البنية العاملية لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين لـ(تشانين وولفولك) لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي(الجزائر)

Examining the Factor Structure of the Teachers' beliefs Scale "Tschannen & Woolfolk" Among Elementary Teachers in Eloued "ALGERIA"

خالد قريشة* [1] محمد الساسي الشايب [2]

khaled2017guerricha2017@gmail.com[1]

cmsbena@yahoo.fr [2]

[2.1] جامعة ورقلة، مخبر علم النفس وجودة الحياة (الجزائر)

تاريخ الاستلام:10-12-2022 تاريخ القبول: 25-03-2023 تاريخ النشر: 14-05-2023

الملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى التأكد من البنية العاملية لمفهوم معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين حسب مقياس تشانين موران وولفولك هوي(2001)، في البيئة الجزائرية في سياق ثقافة مختلفة عن الثقافة الأصلية المقياس. يتكون نموذج (تشانين وولفولك) لمعتقدات الكفاية الذاتية كمفهوم من ثلاثة أبعاد هي: الاندماج مع الطلبة وكفاية التدريس وإدارة الصف، ترجمه للعربية وكيفه على البيئة العُمانية الظفري وأمبو سعيدي(2012). طُبق المقياس في الدراسة الحالية على عينة عشوائية طبقية تقدر بـ(257) أستاذاً وأستاذة تعليم ابتدائي بولاية الوادي؛ (71) ذكورا و(186) إناثا وأُعتمد أسلوب التحليل العاملي التوكيدي باستخدام حزمة Amos-23، لاختبار البناء العاملي للمقياس. أظهرت نتائج التحليل حسن مطابقة البيانات للنموذج النظري، حيث كانت جميع المؤشرات ممتازة، أي أن بنية مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية كما قيست بمقياس "تشانين وولفولك" تتكون من ثلاثة أبعاد: الاندماج مع الطلبة وكفاية التدريس وإدارة الصف، كما يتسم المقياس بمستوى مناسب من الصدق والثبات.

الكلمات المفتاحية: معتقدات الكفاية الذاتية؛ التحليل العاملي التوكيدي.

Abstract: This study aimed to examining the factorial structure of the teacher beliefs in primary school in the Algerian environment. The (TSES) created by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, was utilized. The (TSES) defined as teachers' beliefs in their abilities to organize and execute courses of action necessary to bring about desired result, it consisted of three dimensions: Classroom management, Teaching efficacy and Interact with pupils, we applied the confirmatory factor analysis using Amos-23. The study sample consisted of 257 primary school teachers, (71 males; 186 females). The Confirmatory factor analysis (CFA) supported the existence of three factors: Classroom management, Teaching efficacy and Interact with pupils.

Key words: Teacher beliefs; Confirmatory Factor Analysis.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

لقد حظيت مرحلة التعليم الابتدائي بكل عناصرها ومكوناتها، باهتمام علماء التربية والنفس والاجتماع نظرا لأهميتها وتأثيرها على بقية مراحل حياة الفرد وعلى تطور حضارة الأمة، ولأنها تحتل مكانة حساسة في السلم التعليمي، لتعاملها مع التلميذ في أخطر سنوات عمره، حيث تتشكل فيها ملامح الشخصية، فأصبح تحضر أي مجتمع وتقدمه يقاس بمدى استثماره للثروة البشرية بما يساهم في تقدم وتطور المجتمعات، وهذا ما جعل أغلب المجتمعات تولي أهمية لميدان التربية والتعليم بجميع مستوياته الدراسية لتوفير أفضل الخدمات التربوية والتعليمية إذ من خلالها تحقق هذه البلدان أهدافها وآمالها.

ويعتبر الأستاذ هو حجر الزاوية في أي عملية تعليمية، فهو المحرك الأول لها وعلى عاتقه تقع مسؤوليات تنفيذ المنهاج وتدريس المادة التعليمية وعلى الأستاذ يقع عبء تقريب المادة المدروسة للتلاميذ وتحبيبهم إليها أو أبعادها عنهم وتنفيرهم منها. كما أنه يحتل مكان بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غاياتها وهذا ما يشير إليه "مرسي" بقوله نجد أن من الدعوات التي تتردد حديثا في الكتابات التربوية بأنه لا تطوير للمنهج دون تطوير المعلم وأنه لا يمكن إحداث التطوير المهني للمعلم بدون تطويره الشخصي، وأن المعلم له دور هام في تغيير عالم المدرسة(مرسي، 1999، 13).

لذلك يلزم على الأستاذ أن يزود نفسه بأمور التي تتعلق بكفاءة العليا، حيث أن غياب الأستاذ الكفء فإن العملية التعليمية لا أثر لها على التلميذ، وأن الأستاذ الذي يمتلك ويمارس الكفايات والقدرات هو المترجم والمنفذ الحقيقي لأهداف التربوية والتعليمية ومقاصدهما. ويقول" عبد الجواد ومحمد" حتى نحقق ذلك لا بد من وجود منهاج تقرره المؤسسة التربوية وتنفيذه يحتاج أستاذ معد إعدادا جيدا سواء أثناء الخدمة أو قبلها في جميع المجالات التعليمية، وهذا يتطلب منه امتلاك مجموعة من المهارات والكفايات التي من خلالها يستطيع تحقيق الاهداف المتوخاة من وراء تنفيذ المنهاج(أبو سنينة وأبو عواد، 2014، 86).

ولقد أضحت العملية التعليمية جد معقدة وإذا لم يعد اكتساب معارف في التعليمية كافيا، بل الفعل التربوي وفعاليته ونجاحه تتطلب من المعلمين الكثير من الكفاءات، من أهمها الكفاءة الذاتية. فالأستاذ قبل انخراطه في عملية التعليم يحمل نوعًا من الكفاءة الذاتية حول مهاراته وقدراته التعليم كانت قد تشكلت لديه في وقت سابق من ملاحظاته لأساتذة الذين تعلم على يديهم في المراحل الدراسية المختلفة، وايضا من المعرفة التربوية التي اكتسبها في دراسته بالجامعة، منها ما يتعلق بمعرفة المحتوى الدراسي، ومنها ما يعتقد الأستاذ حول إدارة الصف أو الاندماج مع التلاميذ وكفاية التدريس، نظرا لما للمعتقدات من تأثير على الشخص في كفاءته وقدرته.

ويرى باندورا (1986) أن الأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم وبناء عليه فإن الطريقة التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد، تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها(بوقفة، 2013، 6).

كما تعد الكفاية الذاتية أحد أهم المحددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الأستاذ فقط، ولكن بحكم على ما يستطيع إنجازه، ويرى (جاثري) Gathry "أننا لا نتعلم إلا ما نفعله" وتبدو الكفاءة الذاتية من خلال عملية استيعاب واسترجاع المعرفة. (القليح ونحيلي، 2017، 148)، وقد حددت دراسات كل من دراسة (ستينس وماكورماك (Stepans & McCormack, 1985) ودراسة (ستفنز ووينر) (Stevens & Wenner, 1996) ودراسة وينر (Wenner, 1993) عاملين رئيسيين يؤثران في تعليم العلوم للطلبة

في الصفوف الثلاثة الأولى، هما: مستوى فهم المعلمين للمفاهيم العلمية، ومعتقداتهم المرتبطة بفاعليتهم في تعليم العلوم(أسامة، 2009، 188).

إن تمتع الأساتذة ومن يقومون بعملية التدريس والتعليم بمعتقدات كفاية ذاتية مرتفعة من المحتمل أن تساهم هذه الكفاءة في إعطاءهم القدرات على استخدام أساليب وطرق جديد لاسيما الأساليب الصعبة التطبيق وهذا ما تشير إليه نتائج دراسة (الوطبان، 2011) أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة أكثر ميلا لتبني أهداف تحصليه متوجهة نحو إتقان عملية التدريس، وهذا ما يجعلهم قادرين على التسامح لطلابهم بمشاركتهم في هذه الأعمال من دون خوف أو تردد اعتمادا على ما يملكونه من كفاءة تجعلهم بعيدين عن الخوف من التقييم السلبي من قبل الآخرين. وقد أشارت كل من نتائج دراسة (هسون) (2001) ودراسة الدسوقي (1996) إلى أن الكفاءة الذاتية لها علاقة قوية بالمعتقدات التربوية لدى المعلمين بحيث تشكل هذه المعتقدات حجر الزاوية فيما يتعلق بإدراك المعلم لمقدار ما يمتلكه من كفاءة ذاتية لاسيما حول الضبط وإدارة الصف والفاعلية في التدريس (الشافعي، 2005، 144).

وفي المقابل فإن الأساتذة الذين لا يملكون معتقدات مرتفعة عن كفاءتهم الذاتية فمن المحتمل أن تعوق قدراتهم على التأثير على الآخرين. كما يسعون إلى محاولة تغطية على عجزهم، من خلال إتباع طرق وأساليب تميل إلى السيطرة والقمع. وهذا ما تشير نتائج دراسة (الوطبان، 2001) إلى أن المعلمين منخفضي الكفاءة الذاتية يحددون أهدافا ضعيفة حتى لا يظهرون عجزهم أمام الاخرين لأنهم يحملون معتقدات سلبية عن ذاوتهم وقدراتهم وهم بذلك يقاومون كل ما هو جديد أو تغير.

وعلى هذا يمكن أن يلعب مستوى معتقدات الكفاية الذاتية التي يمتلكها الاستاذ دورا هاما في الأداء الأكاديمي، كما أشار (آشويه) (Hashweh, 2005) بدوره إلى أهمية معتقدات المعلم ودوره في كيفية تعليمه تخصصه، معتبرا البناء البيداغوجي هو تفاعل ما بين معرفة المعلم للمحتوى التعليمي من جهة، ومعتقداته من جهة أخرى(رويدي، 2008، 12).

ونظرا لأهمية هذا المفهوم وكيفية قياسه، فهو مرتبط ارتباطا وثيقا بسلوك الأستاذ، يرى الباحثان أن إثراء البيئة الجزائرية بأدوات قياس تلبي الاحتياج من خلال البناء أو التقنين يعتبر مهمة وطنية تناط بالمختصين في مجال القياس والتقويم، لهذا سعى الباحثان إلى تقديم مقياس يقيس معتقدات التي يحملها أستاذ التعليم الابتدائي عن كفاءته الذاتية، وذلك من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية، وكذلك التحقق من النموذج الذي افترضه (تشانين وولفولك) للمقياس.

بناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

– هل ينطوي مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية –كما قيس بمقياس تشانين وولفولك– على بُعد إدارة الصف، وبُعد الاندماج مع التلاميذ، وبُعد كفاية التدريس؟

– هل يحتفظ مقياس معتقدات الكفاية الذاتية المعدل للبيئة الجزائرية بمؤشرات سيكومترية مقبولة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي؟

1-1- فرضيات الدراسة: من خلال مشكلة البحث وتساؤلاتها، افترض الباحثان ما يأتي:

إن بنية مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، من خلال مقياس "تشانين موران وولفولك هوي"، تتكون من ثلاثة أبعاد، هي: بعد إدارة الصف وبعد الاندماج مع التلاميذ، وبعد كفاية التدريس.

– يمتلك مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين صدقاً مقبولا مع خصائص المقياس الجيد على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

– يمتلك مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين ثباتاً مقبولا مع خصائص المقياس الجيد على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

2-1- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

– التعرف على البنية العاملية لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين لـ"تشانين موران وولفولك هوي".

– التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين لتشانين موران وولفولك هوي.

3-1- أهمية الدراسة: تتجلى أهمية هذه الدراسة في:

– أهمية موضوع معتقدات الكفاءة الذاتية باعتبارها نظاماً معقداً من عواطف المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم ومعتقداتهم التي يحملونها حول قدرتهم على أداء المهام التدريسية، تؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو العملية التعليمية، وتؤثر في سلوكهم التدريسي وفي نتاجات تعلم طلبتهم؛ فمعتقدات المعلم وتصوراته حول ذاته وكفاءته تؤثر في طريقة تفاعله مع طلبته وتناوله للمادة الدراسية، مما ينعكس إيجابا على اتجاهات الطلبة نحو الدراسة.

– أهمية الفئة المستهدفة وهم أساتذة التعليم الابتدائي، حيث يعتبر المعلم العنصر الأساسي في العملية التعليمية فعلى مستوى أدائه لمهامه التربوية، تخطيطاً وتنفيذاً يتوقف نجاح العملية التعليمية، وباعتبار أن جودة التعليم وكفاءته لا يمكن أن تتحقق إلا بالمعلم المؤهل القادر على أداء دوره بنجاح وفاعلية.

4-1-التعريف الإجرائي لمعتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين:

يقصد بمعتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين وجهات نظر أو قناعات الأستاذ حول قدراته على أداء عمله بما يُمكِّنه من ترجمته إلى واقع عملي، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها في مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين لـ "تشانين وولفولك" (2001).

5-1- حدود الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية:

– تتحدد بطبيعة العينة الممثلة بأساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة "إميه ونسه" والمقاطعة الإدارية الأولى الوادي. بولاية الوادي، خلال السنة الدراسية 2021/2020.

– وتتحدد بطبيعة مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين لـ "تشانين وولفولك" (2001).

2–الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية أحد موجهات سلوك الفرد من وجهة نظر النظرية المعرفية الاجتماعية، والتي جاءت امتدادا لنظرية التعلم الاجتماعي التي جاء بها العالم الأمريكي "ألبرت باندورا "، وهي في الأصل من مفاهيم علم النفس الحديث، حيث حظي هذا المفهوم باهتمام الباحثين لما له من أهمية في تفسير سلوك الفرد وتوجيهه إلى حل مشكلاته.

ويمكن اعتبار هذا المفهوم الذي يقوم أساسا على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، تلك النظرية التي حظيت بأهمية بالغة في السنوات الأخيرة في مختلف مجالات علم النفس عموما وعلم النفس التربوي بشكل خاص، وتشير كفاءة الذات إلى المعرفة القائمة حول الذات وتحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص على التغلب على الصعوبات في مواقف ومهام متنوعة بطريقة ناجحة(حسين وآخرون، 2010، 202).

كما تعد الكفاءة الذاتية أحد أبرز محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه. إذ يتوقف مستوى تحصيل الأستاذ مثلا على مستوى كفاءته الذاتية في التعلم، ويشير إلى ذلك (جاثري) بقوله: "إننا لا نتعلم إلا ما نفعل"، وتظهر كفاءة الذات الأكاديمية من خلال عملية استيعاب واسترجاع المعارف(زيتون، 1999، 57).

2-1- مفهوم الكفاءة الذاتية:

يعرف "باندورا" الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية وتنفيذها(Bandura, 1995, 15-27).

ويضيف أيضا بأن ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح في مهمة ما، أو معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد(Bandura, 1997, 5-8).

ويعرفها أسعد (1994) بأنها متغير نسبي يختلف من فرد إلى آخر بسبب اختلاف البيئة الاجتماعية والتربوية، وهذا الاختلاف يمثل عنصرا أساسيا في اختلاف استجابات الأفراد في المواقف المتشابهة ومنها الموقف التربوي، إذ يتوقف مستوى تحصيل الأستاذ على مستوى كفاءته الذاتية، والفاعلية الذاتية تعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات.

ويرى "الشعراوي" أن الكفاءة الذاتية هي مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقع الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للإنجاز (الشعراوي، 2000، 297).

أشارت التعاريف السابقة على أن الكفاءة الذاتية تتعلق بالإدراكات والمعتقدات التي يتصورها الفرد عن كفاءة ذاته في الإنجاز وحل المشكلات، ومساعدته على عدم التأثر بالمثيرات التي تحذو به نحو السلوك غير المرغوب، ومن خلال ذلك نعرف الكفاءة الذاتية على أنها: معتقدات الفرد عن نفسه وقدرته على التكيف وتنفيذ الأعمال التي يكلف بها، ومواجهة المشكلات والصعوبات التي تواجهه.

2-2- أبعاد الكفاءة الذاتية: يحدد (باندورا) ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تختلف تبعا لهذه الأبعاد:

-**الفاعلية:** يقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف (أبو غالي، 2012، 620)، ويبدو قدر الكفاءة الذاتية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الكفاءة، ويمكن تحديدها بالمهام المتشابهة ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى مستوى الخبرة والمعلومات السابقة (أبو هاشم، 2005، 38).

ويقصد بها التصورات التي يكونها الأفراد عن إمكانياتهم العقلية والمعرفية التي اكتسبوها من المواقف والخبرات السابقة التي تفاعلوا معها تجعلهم يتمتعون بتصور حول إمكانياتهم وتوقعاتهم في النجاح أو الفشل في المواقف التي يواجهونها عند تعرضهم لها.

– **العمومية:** يشير هذا البعد إلى انتقال كفاءة الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، وهي تختلف في عنونتها فمنها يكون محددا لخلق توقعات التفوق (وسائل التعبير عن الإمكانية) كما ان التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص تؤثر في ذلك (خصائص الشخص، أو الموقف محور السلوك)(رفقة، 2009، 139).

وفي هذا الصدد، يذكر (باندورا) أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابها لأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية، والمعرفية والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه(علي، 2008، 86).

–**القوة أو الشدة:** يشير هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس. ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا (الزيات، 2001، 51).

ويؤكد (باندورا) أنها تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف(علي، 2008، 86).

2-3- مصادر الكفاءة الذاتية: مصادر الكفاءة الذاتية حسب (باندورا) هي:

– **<u>الإنجازات الأدائية</u>:** المقصود بها مختلف التجارب والخبرات التي يقوم بها الشخص، حيث يذكر "باندورا" أن هذا المصدر له تأثير خاص، لأنه يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها كل فرد، فالنجاح عادة يسمو بتوقعات الكفاءة وبينما الإخفاق المتكرر يخفضها، وبعد أن يتم تحقيق الكفاءة الذاتية المرتفعة من خلال النجاحات المتكررة، فإن الأثر السلبي للفشل العارض عادة يتناقص، بل إن الإخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال الجهود الدؤوبة يمكن أن ترتفع الدافعية الذاتية، ويمكن لكفاءة الذات أن تعمم إلى مواقف أخرى سبق وأن كان الأداء فيها ضعيف لانعدام الكفاءة الذاتية (قريشي، 2011، 104).

إن تغير الكفاءة الذاتية للأفراد من خلال الإنجازات الأدائية يعتمد على الإدراك المسبق للقدرات الذاتية وصعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهود المبذولة وحجم المساعدات الخارجية والظروف التي تحيط بعملية الأداء والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات إذا حدثت قبل الشعور بالفعالية فإنها تقلل من هذا الشعور والأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات معرفيا في الذاكرة (الزيات، 2001، 511-512).

إن الإنجازات الأدائية تمثل المصدر الأكثر تأثيرا على الكفاءة وذلك لأنها هي التي تظهر للفرد بأنه بإمكانه أن يجمع ما يلزمه من أجل النجاح، فالنجاح يبني اعتقاد قوي بالكفاءة الذاتية، أما الإخفاقات فهي تخفضها خاصة إذا ظهرت قبل أن يبنى شعور قوي بالكفاءة، وإذا كان الأشخاص لا يحصلون إلا على نجاحات سهلة، بالتالي يصبحون أكثر رغبة في النتائج السريعة وأكثر عرضة للإحباط والانسحاب بسبب الفشل، لأن بناء شعور قوي بالفعالية يتطلب مواجهة العوائق والصعوبات وذلك بواسطة الجهد المتواصل (Bandura, 2003, 125).

وبعد تحقيق الكفاءة الذاتية المرتفعة من خلال النجاحات المتكررة، فإن الأثر السلبي للفشل العارض عادة ما ينقص، بل إن الإخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال الجهد المتكرر يمكن أن ترفع الدافعية الذاتية، ويمكن للكفاءة الذاتية أن تعمم إلى مواقف أخرى سبق وأن كان الأداء فيها ضعيف لانعدام الكفاءة الذاتية(البندري، 2007، 34).

– الخبرات البديلة: ويطلق عليها أيضا التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين، ويقصد بها أن المصدر يشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد. وهذا المصدر من المعلومات بالرغم من أنه أضعف من الخبرات المباشرة إلا أن له أهمية وذلك عندما يكون الفرد غير واثق من قدراته، أو خبراته السابقة محدودة. (البادي، 2014، 50).

فعادة ما يميل الفرد إلى ملاحظة غيره من الناس لكي يستفيد من خبراتهم وإنجازاتهم، لأن ملاحظة الآخرين وتقليدهم خاصة النماذج الإيجابية يعلمنا مهارات مفيدة وينقل إلينا الإحساس بالكفاءة على أننا قادرون على تحقيق ممارسات ناجحة مثلهم(يخلف، 2001، 105).

وبالتالي فإن هذا المصدر يعني التعلم بالملاحظة أو التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين، وهي الخبرات غير المباشرة(قريشي، 2011، 105).

–**الإقناع اللفظي**: المقصود به عمليات التشجيع والتدعيم التي يتلقاها الفرد من الآخرين، وبالرغم من أن هذا المصدر ضعيف لمعلومات معتقدات الفرد عن كفاءة ذاته، إلا أنه يمكن أن يلعب دورا هاما في تنمية معتقدات كفاءة الذات لدى الفرد، ويمكن أن يؤثر هذا المصدر بصورة غير مباشرة من خلال تأثيره في فاعلية التغذية الراجعة(البادي، 2014، 50).

ويعتبر الإقناع اللفظي أو الاجتماعي مصدرا تأثير هام يعمل على ترقية الكفاءة الذاتية، بحيث يعتمد الناس في هذا الشأن على آراء الآخرين وانطباعاتهم بصفة كبيرة في محاولة إقناعهم بشأن قدرتهم على تحقيق إنجازات هامة في حياتهم(يخلف، 2001، 106).

ويشير "باندورا" إلى أن الإقناع اللفظي هو الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والاقتناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوع من التقليد في الأداء ويوثر على سلوك الفرد أثناء محاولاته للقيام بالمهمة(قريشي، 2011، 107).

ويمكن من خلال الحالة الفسيولوجية أن يتمكن الناس إلى حد كبير من تحديد ومعرفة مدى ثقتهم وقدرتهم على ممارسة سلوكيات صحية معينة ، فعدم وجود أعراض جانبية للفرد بعد تخليه مثلا عن عادة التدخين يعتبر مؤشرا لقدرته وإرادته عن التخلي عن التدخين، بينما وجود حالة التوتر والقلق والاستثارة الانفعالية يعكس إخفاقه أو فشله في مواجهة هذا التغير، ويتجه بالفرد إلى سوء التوافق، عكس ذلك نجد أن الأفراد الذين لا تظهر عليهم علامات الاستثارة الفسيولوجية عند تعاملهم أو مواجهتهم مع موقف معين لهم إحساس متزايد بالفاعلية على مواجهة ذلك التحدي بنجاح، وبالتالي هم أكثر احتمالا من غيرهم على تحقيق النجاح في ممارستهم المختلفة في أساليب الحياة(مفتاح، 2010، 164).

ومنه نستخلص أن كفاية الذاتية ليست سمة ثابتة لدى الفرد بل إنها قابلة للتغيير والتعديل استنادا إلى مصادرها التي يمكن الاعتماد عليها في عمل برامج لتقوية معتقدات الفرد في كفاءته الذاتية، بحيث تركز على خبرات النجاح، وتوجه الفرد لأن يضع لنفسه أهداف واقعية، وتدعم من حالته المزاجية الإيجابية، وتقنع الفرد بأن لديه مقومات للنجاح، وبالتالي رفع الكفاءة الذاتي للفرد في التغلب على المعوقات والمشكلات التي تواجهه.

2-4-الدراسات السابقة:

أ–دراسات تستكشف متغير الكفاية الذاتية للمعلمين:

–دراسة "تشانين وولفولك" Tschannen & Woolfolk(2002): هدفت الدراسة التعرف على أثر الخبرة، والجنس والمرحلة الدراسية، والدعم من قبل المديرين والزملاء، وتوفر الموارد في المدرسة، وطبيعة البيئة المدرسية، إضافة للرضا الوظيفي في الفاعلية الذاتية للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (255) معلما ومعلمة من معلمي مدارس ولاية أوهايو. أُستخدم مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن وولفولك (2001). بينت النتائج أن الفاعلية الذاتية للمعلمين كانت مرتفعة، كانوا أكثر فاعلية في مجال الإدارة الصفية وأقلها في مجال إشراك الطلبة في العملية التعليمية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين والخبرة، وتوفر الموارد، والمرحلة التعليمية، في حين كانت علاقة كل من الجنس، والدعم من قبل المديرين والزملاء، وطبيعة البيئة المدرسية غير دالة.

–دراسة جاكسون Jackson, D. (2005): من أهداف هذه الدراسة التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين وأثر خبرة المعلمين وجنسهم، والمادة التعليمية التي يدرسونها، على طبيعة تكوين الفاعلية الذاتية لدى المعلمين تكونت عينة الدراسة من (375) معلما من معلمي المدارس الحكومية في ولاية ديترويت. استخدمت الباحثة مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين (Woolfolk & Hoy, 1990) توصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر دال لكل من متغيرات الخبرة، ومستوى الصف الذي يدرسه المعلم، أو المادة التعليمية على فاعلية المعلمين الذاتية، في حين أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين أكثر فاعلية من المعلمات في الفاعليةً الذاتية.

–دراسة بلاكبرن وروبنسون Blackburn. J. J & Robinson, S. (2008): هدفت الدراسة بحث العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين وبين الرضا الوظيفي على عينة مكونة من80 معلماً من معلمي الزراعة في ولاية كنتاكي. أُستخدم مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن وولفولك، لقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين، وبينت النتائج أن المعلمين كانوا أكثر فاعلية في مجال الإدارة الصفية وأقلها في مجال إشراك الطلبة في العملية التعليمية ولم يتبين وجود ارتباط دال بين الفاعلية الذاتية للمعلمين وبين المؤهل العلمي، أو الجنس، بينما كان للخبرة أثر في تحديد الفاعلية الذاتية للمعلمين لصالح ذوي الخبرة العالية.

–دراسة تشونغ Cheung (2008): سعت هذه الدراسة إلى المقارنة بين الفاعلية الذاتية لمعلمي هونغ كونغ ومعلمي شنغهاي في ضوء متغيرات الجنس، والخبرة، والعمر، والمستوى التعليمي. وقد استخدم الباحث نسخة مكيفة من مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانين وولفولك (2001)، تكونت عينة الدراسة من (725) معلما في هونغ كونغ و(575) معلما في شنغهاي، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي شنغهاي يمتلكون فاعلية ذاتية عالية وأنهم أكثر فاعلية من معلمي هونغ كونغ، وأن المعلمات في كلا المنطقتين أكثر فاعلية من المعلمين وأن المعلمين ذوي الخبرة العالية أكثر فاعلية من المعلمين ذوي الخبرة المتدنية. بينما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في تقييم المعلمين لفاعليتهم تعزى إلى عمر المعلم أو مستواه التعليمي.

–دراسة أبو تينة والخلايلة (2011): هدفت هذه الدراسة التعرف على الفاعلية الذاتية لمعلمي ومعلمات مدارس محافظة الزرقاء، حيث تضمنت عينة الدراسة 401 معلما ومعلمة من مراحل دراسية مختلفة. أُستخدم مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن وولفولك، بعد التأكد من صدقه وثباته، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الفاعلية

الذاتية للمعلمين كان مرتفعا. وأن المعلمين أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية من بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية. ووجدت فروق دالة في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى متغير الجنس والخبرة.

-دراسة S. Page, B. Pendergraft & J. Wilson (2014): هدفت الدراسة إلى فحص معتقدات الكفاية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ثلاث أماكن في الجنوب الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية، أجريت الدراسة في مناطق حضرية وريفية. على مجموعة من المعلمين الذين يدرسون في الصف الابتدائي، حيث تضمنت عينة الدراسة على 114 معلما ومعلمة. أُستخدم في هذه الدراسة مقياس تشانين وولفولك للكفاية الذاتية للمعلمين أظهرت نتائج الدارسة مستوى عال من الثبات حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ 0.923.

ب-دراسات حول البنية العاملية لمقياس الكفاية الذاتية للمعلمين:

-دراسة الظفري وأمبو سعيدي(2012): هدفت هذه الدراسة إلى استخراج دلالات الصدق والثبات لمقياس Tschannen-Moran,2001 الكفاية الذاتية للمعلمين على البيئة العمانية، ولقد تبنى الباحثان دليل المنظمة الدولية للاختبارات لتكييف المقياس للبيئة العربية الذي تضمن خطوات عديد من أهمها القيام بدراستين منفصلتين وتكونت عينة الدراسة الأولية من 466 معلما ومعلمة. أعطت نتائج الدارسة الأولية مؤشرات مبدئية لمناسبة المقياس للبيئة العربية مع الحاجة لتعديل بعض العبارات، مما حدا بالباحثين إلى تعديل المقياس وإعادة اختباره على عينة قوامها 605 معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج تحليل العاملي التوكيدي وجود ثلاثة عوامل للمقياس هي كفاية التدريس، والاندماج مع الطلبة، وإدارة الصف. كما أعطت مؤشرات صدق جيدة ومعامل ثبات مقبول.

-دراسة رياض سليمان وأحمد عباس(2021): هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج بنائي يفسر العلاقات بين متغير الفعالية الذاتية للمعلم، وبعض المتغيرات النفسية، حيث ضمت عينة الدراسة 206 معلما ومعلمة في المرحلة الإعدادية. أُستخدم مقياس الحماس للعمل إعداد الباحثين، ومقياس Schutte et al (1998) للذكاء الانفعالي ومقياس Tschannen-Moran (2001) لفعالية الذاتية للمعلم، بعد التأكد من صدقه وثباته، حيث يمتلك المقياس صدق اتساق داخلي مقبول، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ 0.90. كما أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي حسن مطابقة البيانات مع النموذج. كما تم استخدام مقياس تامر شوقي للرضا الوظيفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة وكانت مؤشرات جودة المطابقة كلها في مداها المثالي.

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع استعرض الباحثان عددا من الدراسات العربية والأجنبية ورغم ان هذه الدراسات أجريت في بيئات، وأنظمة مختلفة إلا أنها مشابهة لمجتمع الدراسة الحالية، حيث اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة الظفري وأمبو سعيدي (2012) ودراسة رياض سليمان وأحمد عباس(2021) ودراسة S. Page, B. Pendergraft & J. Wilson (2014) واختلفت الدراسة الحالية في هدفها جزئيا مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (تشانين وولفولك) (2002) Woolfolk Tschannen & ودراسة جاكسون Jackson, D. (2005) ودراسة بلاكبرن وروبنسون (Blackburn. J. J & Robinson, S. (2008 ودراسة أبو تينة والخلايلة (2011)، ودراسة تشونغ (2008).

3-إجراءات الدراسة:

3-1- منهج الدراسة: لمَّا كان الهدف من الدراسة الحالية التعرف على البناء العاملي لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين لـ"تشانين موران وولفولك هوي" والتحقق من خصائصه السيكومترية، فإن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لهذه الدراسة.

2-3- مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي باللغة العربية بمقاطعة "إميه ونسه" والمقاطعة الإدارية الوادي1 بولاية الوادي، البالغ عددهم 668 أستاذاً وأستاذة، كما هو مبين في الجدول رقم(1).

جدول (1) يبين توزيع أفراد المجتمع حسب المقاطعات والجنس

اسم البلدية	عدد المدارس	عدد الأساتذة					
		عدد الذكور	النسبة %	عدد الإناث	النسبة %	مج	النسبة %
أميه ونسة	22	80	%37	136	%63	216	%32
وادي العلندة	10	34	%34	65	%66	99	%15
مقاطعة الوادي1	33	64	%18	289	%82	353	%53
المجموع	65	178	%26	490	%74	668	%100

يبين الجدول رقم(01) أن مجتمع الدراسة يتكون من (178) أستاذا و(490) أستاذة، يتوزعون على ثلاث مقاطعات تربوية؛ مقاطعة "أميه ونسة" (216) أستاذاً وأستاذة، بنسبة مئوية تقدر بـ (32%)، ومقاطعة "وادي العلندة"(99) أستاذاً وأستاذة، بنسبة مئوية تقدر بـ (15%) والمقاطعة الإدارية "الوادي1"(353) أستاذاً وأستاذة بنسبة مئوية تقدر بـ (53%).

أما عينة الدراسة فتم اختيارها عشوائياً طبقياً من المجتمع الأصلي للدراسة، حيث تم توزيع (400) استبانة بنسبة (60%) من المجتمع الأصلي، استرجع منها (275) استبانة، وتم استبعاد (18) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل، ليصبح عدد الاستبيانات الصالحة للتحليل (257) استبانة، كما هو موضح في الجدول رقم (02).

جدول (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات والجنس

اسم البلدية	عدد المدارس	عدد الأساتذة					
		عدد الذكور	النسبة %	عدد الإناث	النسبة %	مج	النسبة %
أميه ونسة	22	23	%37	40	%63	63	%25
وادي العلندة	10	14	%38	23	%62	37	%14
المقاطعة الوادي1	33	34	%22	123	%78	157	%61
المجموع	65	71	% 28	186	% 72	257	%100

تتكون عينة الدراسة من(257) أستاذاً، بنسبة (38.47%) من مجتمع الدراسة، منها(28%)، ذكورا و(72%) إناثا، أما في المجتمع الأصلي فكانت نسبة الذكور (26%)، نسبة الإناث (74%)، وهي نسب قريبة جدا من بعضها البعض، كما كانت نسب الأساتذة والأستاذات في المقاطعات التربوية على الترتيب (32%) و(15%) و(53%)، قريبة جدا من نسبهم في المجتمع الأصلي على الترتيب (25%) و(14%) و(61%)، وعليه فيمكن اعتبار عينة الدراسة عينة ممثلة للمجتمع الأصلي.

3-3- أداة الدراسة: أُعتمد في الدراسة الحالية مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين لـ (تشانين وولفولك):

أعد هذا المقياس كلا من تشانين موران وولفولك هوي(2001)، وهو يتكون من ثلاثة أبعاد هي: بعد إدماج الطلبة، وبعد كفاية التدريس، وبعد إدارة الصف، حيث يشتمل كل بعد من الأبعاد الثلاثة على 8 بنود؛ تقيس هذه الأداة معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، يُجاب عنها ضمن سلم من خمسة بدائل هي: بدرجة كبيرة جدا–بدرجة كبيرة–بدرجة متوسطة–بدرجة قليلة–بدرجة قليلة جدا، وتعطى الإجاباتُ الدرجات من 1 إلى5 على الترتيب وتصحح كل البنود في اتجاه واحد.

يتمتع مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين (تشانين وولفولك، 2001)، في نسخته الأصلية بدرجة عالية من الصدق والثبات، إذ بلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.94) وبلغت معاملات ثبات أبعاده الثلاثة: بُعد إدماج الطلبة (0.87)، وبُعد كفاية التدريس(0.91)، وبُعد إدارة الصف (0.90).

تم تكييف المقياس على البيئة العربية الأردنية من قبل أبو تينة والخلايلة (2011)، ويتمتع مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين (تشانين وولفولك، 2001)، في هذه النسخة بدرجة عالية من الصدق والثبات، حيث تم التأكد من صدقه باعتماد الصدق الظاهري بعرضه على (13) محكماً ذا خبرة في مجال الدراسة من أساتذة الجامعات الأردنية. وتم حساب ثباته باستخدام معامل كرونباخ ألفا، فقُدر ثبات المقياس ككل بـ(0.88)، وقُدر ثبات بُعد مشاركة الطلبة بـ(0.76)، وقُدر ثبات بُعد استخدام استراتيجيات التعليم بـ(0.75)، وأما بُعد الإدارة الصفية فقُدر ثباته بـ(0.77).

كما قام كل من الظفري وأمبو سعيدي (2012) بتكييف المقياس على البيئة العربية العُمانية، باتباع خطوات تكييف المقاييس التي أعدتها المنظمة الدولية للاختبارات (ITC)، حيث أجرى الباحثان دراستين؛ ووجدا أن مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين (تشانين وولفولك، 2001)، يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وقد تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الأولى بحساب الصدق التلازمي بين هذا المقياس ومقياس "راند" لمعتقدات الكفاية الشخصية وكانت قيمة الارتباط (0.33)، وقُدرت قيمة ارتباطه مع نسخة عُمانية من مقياس جيبسون وديمبو بـ(0.52)؛ كما تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس بحساب التحليل العاملي الاستكشافي، وأسفر التحليل عن ثلاث مكونات أساسية للمقياس (نفس مكونات المقياس الأصلي).

وتم حساب ثبات الأداة في الدراسة الأولى باعتماد معامل كرونباخ ألفا، فقُدر ثبات المقياس ككل بـ(0.90) وبلغ ثبات بُعد كفاية الاندماج (0.76)، وبلغ ثبات بُعد استخدام استراتيجيات التعليم (0.81)، وبلغ ثبات بُعد الإدارة الصفية (0.79).

وتم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الثانية بحساب الصدق التلازمي، حيث أن قيمة الارتباط بين مقياس تشانين وولفولك ومقياس معتقدات الكفاية الجماعية للمعلمين تقنين الظفري (2006)، قُدرت بـ (0.60)، أما قيمة الارتباط بين مقياس تشانين وولفولك ومقياس ممارسة التطوير التربوي للظفري وبيري(2007) فبلغت (0.59).

كما تم التحقق من صدق المقياس باعتماد الصدق البنائي، بحساب التحليل العاملي التوكيدي، ووجد الباحثان أن النموذج البنائي المكون من ثلاثة أبعاد كان نموذجا مناسبا.

وتم حساب ثبات الأداة في الدراسة الثانية باعتماد معامل كرونباخ ألفا، فبلغ ثبات المقياس ككل (0.92) وقُدر ثبات بُعد كفاية الاندماج بـ (0.80)، وقُد ثبات بُعد استخدام استراتيجيات التعليم بـ(0.84)، وقُدر ثبات بُعد إدارة الصف بـ(0.83).

3-4-أساليب التحليل الإحصائي:

بعد جمع البيانات وتفريغها في جداول قصد معالجتها باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS v25**، كما تم استخدام البرنامج الاحصائي **Amos v23** في نمذجة المعادلة البنائية من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي.

التحليل العاملي التوكيد لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية.

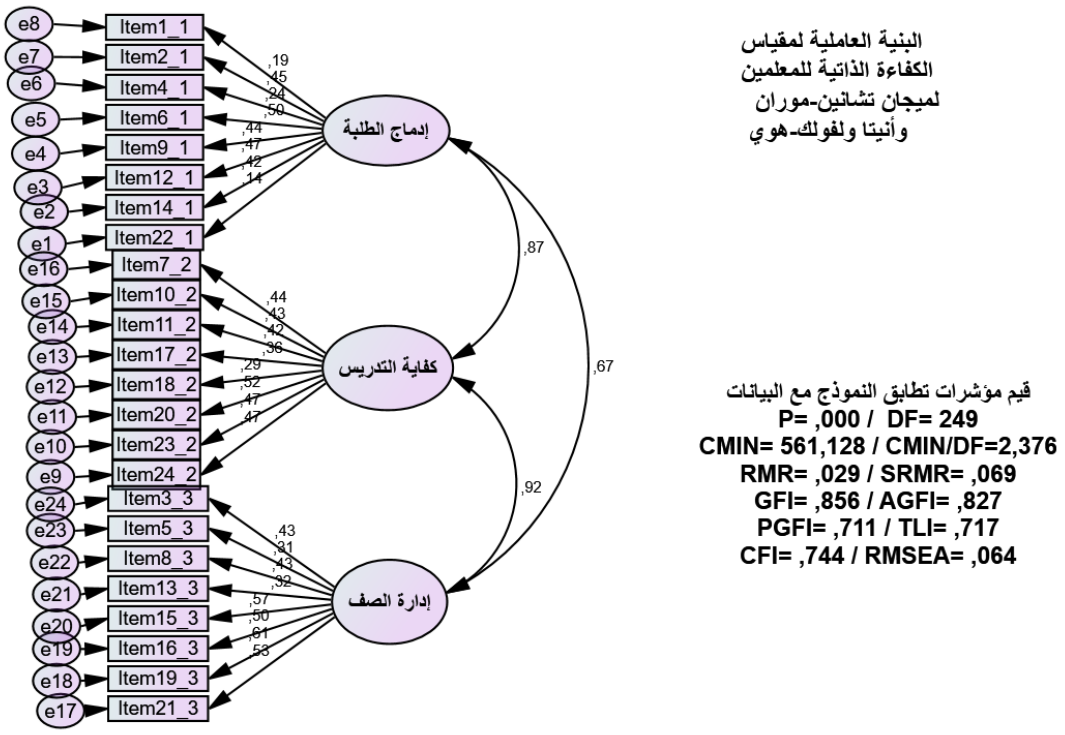
4-عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

4-1-عرض ومناقشة الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على: إن بنية مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية – كما قيس بمقياس تشانين موران وولفولك هوي– تتكون من ثلاثة أبعاد وهي: اداره الصف الاندماج مع التلاميذ كفاية التدريس.

للتحقق من الفرضية الأولى، متوفرة في الجدول(2) الذي يحتوي على مؤشرات المطابقة المختلفة. وعند فحص نتائج مؤشرات المطابقة، يتبين أنه باستثناء قيمة مربع كاي التي كانت دالة فإن مؤشرات المطابقة الأخرى سواء أكانت مؤشرات المطابقة التزايدية أو مؤشرات المطابقة المطلقة، أو مؤشرات المطابقة الاقتصادية، تدل كلها على توفر نموذج معتقدات الكفاية الذاتية على جودة مطابقة. أي أن مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية يتكون فعلا من ثلاثة أبعاد: إدارة الصف، والاندماج مع التلاميذ وكفاية التدريس وأن هذه الأبعاد مرتبط فيما بينها.

ويوضح الجدول رقم (2) نتائج مؤشرات المطابقة للنموذج بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي على مقياس معتقدات الكفاية الذاتية.

يوضح **الشكل(1)** النموذج العاملي التوكيدي لمفهوم معتقدات الكفاية الذاتية بأبعاد الثلاثة: كفاية التدريس وكفاية إدماج الطلبة، وكفاية إدارة الصف)



شكل (1) يبين البنية العاملي لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين

تمثل الأشكال البيضاوية الأبعاد أما الأشكال الدائرية الصغيرة تعبر على أخطاء القياس. الأسهم المقوسة تعبر على الارتباطات بين الأبعاد الثلاثة، والأسهم الوحيدة الاتجاه الصادرة من الأبعاد الثلاثة إلى المستطيلات تعبر على مستوى تشبعات كل مجموعة معينة من الفقرات على بعدها الذي تنتمي إليه.

جدول (3) يوضح مؤشرات المطابقة لنموذج معتقدات الكفاية الذاتية.

المؤشرت	المعيار	القيمة
CMIN كاي مربع		**561,128**
P القيمة الاحتمالية		**,000**
DF درجة الحرية	أن تكون≤0	**249**
CMIN/DF كاي مربع المعياري	أن تكون قيمته بين 1 و5	**2.376**
RMR جذر متوسط مربعات البواقي	أن تكون قيمته ≤0.1	**0.029**
SRMR جذر متوسط مربعات البواقي المعياري	أن تكون قيمته ≤ 0.1	**0.069**
GFI مؤشر حسن المطابقة	أن تكون قيمته ≤ 0,9	**0.856**
AGFI مؤشر حسن المطابقة المصحح	أن تكون قيمته ≤ 0,9	**0.827**
PGFI مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي	أن تكون قيمته ≤ 0,5	**0.711**
TLI مؤشر توكر لويس	أن تكون قيمته ≤ 0,9	**0.717**
CFI مؤشر المطابقة المقارن	أن تكون قيمته ≤ 0,9	**0.744**
RMSEA جذر متوسط خطأ الاقتراب	أن تكون قيمته ≤ 0.1	**0.064**

يعتبر مؤشر مربع كاي من المؤشرات الأساسية لتقدير التطابقة النموذج النظري من نموذج القياس حيث يساوي 561,128، بدرجة حرية 249، وهي دالة عند p< 0.000 أي تحت مستوى 0.001، إلا أنه لا يوجد مقدار لمربع كاي أو درجة الحرية يجعلنا نقول أن النتيجة جيدة او لا، إلا بقسمة مربع كاي على درجة الحرية، وهذا ما يعطينا مربع كاي المعياري CMIN/DF والتي تساوي 2,379، وهي نتيجة مقبول وجيدة باعتبارها محصور بين1و5 وبالتالي يمكن القول بأن احتمال توافق النموذج بدرجة كبيرة لكن لا يمكن الاعتماد عليه لوحده بل لابد من التأكد من باقي المؤشرات.

كما أن مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR وهو من المؤشرات المطابقة الهامة حيث بلغت قيمته 0،029 ومؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعياري SRMR بلغت قيمته 0,069 كلهما اصغر من 0,1 في النموذج الحالي وهذا يعبر على مطابقة جيدة، كم أن أكثر مؤشرات فعالية جذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA الذي بلغت قيمته في النموذج الحالي 0,064 وهي قيمة أصغر من 0,1، أي تدل أن خطأ التقارب معقول، وتدل هذه المؤشرات (مؤشرات المطابقة المطلقة) على دقة النموذج ومدى تمثيله للبيانات، أي أنه توجد مطابقة جيدة.

كما أن مؤشر المطابقة المقارن CFI نجدها تساوي 0,744 وهذه القيمة أصغر من 0,9 مما يدل على عدم المطابقة. في حين بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة GFI وقيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI وقيمة مؤشر توكر لويس TLI 0,856 و0,827 و0,711 على التوالي وهي أصغر من 0,9. وتدل هذه المؤشرات على مدى إسهام2365 النموذج.

أما عن مؤشر المطابقة الاقتصادي PGFI فهو مقبول لأنه تعدت القيمة 0,5، حيث بلغ 0,711.

4-2-عرض الفرضية الثانية ومناقشتها: تنص الفرضية الثانية على: يمتلك مقياس معتقدات الكفاية الذاتية صدق اتساق داخلي مقبولاً مع خصائص المقياس الجيد على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

وتم التحقق من الفرضية باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد توصل الباحثان إلى النتائج المبينّة في الجدول التالي:

جدول (4) يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين.

		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
الدرجة الكلية للمقياس	**قيمة الارتباط**	**0.752	**0.858	**0.848
	قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.000
	عدد العينة	257	عدد البنود	24

** دال عند 0.01

يوضح الجدول رقم (4) أن أبعاد تمتاز باتساق داخلي مع الدرجة الكلية للمقياس حيث أن العلاقات الارتباطية دالة، حيث أن قيمة Sig للقيم الاحصائية للمعامل ارتباط بيرسون في أبعاد الثلاثة للمقياس وهي و0.752 و0.858 و0.848 على التوالي اقل من مستوى الدلالة (0.01) أي دالة احصائيا.

وبناء على هذه النتائج فإن أبعاد مقياس معتقدات الكفاية الذاتية صادقة لما وضعت لقياسه.

4-3-عرض الفرضية الثالثة ومناقشتها: تنص الفرضية الثالثة على: يمتلك مقياس معتقدات الكفاية الذاتية ثباتاً مقبولا مع خصائص المقياس الجيد على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

تم حساب معامل ثبات المقياس في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرومباخ على عينة قوامها 257 فرداً، حيث توصلنا إلى النتيجة التالية:

جدول (5) يوضح معامل ألفا كرومباخ الطبقي لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين

البعد	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	قيمة ألفا-كرومباخ	عدد البنود	قيمة ألفا كرومباخ الطبقي
البعد الأول	257	2.45089	0.550	8	**0.819**
البعد الثاني		2.48474	0.592	8	
البعد الثالث		2.95707	0.684	8	
الأداة ككل		6.63789	0.812	24	

يبين الجدول رقم(4) أعلاه أن معامل الثبات ألفاكرومباخ بلغت قيمته 0.812، وهذه القيمة مرتفعة، مما يدل على أن يتمتع بدرجة جيد من الثبات، الذي يسمح لنا استخدامه مع العينة النهائية للدراسة الحالية.

وجاءت نتائج الدراسة الحالية تنص على وجود خصائص سيكومترية لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي الجزائر، حيث توصلت الدراسة الحالية من خلال التحليل العاملي التوكيدي إلى أن المقياس يتكون من ثلاثة أبعاد موزعة اشتملت على كل بنود المقياس (24) بند والأبعاد هي: البعد الأول إدارة الصف ويتكون من (8) بنود وهي (3، 5، 8، 13، 15، 16، 19، 21)، البعد الثاني إدماج مع التلاميذ ويتكون من (8) بنود وهي (1، 2، 4، 6، 9، 12 ، 14، 22)، البعد الثالث كفاية التدريس ويتكون من (8) بنود وهي (7، 10، 11، 17، 18، 20، 23، 24).

وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه دراسة سعيد وعبد الله (2012) إلى أن المقياس يتكون من ثلاثة أبعاد لنفس بنود المقياس، كما تعزز نتيجة الدراسة الحالية ما توصلت اليه دراسة Looney,L(2004) وهو أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل وعدد البنود أربعة وعشرين بنداً للمقياس.

كما توصلت الدراسة الحالية إلى أن المقياس له اتساق داخلي جيد عن طريق معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية وكذلك الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ الطبقي، وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه دراسة سعيد وعبد الله (2012) ودراسة Looney, L(2004) .

- **الاستنتاج العام وآفاق مستقبلية:**

استهدفت الدراسة الحالية تحليل بنية مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، والتحقق أمبريقيا من صحة نموذج مقياس "تشانين موران وولفولك هوي" (2001)، في البيئة الجزائرية في سياق ثقافة مختلفة عن الثقافة الأصلية المقياس. يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد، هي: بعد إدارة الصف وبعد الاندماج مع التلاميذ، وبعد كفاية التدريس وقد اعتمد المنهج الوصفي التحليلي، للتأكد من صحة الإطار النظري الذي تم الانطلاق منه والمتمثل في الأبعاد المكونة لمفهوم معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، وتتمثل الاستراتيجية المناسبة المتبعة للإجابة عن فرضيات الدراسة في التحليل العاملي التوكيدي باستعمال حزمة أموس (Amos v22) ، حيث يمكننا التحليل العاملي التوكيدي من الحكم على صحة النموذج العاملي المفترض عن طريق مؤشرات المطابقة التي تدل إلى أي حد يمثل النموذج البيانات التي انطلقنا منها. وتوصلت الدراسة إلى نتائج تمت مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للموضوع، وهي:

أن بنية مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، من خلال مقياس "تشانين موران وولفولك هوي"، تتكون من ثلاثة أبعاد، هي: بعد إدارة الصف وبعد الاندماج مع التلاميذ، وبعد كفاية التدريس. امتلاك مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين لمؤشرات صدق تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي

امتلاك مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين لمؤشرات ثبات تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

ومنه نوصي بما يلي:

- إجراء دراسات تستهدف معرفة علاقة معتقدات الكفاية الذاتية ببعض المتغيرات الأخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مقياس معتقدات الكفاية الذاتية على عينات مختلفة في البيئة الجزائرية.
- الاستفادة من المقياس في البيئة الجزائرية.

- **الإحالات والمراجع:**

أبو تينة، عبد الله والخلايلة، هدى(2011) **الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها وعلاقتها بالممارسات القيادية لمديريهم، دراسات**، العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، 38(1)، 222-237.

أبو سنينة، عودة عبد الجواد وأبو عواد، فريال (2014) **درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية بأهمية الأهداف التدريسية ومجالاتها**، *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 9(1)، 85 -112.

أبو غالي، محمود عطاف (2012) **فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى**، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20(01)، 619-654.

أبو هاشم، محمد حسن(2005) **مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا**، *مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.*

أسامة، عابد (2009) **معتقدات معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية**، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5(3)، 178-199.

البندري، الجاسر عبد الرحمان (2008) **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فعالية الذات وإدراك القبول-الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى**، *رسالة ماجيستير، جامعة أم القرى.*

بوقفة، إيمان(2013) ***الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء***، رسالة ماجستير، جامعة سطيف2.

تاحوليت، عادل (2021) **مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة "آسيا جبار" قسنطينة، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،** 7(3)، 312-327.

حسونة، سامي (2009) ***الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة***، *مجلة جامعة الأقصى (العلوم الانسانية)*، 2(13)، 122-149.

الخلايلة، هدى (2011) ***الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات***، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، 25(1)، 1-24.

رفقة، خليف سالم (2009) ***علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية***، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (23)، 124-156.

رويدي، تهاني حسين (2008) ***معتقدات معلمي المرحلة الثانوية في مدينة القدس وضواحيها حول استخدام التجربة في تعليم العلوم ومعوقات استخدامها***، رسالة ماجستير، جامعة بيرزنت.

رياض سليمان، السيد طه وأحمد عباس، منشاوي عباس (2021) ***النمذجة البنائية للفعالية للمعلم في علاقتها بالحماس للعمل والذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي والهناء النفسي***، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31(113)، 193-258.

زيتون، حسن حسين (1999) ***تصميم التدريس***، *رؤية منظومية*، *عالم الكتب للنشر*.

سالم البادي، عائشة بنت سعيد (2014) ***بعض سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس سلطنة عمان***، *رسالة ماجستير*، *جامعة عمان*.

الشافعي، إبراهيم (2005) ***الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية***، *المجلة التربوية*، (75)، 131-193.

الشعراوي، علاء محمود (2000) ***فعالية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية***، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*.

الظفري، سعيد وأمبو سعيدي، عبد الله (2012) ***دلالات الصدق والثبات للصورة المعربة من مقياس معتقدات الكفاية الذاتية لعينة من المعلمين بسلطنة عمان***، *المجلة التربوية*، 26(102)، ج1، 263-307.

علي، غالب بن محمد (2008) ***قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من جامعة الطائف***، *رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى*.

عياصرة، أحمد حسن (2016) ***أثر مادة التربية العملية في مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلبة معلم الصف في جامعة العلوم الإسلامية العالمية***، 43(5)، 1887-1902.

قريشي، فيصل (2011) ***التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية***، *رسالة ماجيستير، جامعة الحاج لخضر باتنة*.

القليح، نديمة عبد الإله ونحيلي، على (2017) ***كفاءة الذات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق***، *مجلة جامعة البعث*، 39(48)، 145-186.

مرسي، محمد منير (1999) ***الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث***، *عالم الكتب للنشر*.

مسعودي، أمحمد (2015) ***الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين***، رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة وهران2.

مفتاح، عبد العزيز (2010) ***مقدمة في علم نفس الصحة*** *(مفاهيم، نظريات، نماذج، دراسات*، دار وائل

الوطبان، محمد بن سليمان (2011) **توجهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات منطقة القصيم**، *المجلة التربوية*، 25(98)، ج1، 101-143.

يخلف، عثمان (2001) ***علم نفس الصحة:*** *الأسس النفسية والسلوكية للصحة*، دار الثقافة.

Bandura, A (2003) *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Deboeck.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Blackburn. J. J & Robinson, S. (2008) Assessing Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction of Early Career Agriculture Teachers in Kentucky, *Journal of Agricultural Education*. 3(49). 1-11.

Blackburn. J. J (2007) *An Assessment of Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction of Early Career Kentucky Agriculture Teachers*, University of Kentucky Master's Theses.

Cheung, H. (2008). Teacher Efficacy. "A comparative study of hong kong and shanghai primary in-service teachers". *The Australian Educational Researcher*. 35(1). 103-123.

Helenrose. F, & Buehl. M (2010) Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale, *the Journal of Experimental Education*, 78, 118–134.

Jackson, D. (2005). *An exploration of the relationship between teacher efficacy and classroom management styles in urban middle schools*. Doctoral dissertation. Wayne state university.

Page. S, Pendergraft. B, & Wilson. J (2014) Examining Elementary Teachers' Sense of Efficacy in three settings in the Southeast, *Journal of Inquiry & Action in Education*, 5(3), 31-41.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association.

Tschannen-Moran. M & Woolfolk Hoy. A (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct, *Journal of Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran. M & Woolfolk Hoy. A (2007) The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers, *Journal of Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

Tschannen-Moran. M & Woolfolk Hoy. A, and Wayne K. Hoy (1998) Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure, *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

قريشة، خالد والشايب، محمد الساسي(2023). البنية العاملية لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين لـ"تشانين وولفولك" لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي(الجزائر). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 9(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 39-55.