( Enochs,et al.,1995 ) ، شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية الذى يتضمن نواحي متعددة مثل شعور المعلم

بالتدعيم من الآخرين مثل : المديرين والزملاء المعلمين وأولياء الأمور وحتى تلاميذه، كما يتضمن روح المشاركة والعمل الجماعي والتعاون بين المعلمين بعضهم البعض ، كما يتضمن أيضا شعور المعلم بالكفاءة الكلية وهي 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 نوى الاحتياجات الخاصة في مؤسسات عادية (Elliott,2001) ، وقرار إحالة Referral التلميذ إلى مؤسسات التربية الخاصة المنعزلة (Frey,2000) ، والقدرة على التحمل للتدريس للتلاميذ نوى 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 النفسي *Burnout* ، فالمعلمون مرتفعو الكفاءة الذاتية منخفضون في معدلات الاحتراق النفسي والعكس صحيح ، وهذه العلاقة تنعكس على أدائهم في المدرسة ، كما يتضح من تصور (Labone, 2002) الذي يوضحه الجدول التالي :

جدول ( ٢ - ٢ )

المتغيرات المرتبطة بالكفاءة الذاتية والاحترق النفسى للمعلم  
فى ضوء تصور Labone فى عام ٢٠٠٢

المتغير	المعلمون مرتفعو الاحترق النفسى (منخفضو الكفاءة الذاتية)	المعلمون منخفضو الاحترق النفسى (مرتفعو الكفاءة الذاتية)
المستوى التعليمى لتلاميذهم	ثانوى	ابتدائى
تقدم التلميذ	تقدم ضعيف	تقدم جيد
سلوك التلميذ	فوضى	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) .

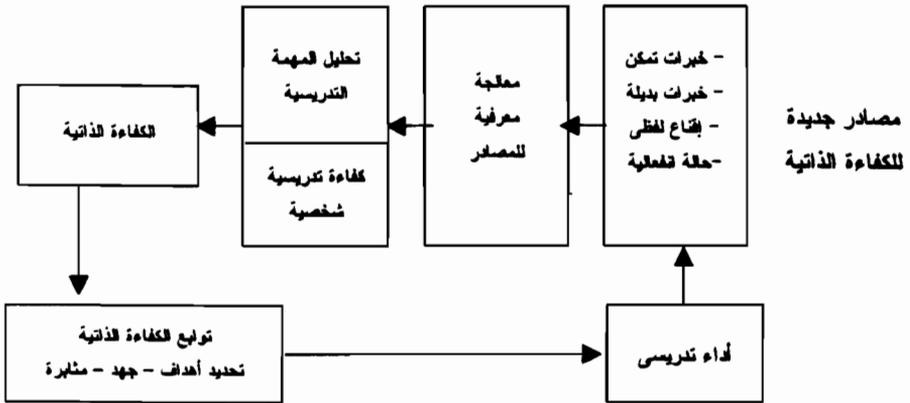
إن الكفاءة الذاتية للمعلم ترتبط ارتباطاً قوياً بالكثير من النواتج التعليمية المتصلة بالمعلم مثل المثابرة ، والإصرار ، والحماس ، والسلوك التدريسى ، والارتباط النفسى بالمهنة ، كما ترتبط أيضاً بالنواتج التعليمية للتلميذ مثل التحصيل والدافعية ، والكفاءة الذاتية .

(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 ذوي الشعور المرتفع بالكفاءة التعليمية لديهم اعتقاد قوي بأن التلاميذ ذوي 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 المدرسي ، بينما المعلمون ذوو الشعور المنخفض بالكفاءة التعليمية يعتقدون أن التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية والتعليمية لا يمكن تعليمهم ، ويعتقدون أيضاً في محدودية التأثير الذي يستطيع أن يحدثه المعلم في النمو العقلي 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* ، بمعنى أن الكفاءة الذاتية للمعلم تؤدي إلى أداء تدريسي جيد ، وهذا الأداء بدوره يمد المعلم بخبرات ومصادر من خلالها يتم تكوين اعتقادات جديدة عن الكفاءة الذاتية والتي بدورها تؤدي إلى أداء تدريسي 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 ) تؤدي إلى أداء تدريسي جيد والذي يؤدي بدوره إلى مصادر جديدة للكفاءة الذاتية ( خبرات تمكن - خبرات بديلة - إقناع لفظي - حالة انفعالية ) ، والتي تسهم بدورها في تكوين معتقدات جديدة عن الكفاءة الذاتية .

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

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

مختلفة ، وتحصيل ودافعية ، ومفهوم ذات ، وغيرها من النواتج الخاصة بالتميز ، وهذا ما أظهرته بعض البحوث والدراسات ( Allinder,1995;Stanovic, ) (الدردير ، ١٩٩٧) .

ونظراً للدور الفعال الذي تلعبه الكفاءة الذاتية للمعلم في العملية التعليمية ، وأهمية هذه الكفاءة في أدائه المهني ، فقد تم تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية للمعلم هي :

- أ - إمداد معلمى قبل الخدمة بمجموعة كبيرة من الخبرات في مجالات اجتماعية مختلفة .
- ب- إمداد المعلمين باستراتيجيات للتعامل مع فشل تلاميذهم ، ومساعدة هؤلاء المعلمين على تحليل مهاراتهم التدريسية وتمييزها .
- ج- تحديد الفروق بين الكفاءة التدريسية العامة والكفاءة التدريسية الشخصية كي يعرف كل معلم دوره .
- د- إعداد برامج لمساعدة المعلمين المبتدئين على عبور الفجوة من كونه طالب إلى كونه معلم في مؤسسة تعليمية .
- هـ- تزويد المعلمين بتغذية راجعة صحيحة عن أدائهم .
- و - تقويم الأساليب الإدارية في القيادة لتحديد كيفية تأثيرها على مشاركة المعلم في صنع القرار .
- ز - تشجيع الطرق المقترحة من جانب المعلمين لحل المشكلات الشخصية والعامة .
- ى- إمداد المعلمين بفرص ومهارات كي يتفاعلوا بإيجابية مع أولياء الأمور .

(Dembo & Gibson, 1985,181-182)

تاسعاً : الكفاءة الكلية : *Collective Efficacy*

يتضح مما سبق أن الكفاءة الذاتية هي اعتقاد الفرد في 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 التي تعترضهم ، تعكس مشكلات المجموعة والتي تستلزم جهداً كلياً للتعامل معها ، وقوة الجماعات والمنظمات ، وحتى الدول تعتمد ولو بصورة جزئية على شعور الأفراد بالكفاءة الكلية ، هذه الكفاءة التي تمكنهم من أن يحلوا مشكلاتهم ، ويحسنوا حياتهم من خلال جهد متفق عليه ومدبر فالكفاءة الكلية المدركة تؤثر على اختيار الأفراد لما ينبغي أن يفعلوه كمجموعة ، وعلى كمية الجهد المبذول ، وعلى صمودهم عندما تفشل جهودهم في 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 هي 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 فهي 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 فهي اعتقادات مشتركة لدى الأفراد في 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

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

وبتطبيق مفهوم الكفاءة الكلية على المعلمين نجد أن هناك فروق بين الكفاءة الكلية والكفاءة الذاتية ، فالبنود التي تعبر عن الكفاءة الكلية تكون موجهة نحو المجموعة ، وليس على المستوى الفردي مثل " إن المعلمين في هذه المدرسة يفتنون ما في وسعهم كي يطموا تلاميذهم " ، وهذا يستلزم حكماً من المعلم على المجموعة ككل ، وهذه النوعية من البنود التي تعبر عن الكفاءة الكلية تختلف عن بنود الكفاءة الذاتية للمعلم مثل " أبذل ما أستطيعه حتى أعلم تلاميذي " ، والتي تستلزم من المعلم أن يصدر حكماً فردياً خاص به (Goddard,2002A,99) .

وهؤلاء المعلمون يعملون بصورة كلية داخل مؤسسة اجتماعية متفاعلة ( المدرسة ) بدلاً من كونهم أفراد منعزلين ،ومن ثم فإن عملية التطوير التعليمي لا بد أن تراعى التركيب الاجتماعي والتنظيمي لهذه المدرسة . نظراً لأن المدارس تواجه مجموعة من الضغوط والعقبات المتعلقة بالعمل والتي قد تعيق بسهولة الكفاءة الذاتية لكل عضو من أعضائها ، كما أنها قد تعيق الرضا المهني ، ومن أهم الوسائل للتغلب على هذه العوائق هو الاعتقاد المشترك بين أعضاء المدرسة في قدرتهم على إزالة المشاكل المتعلقة بالعمل، بما يعنى اعتقادهم المشترك في كفاءتهم الكلية (Bandura,1997,243) . وكلما كانت الكفاءة الكلية قوية كلما كان هناك طموحاً أكبر للمجموعة ودافعية أعظم لتحقيق الأهداف والقدرة على مواجهة العقبات والعوائق وتحمل الضغوط ، بما يؤدي ذلك إلى تحقيق أداء أفضل (Bandura,2000,75) .

إن ارتفاع الكفاءة الكلية لدى المعلمين سيؤدي إلى تحديد أهداف لها قيمة وجهد تنظيمي قوى ومواظبة ومثابرة بما يؤدي إلى تحقيق أداء أفضل ، والعكس صحيح ، فالكفاءة الكلية المنخفضة للمعلمين ستؤدي إلى جهد أقل وميل 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 والذي ينعكس إيجابياً على تحصيل تلاميذهم ، كما توصلت دراسة (Goddard,2002B) إلى أن الكفاءة الكلية للمعلمين في المدرسة تؤثر إيجابياً على سلوكياتهم التنظيمية ، نظراً لأنها تتيح الفرصة لهم للمشاركة في صنع القرارات المدرسية ، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة تحصيل التلميذ ، وأظهرت دراسة (Barr,2002) وجود علاقة إيجابية قوية بين الكفاءة الكلية للمعلمين والتحصيل الأكاديمي لتلاميذهم ، كما توصلت دراسة (Lin,2001) إلى أن الكفاءة الكلية للمعلمين ترتبط بمستوى الجهد والأداء لدى المجموعة ، كما أنها ترتبط بالكفاءة الذاتية لكل معلم على حدة .

ونظراً للتأثير الإيجابي الذي تحدثه الكفاءة الكلية للمعلمين ، فإن تقوية اعتقادات المعلمين الخاصة بكفائتهم الكلية ينبغي أن يبدأ قبل الخدمة من مؤسسات الإعداد ، فإذا اهتم معلمو قبل الخدمة بالمعرفة والمهارات والاتجاهات الضرورية لتشكيل نوع من الترابط والتعاون بينهم ، وبما يراع أيضاً احتياجات التلاميذ ، سيؤدي ذلك إلى وضوح العمل ومعرفة متى وكيف وأين يبدعون هذا العمل لتحقيق أهدافهم المشتركة (Henderson, et al., 1998) .

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

**عاشراً : الكفاءة الذاتية لعلم التربية الخاصة :**

*Special Education Teacher Self -Efficacy:*

يعد المعلم من أهم العوامل التي تؤدي إلى 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 المسنولون والجهات المعنية .

ويقع على المعلم عبء كبير في توجيه المتعلمين وتدريبهم على تحقيق أهداف التوافق النفسي والاجتماعي وتحقيق النضج الاجتماعي لهم ، فدور المعلم لا يقتصر على تحقيق أهداف التعلم المدرسي فحسب ، وإنما يتخطى ذلك ليشتمل على تحقيق أهداف النمو المتكامل للمتعلم بصفة عامة والنضج الاجتماعي 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 إعاقاتهم والتي تجعلهم في احتياج إلى خدمات تربوية خاصة .

ويطلق على 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 ببعثة داخلية مدتها عام والمقر الوحيد لها مدينة نصر وذلك لجميع المعلمين بالمحافظات المختلفة ، وتهدف هذه البعثة إلى 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 يكون المتقدم من المدرسين التربويين بمرحلة التعليم الأساسي وتكون الأولوية لمن يعمل منهم بالحلقة الابتدائية .
- (٢) ألا تقل فترة اشتغاله بالتدريس عن ثلاث سنوات ولا يقل تقديره في السنتين الأخيرتين عن ممتاز .
- (٣) أن توافق الجهة التابع لها المتقدم على التحاقه بالبعثة .
- (٤) لا يجوز الموافقة على الالتحاق بالبعثة لمن سبق توقيع أى جزاءات عليه أو وجدت موانع صحية أو اجتماعية .
- (٥) أن يتعهد المتقدم بالقيام بالتدريس عقب تخرجه في مدارس وفصول التربية الخاصة مدة لا تقل عن ثلاث سنوات .

( وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٠ ، ٤٠ ، ٤١ )

والتربية الخاصة في حاجة إلى المعلمين الذين يرغبون العمل في هذا المجال ولاسيما في ظل التزايد المستمر من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، فالتعامل مع هؤلاء التلاميذ له صعوبته ، هذه الصعوبة التي تجعل بعض المعلمين يحجم عن التقدم للتدريس في مجال التربية الخاصة مما قد يسبب وجود عجز في عدد معلمي التربية الخاصة أو عدد المعلمين المؤهلين .

حيث أشار قسم التربية بالولايات المتحدة *U. S. Department of Education* إلى أنه لوحظ في العام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦ وجود أربعة آلاف مبان شاغر في مؤسسات التربية الخاصة . بالإضافة إلى وجود خمسة وعشرين ألف معلم غير مؤهل التأهيل الكافي (Weiss,2001,1) . أما في مصر بالرغم من وجود تزايد مضطرد في أعداد المعلمين في المؤسسات الخاصة حيث أنه في عام ١٩٩٣ كان العدد ٣٠٢٥ معلماً وفي عام ١٩٩٤ كان العدد ٣٣٨٢ معلماً ، وفي عام ١٩٩٥ كان العدد ٣٧٦٦ معلماً ( موسوعة مصر الحديثة ، ١٩٩٦ ، ٦٨ ) . وفي عام ١٩٩٨ كان العدد ٤٨٣٣ معلماً ( 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 يأتي 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 التي 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 أقصى ما في وسعهم لكي يكونوا جديرين للتعامل مع هؤلاء التلاميذ تحديداً . والطبيعة المتفردة للتلاميذ ذوي 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

الاتزان الانفعالي والمظهر العام المناسب والحيوية والنشاط والالتزام بتحمل المسؤولية وتقبل النقد والمثابرة والاهتمام بهؤلاء التلاميذ ، علاوة على تمتعه بصفات مهنية منها قدراته على الابتكار ومدى استعداده للمساهمة في خدمة رسالة التربية الخاصة وإلمامه بمجالاتها وصفات اجتماعية منها التعاون مع الآخرين وتفاعله مع البيئة والهيئات التربوية والصحية والاجتماعية .

( صمونيل نخلة ، ١٩٩٧ ، ٢٧٨ )

كما أن نجاح معلم التربية الخاصة في مهنته يعتمد إلى حد كبير على مقومات شخصية مثل معرفته لصفاته الشخصية التي تؤهله لهذا الدور القيادي ، ويساعده على أن يكون قادراً على التعامل مع هذه الفئات الخاصة والقيام بدوره كاملاً في تقديم الرعاية التربوية الملائمة لتلاميذه ذوي الاحتياجات الخاصة .

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

أيضاً هناك صفات أساسية يجب أن يتمتع بها معلم الأطفال غير العاديين مثل فهم الذات والقدرة على الأداء الوظيفي الفعال والقدرة على الاتصال مع الآخرين والحساسية لمشاعر الأطفال والاستعداد للإصغاء وملاحظة السلوك والقدرة على الضبط والتحكم من غير تهديد ومراعاة الفروق الفردية والالتزام نحو الأطفال وزيادة معدل النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للتلاميذ وإعادة بناء الطفل من ناحية الاتجاهات والأساليب ومفهوم الذات ( جميل الصمادي ، ١٩٨٩ ، ١٦٦ ) .

وهناك معايير مهنية لازمة لمعلم التربية الخاصة وهي التعاون في العمل - المشورة مع الزملاء - مراعاة حاجات التلاميذ - التدخل العلاجي المباشر - تعديل الأساليب التعليمية - القدرة على التعليم الحرفي - استخدام البيئة في التعلم - التعرف على سلوكيات التلاميذ ومستوياتهم - المشاركة الاجتماعية بين أعضاء المدرسة - النمو المهني المستمر .

(Duncan,1999)

كما أن هناك مجموعة من الأبعاد ينبغي أن تتوفر في معلم التربية الخاصة حتى يؤدي أدواره ومهامه المرتبطة بمهنته سواء داخل الفصل أو خارجه ، داخل المدرسة أو خارجها وهذه الأبعاد هي البعد الثقافي بحيث يكون علي درجة من التثقيف العام اللازم لأداء مهنته ، البعد المهني الذي يوجه ويرشد ويدل معلم الفئات الخاصة ويجعله يتعامل مع شتى الإعاقات ، البعد التخصصي الذي يتيح له 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

في الآتي :

(١) المشاركة في تقييم وتشخيص الحالات وتحديد مستوى الأداء التحصيلي الحالي لها .

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

(٣) تحديد الأهداف التربوية والتعليمية لكل طفل .

(٤) تحديد البرنامج التربوي والتعليمي والبرنامج الفردي والأنشطة الجماعية المناسبة لكل طفل .

(٥) تحديد المواد والمصادر والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التدريس المناسبة لكل طفل .

(٦) التقييم المستمر لأداء الطفل قبل تنفيذ 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 يتعلم فيها الأطفال نواحي 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) توفير الأنشطة الترفيهية المختلفة التي تسعد الطفل المعاق وتوثيق صلاته ببيئته ومجتمعه وتحقيق اندماجه الاجتماعي .

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

( عبد المطلب القرطبي ، ١٩٩٦ ، ٧٠ - ٧١ )

كما أنه لا يصلح للتدريس للمتخلفين عقلياً - كأحد فئات التربية الخاصة - إلا من يتوفر فيه الرغبة والاستعداد لذلك وينبغي أن يتوفر فيه خصائص مهنية مثل مساعدة الأطفال المتخلفين عقلياً علي اكتساب المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب ، وعلاج المشكلات السلوكية للأطفال أو محاولة 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 بتطبيقها في المدرسة وتخطيط البرامج التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ، كما أن هناك خصائص نفسه ينبغي أن يتحلى بها هذا المعلم مثل سلامة البدن والحواس والذكاء وسرعة البديهة ونضج الشخصية والاتزان الانفعالي - سرعة الألفة بالناس وسرعة ألفة الناس به - النزعة الإنسانية في مساعدة الناس وبخاصة الضعاف منهم - القدرة علي التحمل والمثابرة وبذل الجهد - بشاشة 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 ضوءها وتحمل المسؤولية 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 وهي 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 إلى تلاميذ عاديين .

وفي هذه المدارس يتعاون معلم التربية العامة مع معلم التربية الخاصة بطريقة تفاعلية بحيث يعملون معاً معظم الوقت في نفس الفصل وتكون المسؤولية الملقاة على معلم التربية العامة هو استخدام مهاراتهم التدريسية في تعليم تلاميذهم من الناحية الأكاديمية ، أما مسؤولية 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 معينة 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 على الناحية الاجتماعية . أما في المؤسسة الخاصة المستقلة فهو يعلم تلاميذه النواحي الأكاديمية ويوفر خبرات تعتمد على الناحية الاجتماعية (Meese, 2001,25) Community –Based Experiences .

ومعلم التربية الخاصة بما يحمله من خصائص وصفات اجتماعية واندفاعية وبما يمتلكه من كفاءات مهنية ومهارات تدريسية وتعاون صادق ومثمر مع زميله معلم التربية العامة له تأثير بالغ الأهمية علي نواتج تلاميذه ذوي الاحتياجات الخاصة ، فالمعلم يكسب 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 .

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

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

كما أنه إذا أرادت المجتمعات أن تساعد المعاقين من أبنائها لتحقيق قدر مقبول من التوافق الشخصي والاجتماعي وأن توفر لهم الحياة الطبيعية التي هي حق لكل معاق ، فلا بد لها أن تتخير أفضل العناصر من المعلمين للقيام بترجمة هذه الفلسفة إلي واقع ملموس .

( محمد حسين ، ١٩٩٣ ، ٣٤ )

فهناك مسئولية مضاعفة لمقاة علي عاتق معلمي التربية الخاصة في تحقيق النضج الاجتماعي والشخصي لتلاميذهم ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام البرامج المناسبة لهم (Konza&King,1991,7) .

كما يعد معلمو التربية الخاصة أكثر تأثيراً في تحقيق سلوكيات مرغوبة لدي تلاميذهم مثل التفكير المنطقي - السلوك الاجتماعي - العلاقات مع الأقران - النضج الاجتماعي وذلك مقارنة بمعلمي التربية العامة مما يشير إلي حاجة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلي معلمهم (Campos,1996) .

فالطفل المعاق في حاجة إلي مساعدة إضافية عن طريق المعلم المتخصص الذي يزوده بالمهارات اللازمة لمساعدته علي تخطي العقبات

التي تعرضه في الدراسة نتيجة إعاقته وتمكنه من مسابرة زملائه الأسوياء ( إبراهيم الزهيري ، ١٩٩٨ ، ١٣١ - ١٣٢ ) .

يتضح مما سبق أن هناك صفات وخصائص شخصية ومهنية علي معلم التربية الخاصة أن يتحلى بها حتى يؤدي الأدوار والمهام الوظيفية المنوط بها وأن يكون قادراً علي إحداث تغيرات ملموسة في الجوانب المختلفة لشخصية تلاميذه ، وهناك صفة شخصية مهمة جداً و لازمة لمعلم التربية الخاصة وهي الكفاءة الذاتية التي تقوم بالعديد من العمليات المعرفية والانفعالية والدافعية والانتقائية التي تساعد المعلم علي أداء مهنته .

ومعلم التربية الخاصة تحديداً في حاجة إلي الشعور بالكفاءة الذاتية ، نظراً للمهمة المتفردة التي يقوم بها في تعامله مع تلاميذ لهم احتياجات ومطالب خاصة والتي تجعله في حاجة إلي شعور واعتقاد داخلي بأنه قادر علي التدريس لهؤلاء التلاميذ ، وأنه يستطيع أن يتعامل معهم ويتوقع سلوكياتهم ويتوقع تأثير العوامل الأخرى من مناخ مدرسي وأسرة وأقران علي هذه السلوكيات .

وتأتي أهمية الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة من أنها تعد من أهم العوامل التي تؤدي إلي النجاح المهني لهذا المعلم ، حيث أن هناك خمسة مطالب ينبغي توافرها في معلم التربية الخاصة حتى يمكنه التعامل مع زملائه ذوي الاحتياجات الخاصة وهذه المطالب هي التدعيم العائلي - توفير بيئة ونظام دمجي أقل تقيديه - القدرة علي مواجهة تحديات الحياة - *Lifespan Challenges* - الشعور بالكفاءة الذاتية ، فهم للشرعية القانونية في مجال التربية الخاصة (Obiakor, et al., 1995) .

أيضاً أشار قسم التربية بالولايات المتحدة إلي أن هناك مجموعة من المتغيرات مرتبطة بنجاح معلم التربية الخاصة وهي الخبرة التدريسية ، التأهيل *Certification* - مستوى المعلومات التربوية - قدرته الخاصة علي

التعامل مع أسلوب الدمج - التحكم في سلوكيات التلاميذ - الشعور بالكفاءة الذاتية - ممارسة الأنشطة المهنية وبالنسبة لمتغير الكفاءة الذاتية فإن معلمي التربية الخاصة يشعرون بعناصر قوة وعناصر ضعف في أدائهم المهني . وتشمل عناصر القوة التي يشعرون بها المهارات في تخطيط الدروس - استخدام أساليب تعليمية مناسبة - إدارة سلوك الفصل - التعاون مع الآباء - ملاحظة أداء التلاميذ أولاً بأول ، أما نقاط الضعف التي يشعرون بها فتشمل عدم القدرة على التدريس للتلاميذ المختلفين ثقافياً ولغوياً وهم يمثلون ٢٥% من عدد التلاميذ ، كما أنهم غير قادرين على التعاون مع زملائهم معلمي التربية العامة حيث أن ٧٥% من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يقضون جزء حيوي من يومهم الدراسي في الفصول العامة *Regular Classes* مع أقرانهم العاديين ولذلك فإن ثقة معلم التربية الخاصة في التعاون مع زميلة معلم التربية العامة يعتبر شئ مهم في أدائه المهني - أيضاً من عناصر الضعف التي يشعر بها معلمو التربية الخاصة أنهم غير قادرين على استخدام التكنولوجيا في التعليم (Billingsley, 2000) .

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

ولقد أشار عدد من المهتمين في هذا المجال إلي أن ارتفاع الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة يساعده على الأداء في مهنته بما ينعكس أيضاً على سلوكيات تلاميذه . فمعلمو 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 الموضوعية .

(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 التي تؤثر إيجابياً في الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة ، بما ينعكس إيجابياً على التوافق الاجتماعي لدى تلاميذه ، وهذه المتغيرات يمكن ترتيبها على حسب درجة تأثيرها في الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة كالتالي (شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية - السلوكيات القيادية التي يمارسها المعلم - الاتجاه نحو رعاية المعاقين وتعليمهم - الضبط الداخلي للمعلم - الرضا المهني للمعلم - الخبرة التدريسية للمعلم ) ، وأن هذه المتغيرات بالإضافة للكفاءة الذاتية للمعلم تسهم إسهام قوى وفعال في تنمية التوافق الاجتماعي لدى التلاميذ .

وفيما يلي شرح موجز لمخلص نتائج هذه الدراسة :

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

وتم تفسير هذه النتيجة على أساس أن التلاميذ المعاقين أياً كانت إعاقاتهم هم تلاميذ يعانون من خلل في إحدى النعم التي وهبها الله للإنسان سواء كانت خاصة بالعقل أو السمع أو البصر ، وهؤلاء التلاميذ بالرغم من اختلاف إعاقاتهم إلا أنهم جميعهم يحتاجون إلى نفس الخدمات والرعاية والاهتمام من جانب المجتمع ولذلك يطلق عليهم جميعاً التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .

كما أشار إبراهيم الزهيري ( ١٩٩٨ ، ١٣٢ ) إلى أن هؤلاء الأطفال بمختلف فئاتهم سواء كانت عقلية أم سمعية أم بصرية لديهم مشكلات واحدة مثل صعوبة التحكم في البيئة - صعوبة الحركة والتنقل - صعوبة التعلم لنقص الحواس والشعور بعدم الأمن وخيبة الأمل والانطواء ، ولذلك يجب الاهتمام بالمعلم الذي يدرس لهم .

وهذا المعلم الذي يتعامل مع أي فئة منهم يطلق عليه معلم التربية الخاصة والمسئولية الملقاة على عاتقه لا تختلف باختلاف نوع إعاقة التلميذ الذي يدرس له ، وهي المسئولة النابعة من تعامله مع تلاميذ غير عاديين *Exceptional* أو تلاميذ ذوي احتياجات خاصة . حيث نجد أن المهام والمسئوليات المكلف بها المعلم الذي يتعامل مع المتخلفين عقلياً تتقارب إلى حد بعيد مع المهام والمسئوليات المكلف بها المعلم الذي يتعامل مع المعاقين سمعياً أو المعاقين بصرياً نظراً لتوحد هذه الفئات في احتياجاتهم الخاصة .

أيضاً أشار صموئيل نخلة ( ١٩٩٧ ، ٢٧٠ ) إلى أن البرامج التي يدرسها هؤلاء المعلمون لا تختلف باختلاف نوع الإعاقة ، حيث أن هذه البرامج موحدة للثلاث فئات ولا تغيير فيها بخلاف اسم الإعاقة الذي يتغير في مسميات المواد الدراسية ولا توجد مقررات خاصة بكل إعاقة .

هذا التشابه فى الاحتياجات لدى المعاقين وفى الأدوار والمسئوليات ونوعية برامج الإعداد لدى معلمهم ، من الممكن أن يفسر عدم اختلاف هؤلاء المعلمين فى درجة شعورهم بالكفاءة الذاتية فى التعامل مع تلاميذهم .

٢- عدم تأثير نوع المعلم ( ذكر - أنثى ) على شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهذه النتيجة تعنى أن الذكور ( المعلمين ) لا يختلفون عن الإناث ( المعلمات ) فى درجة شعورهم بكفائتهم فى التأثير على نواتج تلاميذهم أو اقتناعهم بالعوامل الخارجية المؤثرة على هذه النواتج ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن الذكور ( المعلمين ) والإناث ( المعلمات ) يقابلون نفس المشكلات والتحديات فهم جميعاً يتعاملون مع نفس التلاميذ نوى الاحتياجات الخاصة ومكلفون بأدوار واحدة من جانب وزارة التربية والتعليم تجاه هؤلاء التلاميذ ، علاوة على ذلك الرأى العام الذى يتبناه المجتمع منذ عدة عقود من الزمن والذى يقضى بأنه ليس هناك فرق بين الرجل والمرأة فى العمل وأن لهم نفس الحقوق وعليهم نفس الواجبات ، هذا الرأى جعل المرأة ومنهم المعلمة تشعر أنها ليست أقل من الرجل ( المعلم ) فى قدرتها على التدريس لهؤلاء التلاميذ والتعامل معهم ، مما أدى إلى عدم اختلافها عن المعلم فى شعورها بالكفاءة الذاتية .

٣- عدم تأثير نوع إعداد المعلم ( متخصص - غير متخصص ) على شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهذه النتيجة تعنى أن الكفاءة الذاتية لدى المعلمين الذين حصلوا على شهادة دبلوم التربية الخاصة ( البعثة الداخلية ) لا تختلف عن الكفاءة الذاتية لدى المعلمين الذين لم يحصلوا على هذه الشهادة بمعنى أن البرامج التى أخذها المعلم للحصول على هذه الشهادة ليس لها أى تأثير على شعوره بالكفاءة الذاتية وبذلك يتساوى المتخصص 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 والتي 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 نوات 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 بعضهم البعض يغلب عليها طابع المنافسة وأحياناً الغيرة ، وهذا واضح 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 لتلقى 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 وإمامها 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 ،

وكل موقف يتعرض له في تعامله مع التلاميذ ، تعطى له فرصة لتنمية مهاراته التدريسية والاستفادة من أخطائه وتعديلها كما أنها تكسبه معرفة أكثر بسلوكيات التلاميذ و طباعهم والطريقة المثلى للتعامل معهم وكلما نجح في ذلك يدفعه إلى مزيداً من النجاح والذي يؤدي في النهاية إلى ارتفاع شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

وهذه النتيجة تتماشى مع التصور النظري لمفهوم الكفاءة الذاتية والذي أورده Bandura حيث أشار إلى أن الخبرات التي يمر بها الفرد تدفعه إلى نجاحات متعاقبة ومتتالية وهو ما يسمى بخبرات التمكن *Mastery Experiments* أو خبرات الإجازات الأداةية *Attainments Performance Experiments* وهي إحدى المصادر المهمة التي تؤدي إلى شعور الفرد بالكفاءة الذاتية (Bandura,1986,399) .

٦- الرضا الوظيفي للمعلم سبب مباشر في شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهي نتيجة منطقية يمكن تفسيرها على أساس أن الرضا الوظيفي للمعلم سيجعله أكثر استقراراً وطمأنينة في ممارسة أدواره الوظيفية داخل المدرسة ، حيث أشار عبد الحميد إبراهيم (١٩٩٨ ، ٤١٠) إلى أن رضا المعلم الوجداني عن العمل يزيد من حماسه في عمله . كما أشار خلف مبارك ( ١٩٩٩ ، ٣٧٩ ) إلى أن رضا معلم التربية الخاصة عن العمل يرتبط سلبياً بكل من القلق والاحترق النفسى ، وأوضح (Bruton,2001) أن رضا معلم التربية الخاصة عن العمل يؤدي إلى استمراره في مهنته وعدم عزوفه عنها .

وبالتالى نجد أن الرضا الوظيفي له مردود إيجابى على المعلم ، فإذا كان المعلم راضياً عن عمله سيصبح أكثر استقراراً وطمأنينة وحماساً فى العمل وأقل قلقاً وعرضة للاحتراق النفسى وهى كلها عوامل تؤدي إلى شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

وهذا ما يتفق مع التصور النظري لمفهوم الكفاءة الذاتية الذي أورده *Bandura* عندما أشار إلى أن الحالة النفسية الجيدة تُشعر الفرد بقدرته على الأداء ، أما الحالة النفسية المضطربة والتي يصاحبها شعور بالخوف والصراع والقلق تؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية لدى الفرد (*Bandura,1986,399*) .

٧- السلوك القيادي للمعلم سبب مباشر وقوى في شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهي نتيجة منطقية يمكن تفسيرها على أساس أن السلوكيات القيادية التي يصدرها المعلم من شعور بالمسئولية و نشاط مهني تعاوني مع زملائه و تواصله مع الآخرين وتحاوره الجيد معهم وقدرته على حل المشكلات واهتمامه بتلاميذه ، هذه السلوكيات التي تنم عن شخصية قيادية يكون لها صدى إيجابي وطيب لدى المجتمع المدرسي ، حيث يستطيع المعلم بهذه السلوكيات أن يكسب احترامهم وتقديرهم له ، وهذا الانطباع الطيب الذي يكونه المعلم لدى أعضاء المدرسة وتلقى أثره يعتبر نوع من الرسائل الاجتماعية التي تكسب المعلم ثقته في نفسه وتشعره بأنه قادر على التدريس والتعامل مع تلاميذه المعاقين وبالتالي ارتفاع الكفاءة الذاتية .

حيث أوضح *Bandura* أن الإقناع الاجتماعي من الآخرين وتشجيعهم للفرد أحد المصادر المهمة التي تشكل اعتقادات الفرد عن كفاءته الذاتية (*Bandura,1986,400*) ، كما أشار (*Auburn&Ellett,2001*) إلى أن العلاقة بين السلوك القيادي للمعلم وشعوره بالكفاءة الذاتية تخضع لنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي الذي أورده *Bandura* في نظرية التعلم الاجتماعي ، حيث أن السلوك القيادي للمعلم يمثل بعد ( السلوك ) ، وشعور المعلم بالكفاءة الذاتية يمثل بعد ( العوامل الشخصية ) ، أما البيئة المدرسية التي يعمل من خلالها المعلم فتمثل ( البعد البيئي ) وتتفاعل هذه الأبعاد الثلاثة بطريقة تبادلية .

٨- شعور معلم التربية الخاصة بالمشاركة الاجتماعية سبب مباشر في شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهي 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 النواحي الإيجابية التى تدل على شعور المعلم بالمشاركة الاجتماعية تخلق مناخ مدرسى صحى يُشعر معلم التربية الخاصة بالراحة النفسية عند أداء عمله مما يودى إلى ارتفاع كفاءته 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 كفاءته 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 ، وبالتالي فإن هؤلاء المعلمين يشعرون بمسئوليتهم عما يحدث لهم ولتلاميذهم ، فإذا تقدموا مهنياً أو إذا تعلم تلاميذهم مفهوماً معيناً أو تغيير 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 ، وبالتالي فإن المعلمين يعلمون مسبقاً أن ما

يحدث لهم سواء بالإيجاب أو بالسلب يكون نتيجة لأفعالهم وجهدهم الشخصي ، مما يدفعهم إلى بذل أقصى جهد حتى يحققوا ما يبتغونه ويتفادوا النواحي السلبية التي تعوقهم وتعوق تلاميذهم ، وبالتبعية يتولد لديهم إحساس بالقدرة على الأداء وبذل الجهد ومن ثم ارتفاع الكفاءة الذاتية ، وفي المقابل فإن المعلمين ذوي الضبط الخارجى ينسبون ما يحدث لهم ولتلاميذهم ( داخل الفصل ) إلى عوامل خارجية مثل الحظ -الصدفة - القدر ، وبذلك فإن الضبط الخارجى متغير سلبي لدى المعلم ، وهؤلاء المعلمون الذين يحملون هذا التوجه يتسمون بالتخاذل في بذل الجهد لأنهم يعلمون مسبقاً أن أى شئ سيحدث سيكون نتيجة الحظ - الصدفة - القدر ( فقط ) وليس إلى جهدهم الشخصي أيضاً ، وبذلك فإن هذا الشعور السلبي سيولد لديهم إحساس بالعجز الشخصى وعدم القدرة على تسيير الأمور أو السيطرة - بقدر الإمكان - على العوامل الخارجية المحبطة وهى أولى علامات انخفاض الكفاءة الذاتية لديه .

ويؤيد هذا التفسير كل من *Bandura* فى عام ١٩٩٣ وكل من *Pintrich&Schunk* فى عام 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 عزى الفرد النجاح إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو تدخل الآخرين ومساعدتهم فهذا يضعف الكفاءة الذاتية .

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

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

١٠- اتجاه المعلم الإيجابي نحو رعاية المعاقين وتعليمهم سبب مباشر وقوى في شعوره بالكفاءة الذاتية ، وهي نتيجة منطقية يمكن تفسيرها على أساس أن هذا الاتجاه يعنى اتجاه المعلم نحو الخدمات التسهيلات المختلفة الواجب كفالته للمعاقين نوى الاحتياجات الخاصة وإيمان المعلم بحقوق هؤلاء المعاقين فى الرعاية الصحية والاجتماعية والتربوية والإعلامية بالإضافة إلى استعداده الشخصى للإسهام فى الخدمات التطوعية فى مجال المعاقين (عبد المطلب القرطى ، ١٩٩٢ ، ٧ ) وهذا الاتجاه الإيجابي فى ضرورة خدمة ورعاية هؤلاء المعاقين وتعليمهم واستعداده شخصيا للارتقاء بمستواهم وتغيير سلوكياتهم للأحسن ما من شك سيؤثر على المعلم إيجابياً فى تعامله مع هؤلاء التلاميذ فى المؤسسة التعليمية وستولد لديه شعور بقدرته على التدريس لهم وتعليمهم وتقديم كل ما يرتقى بهم ويحاول جاهداً التغلب على أى معوقات قد تعترض تعليمهم انطلاقاً من إيمانه المسبق بأحقيتهم فى الرعاية و الاهتمام .

وحيث أن أحد مكونات الاتجاه هو المكون الانفعالى *Affective* ، فإن *Bandura* يشير إلى أن الحالة الانفعالية للفرد أحد المصادر المهمة التى تكون معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية (*Bandura, 1994, 72*) وبالتالي فإن *Bandura* يتفق مع هذا التفسير فى أن اتجاهات المعلم الإيجابية نحو رعاية المعاقين وتعليمهم تؤثر إيجابيا على شعوره بالكفاءة الذاتية .

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

إهمالهم ( عبد المطلب القريظى ، ١٩٩٢ ، ٧ ) ، وهذه المشاعر التي يبديها المعلم تجاه تلاميذه المعاقين عندما تتحول إلى حقيقة ، تحتاج إلى إعداد وتدريب خاص ، بمعنى ينبغي للمعلم لكي يتعامل مع تلاميذه ويكون علاقات شخصية معهم ويندمج معهم أن يكون معد ومدرب على كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ لأنه سيقابل صعوبات ومشاكل جمة مرتبطة بظروف إعاقتهم والتي ربما تولد لدى معلمهم شعوراً بالعجز وعدم القدرة على التعامل والتدريس لهؤلاء التلاميذ . وبذلك يُرجع الباحث التأثير السلبي لاتجاه المعلم نحو تكوين العلاقات والتفاعل مع المعاقين على شعوره بالكفاءة الذاتية إلى نقص في كم وكيف برامج الإعداد التي هدفها إعداد المعلم على كيفية التعامل مع تلاميذه المعاقين .

١٢- شعور المعلم المرتفع بالكفاءة الذاتية سبب مباشر وقوى في تنمية التوافق الاجتماعي لدى تلاميذه المعاقين بما يتضمنه ذلك من جوانب شخصية وسلوكيات اجتماعية وسلوكيات داخل حجرة الدراسة وانخفاض معدلات السلوكيات النمطية ، وهذه النتيجة منطقية وتعتمد على أدبيات التراث السيكولوجي والتربوي والذي يشير إلى العلاقة الوثيقة التي تربط بين شخصية المعلم بما يحمله من خصائص مختلفة ونواتج تلاميذه ، فالكفاءة الذاتية لدى المعلم وهي أحد ملامح شخصيته تعنى شعوره واعتقاده بقدرته على التأثير في نواتج تلاميذه من تنمية سلوكيات إيجابية أو القضاء والسيطرة على السلوكيات السلبية أو تنمية الفهم القوى ومهارات التواصل مع الآخرين ، تلك النواتج التي يحتاجها التلميذ المعاق بصورة أكبر من التلميذ العادي ، كما يعنى كفاءة المعلم اعتقاده أيضاً بأنه ملم بالمؤثرات الخارجية التي يمكن أن تؤثر على هذه النواتج سواء بالإيجاب أو السلب ، وهذا الاعتقاد الذي يكونه

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

ولقد أعطى *Bandura* أهمية كبيرة للاعتقاد الذى يكونه الفرد، عندما أشار إلى أن مستوى الأفراد من الدافعية و الحالة الانفعالية والأفعال والأداءات المختلفة تعتمد بصورة كبيرة على ما يعتقد الفرد مقارنة بما يمتلكه بالفعل (*Bandura, 1995,2*) .

فالخلفية النظرية للكفاءة الذاتية والتي أوردها مؤسس المفهوم *Bandura* تشير إلى أن اعتقاد الفرد المرتفع وشعوره بالكفاءة الذاتية يمدّه بعمليات مختلفة معرفية ودافعية وانفعالية وانتقائية تساعده فى تحسين أدائه ، فالكفاءة الذاتية للفرد تمدّه بالعملية المعرفية التي تجعله أكثر قدرة على تحديد الأهداف والتفاوض الذى يمدّه بتدعيم وإرشاد جيد من أجل أداء أحسن ، كما تجعله أكثر قدرة على التنبؤ بالأحداث وتعلم التنظيم الشخصى وزيادة القدرة على اتخاذ القرار ، أيضاً اعتقاد الفرد فى كفاءته الذاتية يمدّه بعملية دافعية والتي تدفعه *Motivate* إلى بذل مزيد من الجهد من أجل أداء أحسن ، كما أن هذا الاعتقاد أيضاً يمدّه بعملية انفعالية والتي تساعده فى التغلب على أى معوقات أو أمور جالبة للقلق أو الاكتئاب ، وتمدّه بعملية انتقائية تساعده فى اختيار وممارسة النشاط المناسب لقدراته وإمكاناته مما يجعله أحسن أداءً فى هذا النشاط (*Bandura, 1997,239-240*) .

بذلك فإن الكفاءة الذاتية المرتفعة لدى المعلم تمدّه بالعمليات المختلفة التي تساعده على تحسين أدائه وتطويره للأحسن مما ينعكس إيجابياً على نواتج تلاميذه وتوافقهم مع أنفسهم و مع الآخرين .

وفى هذا الصدد أشار *Bandura* إلى أن المعلمين ذوى الشعور العالى بالكفاءة الذاتية 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 المدرسي (Bandura,1997,240) .

ولكن معلمي التربية الخاصة لديهم العديد من الأسباب التي تجعلهم يشعرون بالضغط 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 إلى ارتفاع أدائه المهني وقدراته علي التغلب علي الضغوط المهنية ، فإن انخفاض الكفاءة الذاتية يمكن أن يؤثر سلباً علي هذا الأداء .

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

(In: Fields,1995,14)

كما أن معلمي التربية الخاصة منخفضي الكفاءة الذاتية ينقصهم الإيمان Faith في قدراتهم علي مقابلة احتياجات تلاميذهم ، مما يؤثر سلباً 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) ، وجودة الإشراف المهني ، وخبرة العمل ،  
والعلاقة مع 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  
التأثير على الكفاءة الذاتية له ، حيث أن معلمي قبل الخدمة الذين يدرسون  
مناهج للتربية العامة ومناهج التربية الخاصة معاً *Dual Certification* أكثر  
شعوراً بكفاءتهم الذاتية في تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما  
أنهم يفضلون أسلوب دمج هؤلاء التلاميذ مع أقرانهم العاديين في الفصول  
العادية ، وأيضاً أكثر رضا بالمناهج التي يدرسونها بمؤسسات الإعداد ويرون  
أنها مناسبة وذلك مقارنة بزملائهم الذين يدرسون مناهج تربية عامة أو  
تربية خاصة على حدة (Wilson, 2002) . وهذا يوضح الدور الحيوي الذي  
يلعبه تكامل المناهج في مؤسسات الإعداد على الكفاءة الذاتية لدي هؤلاء  
المعلمين .

ولقد أظهرت العديد من الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلم الذي  
يتعامل ويدرس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة 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 إلى أن الكفاءة  
الذاتية للمعلم في بعدي إدارة الفصل وتوقع التأثيرات الخارجية مع الحالة  
الاجتماعية والاقتصادية للطفل ترتبط بالقرار الذي يتخذه هذا المعلم بشأن  
تحويل هذا الطفل إلى فصل خاص من عدمه ، ودراسة (Ronzitti, 1998) التي  
توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية لدي المعلم في المدارس العادية الذي لديه خبرة  
في العمل لا تقل عن ١٣ عاماً ترتبط سلبياً بمعدلات إحالة التلاميذ إلى  
المؤسسة الخاصة ، ودراسة (Soodak & Podell, 1993) التي توصلت إلى أن  
ارتفاع الكفاءة الذاتية لدي كل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية

العامّة الذين يعملون في مدارس تتبع أسلوب الدمج ترتبط بميلهم لعدم إحالة التلميذ الذي يعاني من مشكلة معينة إلى مؤسسة خاصة والإبقاء عليه في الفصل العادي مع أقرانه العاديين .

وتأتي العلاقة السلبية بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وقرار إحالة التلميذ إلى مؤسسة خاصة من شعور هؤلاء المعلمين بأنهم قادرين على التعامل مع هذا التلميذ في المؤسسة العادية والتدريس له مع أقرانه الأسوياء تمثياً مع نظام الدمج *Mainstreaming* الذي فرض نفسه في السنوات الأخيرة على استراتيجيات التربية الخاصة .

يتضح مما سبق أهمية الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة التي تساعده على ممارسة الأنشطة المهنية المختلفة التي تؤدي إلى نموه المهني وتجعله يبتكر الأساليب والطرق المختلفة التي تراعي احتياجات تلاميذه ذوي الطبيعة المتفردة ، وتساعده في التغلب على الضغوط المتعلقة بمهنته ، وتجعله أكثر ثقة في التعامل مع أسلوب الدمج بما ينعكس إيجابياً على سلوكيات تلاميذه .

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

(Wong,1997,485)

وفي دراسة أجراها ( حجاج غانم ، ٢٠٠٤ ) عن المتغيرات المرتبطة بالكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة وتأثيرها على سلوكيات تلاميذه ، قدم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها وهي كالتالي :

١- يجب الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة و تزويد المناهج التي تعدده بموضوعات الرضا الوظيفي - القيادة والسلوك القيادي للمعلم - الشعور بالمشاركة الاجتماعية داخل المدرسة - الضبط الداخلي والضبط الخارجي -الاتجاهات نحو المعاقين ، نظراً للدور الكبير الذي تقوم به هذه المتغيرات في تنمية شعور المعلم بالكفاءة الذاتية .

٢- يجب الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة عن طريق الارتقاء ببرامج البعثة الداخلية و أن يكون في هذه البرامج مزيد من التخصصية حتى تناسب طبيعة كل إعاقه و أيضاً إعداد برامج للنمو المهني للمستمر لمعلم التربية الخاصة نظراً للطبيعة المتفردة التي يقوم بها .

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

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

على حل المشكلات لأن هذه السلوكيات تنمي الشخصية القيادية للمعلم والتي تشعره بقدرته على الأداء .

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

٧- يجب تنمية الضبط الداخلي لمعلم التربية الخاصة والقضاء على الضبط الخارجي 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 المحسوبة أو أى شئ من هذا القبيل وأن مجهوده الشخصى له دور كبير فيما يحدث له لأن ذلك ينمى الشعور بالكفاءة الذاتية و يرتقى بالأداء المهني .

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 المهني للمعلم والذي 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 في 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 لمعلمي التربية الخاصة إلى التعرف على درجة شعور معلمي التربية الخاصة بقدرتهم في التأثير على سلوكيات تلاميذهم نوى الاحتياجات الخاصة وشعورهم أيضاً بأهمية العوامل مثل البيئة الأسرية والبيئة المدرسية والمجتمع في التأثير على هذه السلوكيات .

ولقد تم إعداد هذا المقياس نظراً لقلّة المقاييس العربية في 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 قلّة هذه المقاييس العربية بل وندرتها يرجع إلى ندرة الدراسات والبحوث العربية في مجال الكفاءة الذاتية للمعلم عموماً ولمعلم التربية الخاصة تحديداً .

ولقد تم اتباع الخطوات التالية في إعداد المقياس :

١- تم مراجعة بعض الأطر النظرية في 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 في مجال الكفاءة الذاتية للمعلم ، وتم اقتباس بعض البنود منها وتعديلها بما يتلاءم مع طبيعة المقياس الحالي ، والبنود التي تم اقتباسها وتعديلها مبينة في الجدول التالي :

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 ومشير 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 مقارنةً 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 فصلها لها تأثير محدود على التلاميذ مقارنةً 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 في المقياس الحالي
- أشعر أنه يمكنني أن أوثر إيجابياً على حياة تلاميذي	<i>Teacher self - Efficacy Beliefs</i>	( <i>Chester &amp; Beaudin, 1996</i> )	- أشعر بامتلاكى طرقاً ووسائل تساعد في اكساب تلاميذي بعض المهارات الحياتية .
- إن المعلمين الذين لديهم مهارات جيدة يمكنهم التحكم في العدوانية التي يمكن أن يتعلمها التلاميذ من مشاهدة التلفزيون .	<i>Teacher Efficacy Scale</i>	(Soodak & Podell, 1996)	- إذا توفر للمعلم المهارات التدريسية المناسبة ، يمكنه التحكم في سلوكيات تلاميذه .
- إذا كان التلميذ منسحباً ومنعزلاً أشعر بأنني لذي الطرق لمساعدة هذا التلميذ .			- أستطيع أن أساعد التلميذ الذي تعرض لأي إبطاء في تعامله مع الآخرين .
- إذا أبدى تلاميذي أي تحسن فذلك بسبب أنني وجدت طرقاً أفضل لتدريسهم .	<i>Teacher Efficacy Scale</i>	(Coladarci & Breton, 1997)	- إن تحسن أداء تلاميذي ناتج عن طرق التدريس الفعالة التي اتبعتها في التعامل معهم .
- إذا لم يتذكر أحد التلاميذ المعلومات التي درسها أشعر أنه لدى القدرة على زيادة استرجاعه في الدرس التالي .			- أستطيع أن أتمى ذاكرة تلاميذي للمعلومات السابقة
- إنني أملك التدريب الكافي للتعامل مع معظم مشكلات التعلم في فصلي .			- إنني أملك التدريب الكافي الذي يساعدني في التعامل مع تلاميذي .
- إنني محبط في محاولاتي لمساعدة التلاميذ بسبب نقص الدعم من المجتمع .			- أستطيع أن أحفز رجال الأعمال والشخصيات العامة للتعاون مع المدرسة .
- تساعد مجالس الآباء المعلم في توقعه لأداء التلميذ عن طريق معرفته باتجاهات الآباء نحو التربية والنظام التعليمي	<i>Teacher Efficacy Scale</i>	( <i>Coladarci &amp; Breton, 1997</i> )	- إن حضوري مجالس الآباء يساعدني في توقع سلوكيات تلاميذي .

تابع جدول (٢ - ٣)

البند	اسم المقياس	المؤلف	الصورة المعدلة في المقياس الحالي
<ul style="list-style-type: none"> <li>- عندما يؤدي التلميذ بصورة أفضل من المعتاد ، ذلك يكون بسبب أنني بذلت مزيداً من الجهد</li> <li>- ليس لدى تأثير قوى على تحصيل تلاميذي إذا تم مراعاة كل العوامل الأخرى .</li> </ul>	Teacher Efficacy Scale	(Deemer & Minke, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- إذا بذلت مزيداً من الجهد أستطيع أن أضبط سلوكيات تلاميذي</li> <li>- إن المعلم هو الوحيد الذي يستطيع أن يعلم هؤلاء التلاميذ .</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- هل يمكنك استغلال الآباء لمساعدة أبنائهم على الأداء الجيد في المدرسة ؟</li> <li>- هل يمكنك تقوية ابتكارية تلاميذك ؟</li> <li>- إلى أي مدى يمكنك أن تجعل توقعاتك واضحة عن سلوك تلاميذك</li> </ul>			(Tschannen-Moran & Hoy, 2001)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- أحرص دائماً على الاطلاع على ما هو جديد في تخصصي.</li> <li>- لدى القدرة على تدريس التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة .</li> <li>- أرى أن يستعين المعلم بأمثلة من البيئة لتوضيح بعض نقاط الدرس .</li> </ul>	( أحمد الغول ، ( ١٩٩٣ )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- أستطيع أن أحصل على الأدوات التعليمية التي تساعدني في أداء مهمتي .</li> <li>- أستطيع أن أكسب تلاميذي بعض المعلومات الأكاديمية التي يحتاجونها .</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- أحرص دائماً على الاطلاع على ما هو جديد في تخصصي.</li> <li>- لدى القدرة على تدريس التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة .</li> <li>- أرى أن يستعين المعلم بأمثلة من البيئة لتوضيح بعض نقاط الدرس .</li> </ul>		(عبد المنعم الدردير ، حسان القرشي، ( ١٩٩٧ )	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- أحرص دائماً على الاطلاع على ما هو جديد في تخصصي.</li> <li>- لدى القدرة على تدريس التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة .</li> <li>- أرى أن يستعين المعلم بأمثلة من البيئة لتوضيح بعض نقاط الدرس .</li> </ul>	(عبد المنعم الدردير ، حسان القرشي، ( ١٩٩٧ )		<ul style="list-style-type: none"> <li>- أحرص دائماً على الاطلاع على ما هو جديد في تخصصي.</li> <li>- لدى القدرة على تدريس التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة .</li> <li>- أرى أن يستعين المعلم بأمثلة من البيئة لتوضيح بعض نقاط الدرس .</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- أحرص دائماً على الاطلاع على ما هو جديد في تخصصي.</li> <li>- لدى القدرة على تدريس التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة .</li> <li>- أرى أن يستعين المعلم بأمثلة من البيئة لتوضيح بعض نقاط الدرس .</li> </ul>			(عبد المنعم الدردير ، حسان القرشي، ( ١٩٩٧ )

٣- فى ضوء الخطوتين السابقتين تم صياغة ما يقرب من ستة وسبعين " ٧٦ " بنداً بحيث روعى فى صياغة هذه البنود ملامتها لمعلم التربية الخاصة وهذه البنود تمثل الصورة المبدئية للمقياس .

٤- تم عرض هذه البنود على أحد المتخصصين فى مجال اللغة العربية ، لتعديلها وصياغتها لغوياً ثم بعد ذلك عرضت هذه البنود على مجموعة من المتخصصين فى 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 البنود 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 الخبرات الإيجابية التى يكتسبها التلميذ فى المدرسة تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة .	أرى أن الخبرات الإيجابية التى يكتسبها التلميذ فى المدرسة تجعله يستطيع التغلب على الخبرات السلبية خارج المدرسة
٧	أعتقد أنه حتى المعلم الذى لديه مؤهلات خاصة ، لا يستطيع التعامل مع هؤلاء التلاميذ .	أعتقد أنه حتى المعلم الذى لديه مؤهلات خاصة ، لا يستطيع التعامل بسهولة مع هؤلاء التلاميذ .
٩	تؤثر المصاعب المرتبطة بالتعامل مع تلاميذى	تؤثر على المصاعب المرتبطة بالتعامل مع تلاميذى
١٦	أستطيع أن أساعد تلاميذى على ممارسة تدريبات مهنية مفيدة .	أستطيع أن أساعد تلاميذى على ممارسة أنشطة حرفية مفيدة .
٢٢	إن تقبل المعلم لتلاميذه يسهم فى تعلمهم .	إن تقبل المعلم لتلاميذه نوى 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 إخباط فى تعامله مع الآخرين .	أستطيع أن أساعد التلميذ الذى تعرض لأى إخباط نتيجة تعامله مع الآخرين .
٥٤	إن إطلاع المعلم فى مجال تخصصه لا يفيد 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 ألا 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 محافظتنا ، وتوزيعهم مبين فى الجدول التالى :

جدول (٢-٥)

عينة تقنين مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة

المجموع الكلي	الدرجة	فئة الإعاقة العقلية					فئة الإعاقة السمعية			فئة الإعاقة البصرية	فئة الإعاقة الحسية	المدارس
		التربية الفكرية بسناء	التربية الفكرية بارمنت	التربية الفكرية بالأكرم نديم القرى	التربية الفكرية بقنا	التربية الفكرية بغوص	التربية الخاصة بالأومنيوم صم	معهد الأمل للصم بقنا	مدرسة الأمل للصم بقوص			
٧٢	٢٩	٨	٥	٣	٦	٧	٢٩	٣	١٧	٩	١٤	عدد المعلمين

أ - التحليل العاملي : Factor Analysis

تم إخضاع درجات سبعين " ٧٠ " معلماً من معلمي التربية الخاصة في البنود المبدئية للمقياس البالغ عددها أربعة وسبعين " ٧٤ " بنداً للتحليل العاملي 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 الكلي للمقياس .  
والجدول التالي يوضح تشبعات البنود بالعوامل ( مصفوفة العوامل ) *Factor Matrix* بعد التدوير .



- وباستبعاد البنود ذات التشبعات غير الجوهرية ( $\geq |0.3|$ ) 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 بأراء الآخرين عن الفئة التى أقوم بتدريسها .
- وبذلك يصل عدد البنود إلى اثنين وسبعين " ٧٢ " بنداً موزعة على العوامل الستة فى الجدول التالى :



وفيما يلي توضيح للعوامل الستة ومحتوى البنود الجوهرية المتشعبة عليها .

العامل الأول : كفاءة المعلم في التعامل مع التلاميذ وآبائهم :

الجذر الكامن لهذا العامل ٩,٢٥ ويسهم بنسبة ١٢,٥ % من التباين الكلي ، كما يبلغ عدد البنود المتشعبة جوهرياً على هذا العامل اثنا وعشرين " ٢٢ " بنداً مرتبة في الجدول التالي طبقاً لقيم تشعباتها بالعامل :

جدول (٢-٨)

محتوى البنود المتشعبة جوهرياً على العامل الأول لمقياس الكفاءة الذاتية  
( كفاءة المعلم في التعامل مع التلاميذ وآبائهم )

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

بالنظر إلى محتوى البنود المتشعبة جوهرياً على هذا العامل ( ٢٢  
بنداً ) ، نجد أنها تدور فى مجملها حول شعور المعلم بكفائته الشخصية فى  
التعامل النفسى مع التلاميذ وأولياء الأمور والمتمثل ذلك فى تنمية ثقة التلاميذ  
فى معلميههم وإقناعهم بأنهم يمكنهم أن يصبحوا رجالاً ناجحين فى المجتمع  
وجعلهم يحبون المدرسة ومساعدتهم على مواجهة الإحباط وتنمية ثقتهم فى  
أنفسهم وتشجيعهم على التصرف بطريقة طبيعية واستثارة دافعتهم للدراسة  
وما يرتبط بها من تنمية ذاكرتهم وإكسابهم المعلومات الأكاديمية وتنمية  
قدرتهم الابتكارية بالإضافة إلى المشاركة فى جعل المدرسة جو آمن للتلاميذ  
وكل ذلك يسهم فى شعور المعلم بتقدير المجتمع لهؤلاء التلاميذ .

أيضاً يمتد هذا التعامل النفسى إلى آباء التلاميذ عن طريق إقناعهم  
بأهمية تقبلهم لإعاقة أبنائهم وضرورة المشاركة مع المدرسة فى القيام بدور  
تجاه هؤلاء التلاميذ وجعلهم يشعرون بالراحة عند زيارة أبنائهم فى المدرسة .  
ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل ( كفاءة المعلم فى التعامل مع التلاميذ  
وأبنائهم ) .

العامل الثانى : كفاءة المعلم فى التغلب على معوقات التدريس :

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

جدول (٢-٩)

محتوى البنود المتشعبة 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 إعاقاتهم	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 الموضوعه فى الدرس	٠,٥٧٤
٣٩	أجد صعوبة فى التعبير عن رأىى 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 على 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 للتعلم 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 المتشعبة 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 :

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

جدول (٢-١٠)

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

رقم البند	محتوى البند	التشيع
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 المتشعبة 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 في توجيه سلوك التلاميذ ) .

العامل الرابع : البعد الأسرى والمجتمعي لكفاءة المعلم :

الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٠٥ ، ويسهم بنسبة ٤,١٣ % من التباين الكلي ، كما يبلغ عدد البنود المتشعبة جوهرياً عليه ستة " ٦ " بنود ، مرتبة في الجدول التالي طبقاً لقيم تشعباتها بالعامل .

جدول (٢-١١)

محتوى البنود المتشعبة جوهرياً على العامل الرابع لمقياس الكفاءة الذاتية ( البعد الأسرى والمجتمعي لكفاءة المعلم )

رقم البند	محتوى البند	التشعب
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 مجهودي في تعليم تلاميذي ، عندما أجد تشجيعاً من الآباء .	٠,٤٤٦
٦٩	أستطيع أن أحفز الجامعات للتعاون مع المدرسة	٠,٤٥٥-
٤	تعاون الآباء مع المدرسة يؤثر إيجابياً على تعلم التلاميذ	٠,٤٠١
٥٨	إن دور المنزل يفوق دور المعلم في التأثير على تعلم التلاميذ	٠,٣٢١-

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

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

العامل الخامس : الكفاءة المهنية للمعلم :

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

جدول (٢-١٣)

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

رقم البند	محتوى البند	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 طلب منى المدير تعديل بعض الأنشطة المدرسية ، اشعر بقدرتى على ذلك	٠,٥٧٧
٦٠	أستطيع استغلال الحواس الأخرى الموجودة لدى التلميذ فى عملية التعلم	٠,٥٥٧
١٣	أستطيع أن أتعاون مع معلمى التربية العامة بما يودى إلى تعلم تلاميذى	٠,٥١٤
٤٤	أستطيع أن أحصل 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 زملاى المعلمين فى تنمية مهاراتهم التدريسية	٠,٣٧٢

بالنظر إلى محتوى البنود المتشعبة جوهرياً على هذا العامل ( ١١ ) بنداً ) ، نجد أنها تدور فى مجملها حول شعور المعلم بكفائته على ممارسة

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

العامل السادس : البعد المدرسي لكفاءة المعلم :

الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٩١ ، ويسهم بنسبة ٥,٢٨ % من التباين الكلي للمقياس ، كما يبلغ عدد البنود المتشعبة جوهرياً عليه تسعة " ٩ " بنود ، مرتبة في الجدول التالي طبقاً لقيم تشبعاتها بالعامل .

جدول (٢-١٤)

محتوى البنود المتشعبة جوهرياً على العامل السادس لمقياس الكفاءة الذاتية  
( البعد المدرسي لكفاءة المعلم )

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٦٧	إن اتباع التلاميذ للنظام في المنزل ، ناتج عن تعلمهم النظام في المدرسة	٠,٦٠٦-
٢٢	إن تقبل المعلم لتلاميذه ذوي الاحتياجات الخاصة ، يسهم في تعلمهم	٠,٥٢٢-
١٤	إن الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ في المدرسة تكفي للقيام بدوري	٠,٥١٦
٢٥	المناخ المدرسي يؤثر على النواتج التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	٠,٤٩٤
٦١	أستطيع أن أحفز المجالس المحلية للتعاون مع المدرسة	٠,٤٨٢
٢	أرى أن الخبرات الإيجابية التي يكتسبها التلميذ في 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 الطبيعي المدارس العامة	٠,٣٧٠-
٦٦	أستطيع أن أشارك في صنع القرارات التي تتخذ في المدرسة	٠,٣٦٨

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

يتضح من التحليل العاملى لبنود مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي 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 في العوامل : الأول ( كفاءة المعلم في التعامل مع التلاميذ وآبائهم ) ، والثاني ( كفاءة المعلم في التغلب على معوقات التدريس ) ، والثالث ( كفاءة المعلم في توجيه سلوك التلاميذ ) ، والرابع ( الكفاءة المهنية للمعلم ) . والجانب الآخر وهو الكفاءة العامة ويتمثل في العاملين : الرابع ( البعد الأسرى والمجتمعي لكفاءة المعلم ) ، والسادس ( البعد المدرسي لكفاءة المعلم ) .

وهو ما يتماشى مع التصور النظري للكفاءة الذاتية الذي أوضحه عالم النفس *Albert-Bandura* ، والذي انعكس في المقياس الذي أعده والذي يحتوى على سبعة أبعاد للكفاءة الذاتية للمعلم هي : الكفاءة في التأثير على اتخاذ القرار ، والكفاءة التعليمية ، والكفاءة في المحافظة على النظام ، والكفاءة في التأثير على موارد المدرسة ، والكفاءة في الاستفادة من خدمات أولياء الأمور ، والكفاءة في الاستفادة من خدمات المجتمع ، والكفاءة في إشاعة جو مدرسي 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 الدريدير ، حسان القرشى ، ١٩٩٧ ) كمحك على عينة من معلمي 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 الاثنتين والثلاثين ، ونظراً لأن عدد أفراد كل مجموعة = ١٦ وهو عدد أقل من ٢٥ ، وبالتالي يصبح حجم العينة صغيراً ، ولذلك تم استخدام اختبار *Wilcoxon* للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين وهو البديل اللابارامترى للنسبة الحرجة ( ذ ) ويعطى من المعادلة :

$$Z = \frac{b - m - 1}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2 \times (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

حيث أن  $n_1$  عدد أفراد المجموعة الأولى ،  $n_2$  عدد أفراد المجموعة الثانية (  $n_1 = n_2 = 16$  ) ،  $b$  مجموع رتب درجات أى من المجموعتين \* = ٣١٨ فى البحث الحالى ،  $m$  متوسط توزيع مجاميع الرتب ويعطى من المعادلة :

$$m = \frac{n_1 \times (n_1 + n_2 + 1)}{2} = \frac{16 \times (16 + 16 + 1)}{2} = 264 = 33 \times 8$$

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

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

وبالتطبيق في معادلة Wilcoxon نجد أن :

$$Z = \frac{53}{26,5} = \frac{1 - 264 - 318}{\sqrt{\frac{33 \times 256}{12}}} = 2,00$$

ونظراً لأن القيمة الأخيرة أكبر من ١,٩٦ فهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ .  
 مما يشير إلى قدرة المقياس الحالي على التمييز بشكل دال بين الأفراد مرتفعي الكفاءة الذاتية والأفراد منخفضي الكفاءة الذاتية .

جـ- معامل الارتباط الثنائي الأصيل :

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

$$r_{\text{ش.ا}} = \frac{m - m'}{n} \sqrt{\frac{m - m'}{n}}$$

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

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

والجدول التالي يوضح بيانات حساب هذا المعامل :

جدول (٢-١٥)

معامل الارتباط الثنائي الأصيل لمقياس الكفاءة الذاتية للمعلم

البيان	متوسط درجات المجموعة العليا (م)	متوسط درجات المجموعة السفلى (م)	ع	نس	ن ع	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 التلازمي :

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

هـ - صدق الاتساق الداخلي :

تم الحصول على صدق الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين كالتالي :

(١) ارتباط البنود بالأبعاد المنتمية إليها :

أن تشبعت البنود على العوامل ( الأبعاد ) ما هي 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 الداخلي لبنود المقياس .

(٢) ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس :

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

جدول (٢-١٦)

معاملات ارتباط الأبعاد الست لمقياس الكفاءة الذاتية بالدرجة الكلية

معامل الارتباط	البعد
٠,٨٤٩	كفاءة المعلم فى التعامل مع التلاميذ وآبائهم
٠,٥٢٤	كفاءة المعلم فى التغلب على معوقات التدريس
٠,٧٢٩	كفاءة المعلم فى توجيه سلوك التلاميذ
٠,٥٩٣	البعد الأسرى والمجتمعى لكفاءة المعلم
٠,٥٦٤	الكفاءة المهنية للمعلم
٠,٣١٣	البعد المدرسى لكفاءة المعلم

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 :

تم 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

معامل	معامل ألفا	التجزئة النصفية	الطريقة
• $\theta$	الدرجة الكلية	سبيرمان - براون	
٠,٩٣٧	٠,٨٨٣	٠,٧٩٨	معامل الثبات

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

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

\* معامل  $\theta = \frac{N}{1-N} \times [1 - \frac{1}{\mu}]$  حيث ن عدد بنود المقياس ،  $\mu$  أكبر تباين للعوامل المتحصل عليها ( عبد الهادى عبده ، فاروق عثمان ، ١٩٨٧ ، ٢٣ ) .

الكلية ومن ثم يمكن الوثوق باستخدامه في البحوث والدراسات المستقبلية المرتبطة بالكفاءة الذاتية لدى معلم التربية الخاصة .

٨- الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس في صورته النهائية من اثنين وسبعين " ٧٢ " بنداً منهم ثمانية وخمسين " ٥٨ " بنداً موجباً وأربعة عشر " ١٤ " بنداً سالباً وتوزع البنود الموجبة والسالبة على الأبعاد الستة للمقياس في ضوء الجدول التالي :

جدول (٢-١٨)

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

م	البعد	البنود المنتمية للبعد	عدد البنود في كل بعد
١	كفاءة المعلم في 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 في التغلب على معوقات التدريس	٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٨ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٤٣ ، ٤٧ ، ٥١ ، ٥٧ ، ٦٣ ، ٧٢	١٤
٣	كفاءة المعلم في توجيه سلوك التلاميذ	٢٧ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٥ ، ٥٢ ، ٥٤ ، ٦٠ ، ٦٢ ، ٦٦	١٠
٤	البعد الأخرى والمجتمعي 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 المدرسي لكفاءة المعلم	٢ ، ١٤ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٥٩ ، ٦٤ ، ٦٥ ، ٦٨ ، ٧٠	٩
المجموع			٧٢

\* أخذت البنود أرقماً جديدة بعد حذف البندين السالف ذكرهما \*\* بنود سالبة

ویرصح المقياس بإعطاء البنود الموجبة الدرجات ٥ - ٤ - ٣ -  
٢ - ١ والبنود السالبة الدرجات ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ المقابلة للإجابات  
( دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً ) على الترتيب . وتتراوح درجات  
المقياس الكلي بين ٧٢ - ٣٦٠ ، وتدل الدرجة المرتفعة على كفاءة ذاتية  
مرتفعة لدى المعلم ، وتدل الدرجة المنخفضة على كفاءة ذاتية منخفضة  
لدى المعلم .

## مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمى التربية الخاصة

اسم المعلم : ..... المدرسة : .....

نوع الفئة التى تقوم بتدريسها : .....

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

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

عزيزى معلم التربية الخاصة

تحية طيبة ..... وبعد

انطلاقاً من الأدوار الإساتية التى تقوم بها فى تربية وتعليم تلاميذك نوى الاحتياجات الخاصة ، وانطلاقاً من أهمية البحث العلمى فى التوصل إلى نتائج قد يمكن الاستفادة منها ، يأمل الباحث منك الإجابة على عبارات المقياس بوضع علامة (✓) أمام كل عبارة ، تحت الاختبار الذى ترى أنه مناسب لك ، وهناك خمسة اختيارات لكل عبارة ( دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً ) .

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

والرجاء تحرى الدقة فى الإجابة التى ستكون سرية و لا تستخدم إلا فى البحث العلمى فقط .

## مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة

إعداد ( دكتور / حجاج غاتم )

مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية بقنا

م	العبارات	دائم	شبه	أحياناً	نادرًا	أبداً
١	أشعر بتقدير المجتمع للتلاميذ ذوي 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 لإعاقه تلاميذي .....					
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 أي تلميذ مع زملائه في المدرسة .....					
٧	أعتقد أنه حتى المعلم الذي لديه مؤهلات خاصة ، لا يستطيع التعامل بسهولة مع هؤلاء التلاميذ .....					
٨	أستطيع أن أجعل تلاميذي يتبعون القواعد المدرسية ..					
٩	تؤثر على المصاعب المرتبطة بالتعامل مع تلاميذي ..					
١٠	أستطيع أن أشعر تلاميذي بالثقة في أنفسهم .....					
١١	أستطيع أن أجعل تلاميذي يحبون المدرسة .....					
١٢	أستطيع أن أجعل الآباء يهتمون بالأنشطة التي تمارس في المدرسة .....					
١٣	أستطيع أن أتعاون مع معلمي التربية العامة بما يؤدي إلى تعلم تلاميذي .....					
١٤	إن الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ في المدرسة تكفي للقيام بدوري .....					
١٥	أجد صعوبة في تهيئة جو من العمل التعاوني بين التلاميذ .....					
١٦	أستطيع أن أقنع أولياء الأمور بأهمية تقبلهم لإعاقه أبنائهم .....					
١٧	أستطيع أن أصل بالتلاميذ لمرحلة مقبولة من الفهم الحياتي .....					
١٨	أستطيع أن أكسب تلاميذي بعض المعلومات الأكاديمية التي يحتاجونها .....					
١٩	أستطيع أن أزود التفاعل الاجتماعي بين هؤلاء التلاميذ بعضهم البعض .....					
٢٠	أجد صعوبة في توفير نظام معين يساعد هؤلاء التلاميذ لممارسة الأنشطة المختلفة في المدرسة .....					
٢١	إن تقبل المعلم لتلاميذه ذوي الاحتياجات الخاصة ، يساهم في تعلمهم .....					
٢٢	أستطيع أن أقنع أولياء الأمور لمساعدة أبنائهم على اتباع القواعد المدرسية .....					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٣	إنني أملك التدريب الكافي الذي يساعدني في التعامل مع تلاميذي .....					
٢٤	المناخ المدرسي يؤثر على النواتج التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .....					
٢٥	أستطيع التعامل مع الأحداث الجديدة في المدرسة .....					
٢٦	أستطيع أن أذكر تلاميذي بالمعلومات السابقة .....					
٢٧	عندما أجد بعض التلاميذ يتصرفون بطريقة غير لائقة ، أفكر في الطرق التي تجعلني أتغلب على هذا التصرف .....					
٢٨	أجد صعوبة في جعل التلاميذ يتقبلون إعاقاتهم .....					
٢٩	أستطيع أن أساعد تلاميذي في حل أي مشكلة تواجههم .....					
٣٠	أستطيع أن أخفض من حدة السلوك غير السوي في المدرسة .....					
٣١	أستطيع أن أقنع تلاميذي بأنهم يمكنهم أن يصبحوا رجال ناجحين في المجتمع .....					
٣٢	أستطيع أن أتوقع ما يقوم به تلاميذي من سلوكيات وأفعال .....					
٣٣	إذا توفر للمعلم المهارات التدريسية المناسبة يمكنه التحكم في سلوكيات تلاميذه .....					
٣٤	أجد صعوبة في إيجاد طرق ووسائل لتحقيق الأهداف الموضوعه في الدرس .....					
٣٥	إن طريقة تعامل المعلم مع تلاميذه ، تؤثر على سلوكياتهم خارج المدرسة .....					
٣٦	أستطيع أن أشارك في جعل المدرسة جو آمن للتلاميذ .....					
٣٧	أجد صعوبة في التعبير عن رأيي بحرية في اجتماعات المدرسة .....					
٣٨	أستطيع أن أشجع تلاميذي على التصرف بطريقة طبيعية .....					
٣٩	أستطيع أن أجعل تلاميذي يتقون في تعليمهم .....					
٤٠	أستطيع أن أجرى مناقشة مع تلاميذي .....					
٤١	إذا طلب مني المدير تعديل بعض الأنشطة المدرسية ، أشعر بقدرتي على ذلك .....					
٤٢	أستطيع أن أحصل على الأدوات التعليمية التي تساعدني في أداء مهمتي .....					
٤٣	أجد صعوبة في التعرف على طريقة تعامل أي تلميذ مع أسرته في المنزل .....					
٤٤	إن تحسن أداء تلاميذي ناتج عن طرق التدريس الفعالة التي اتبعتها في التعامل معهم .....					
٤٥	أستطيع أن أساعد التلميذ الذي تعرض لأي إحباط نتيجة تعامله مع الآخرين .....					
٤٦	أستطيع أن أحل ما يعترضني من مشاكل في العمل إذا بذلت مزيداً من الجهد .....					
٤٧	أجد صعوبة في التغلب على الظروف الصعبة التي تحيط بتعلم تلاميذي .....					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٨	إن حضوري في مجالس الآباء يساعدني في توقع سلوكيات تلاميذي .....					
٤٩	أستطيع أن أستثير دافعية التلميذ للدراسة .....					
٥٠	أستطيع أن أجعل الآباء يشعرون بالراحة عند زيارة أبنائهم في المدرسة .....					
٥١	عدم توفر فرصة للمعلم في مجال تخصصه ، يؤثر في تعامله مع تلاميذه .....					
٥٢	إذا بذلت مزيداً من الجهد ، أستطيع أن أضبط سلوكيات تلاميذي .....					
٥٣	أستطيع أن أنمي القدرة الابتكارية لدى تلاميذي .....					
٥٤	أستطيع أن أعرف طريقة تعامل أي تلميذ مع جيرانه .....					
٥٥	أستطيع أن أساعد زملائي المعلمين في تنمية مهاراتهم التدريسية .....					
٥٦	إن دور المنزل يفوق دور المعلم في التأثير على تعلم التلاميذ .....					
٥٧	أجد صعوبة في التعاون مع آباء تلاميذي .....					
٥٨	أستطيع استغلال الحواس الأخرى الموجودة لدى التلميذ في عملية التعلم .....					
٥٩	أستطيع أن أحفز المجالس المحلية للتعاون مع المدرسة .....					
٦٠	أستطيع أن أعلم تلاميذي طرقاً للاتصال مع الأفراد المحيطين .....					
٦١	يتضاعف مجهودي في تعليم تلاميذي ، عندما أجد تشجيعاً من الآباء .....					
٦٢	أشعر بامتلاكي طرقاً ووسائل تساعد في إكساب تلاميذي بعض المهارات الحياتية .....					
٦٣	أجد صعوبة في ربط ما يتعلمه التلميذ في المدرسة بالبيئة المحيطة .....					
٦٤	أستطيع أن أشارك في صنع القرارات التي تتخذ في المدرسة .....					
٦٥	إن اتباع التلاميذ للنظام في المنزل ، ناتج عن تعلمهم النظام في المدرسة .....					
٦٦	أشعر بامتلاكي بعض الأفكار والوسائل التي تساعدني في توجيه تلاميذي ذوي السلوكيات غير المرغوبة ..					
٦٧	أستطيع أن أحفز الجامعات للتعاون مع المدرسة .....					
٦٨	أشعر أن بعض التلاميذ مكاتهم الطبيعي 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 في إقناع رؤسائي في العمل بأفكاري .....					