المجلد 15 العدد 2 يونيو 2014

# فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم)

**د. أمل عبد المحسن الزغبي**
قسم علم النفس
كلية التربية - جامعة بنها
Gamalll1971@yahoo.com

# فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم)

**د. أمل عبد المحسن الزغبي**
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة بنها

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية (كفاءة الذات المهنية) لدى الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من (٤٩) طالبة من طالبات التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة تم تقسيمهن إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعددها (٢٦) طالبة والثانية ضابطة وعددها (٢٣) طالبة من الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبق عليهن مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، من إعداد الباحثة تطبيقا قبليا للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتم تطبيق البرنامج المعد في الدراسة الحالية على عينة المجموعة التجريبية ، ثم طبق مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تطبيقاً بعدياً للكشف عن فعالية البرنامج في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية للطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (العينة التجريبية للدراسة) واستخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي المقياس ككل بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة لصالح متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية .

**الكلمات المفتاحية:** التعلم المعرفي الاجتماعي، الكفاءة الذاتية المهنية، التربية الخاصة، صعوبات التعلم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/١١/٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/٤/٢٢م

# The Effectiveness of a Training Programme Based on the Social Cognitive Theory in Developing Professional Self Efficacy for Special Education Students (Learning Disabilities Track)

**Dr. Amal A. Al-Zoghby**
College Of Education
Benha University

## Abstract

The present study aimed to identify the effectiveness of a programme based on the social cognitive theory in developing the professional self efficacy of female student teachers who teach to learning disabilities pupils.

To achieve this purpose, a sample of 49 female students of Taibah University, College of Education, were selected and divided into two groups; an experimental group of 26 and a control group of 23. A scale of professional self efficacy for the teacher of learning disabilities pupils was developed by the researcher and was administered on the sample.

The proposed programme was administered on the experimental group. Then the scale was administered once again to assess the effectiveness of the programme in enhancing the group's professional self efficacy. T-test was run to identify the differences between mean scores of both groups.

Results showed that there are significant differences in the different dimensions of the scale of professional self efficacy and in the scale as a whole. The difference was in favor of the students of the experimental group.

**Key words:** social cognitive theory, professional self efficacy, special education, learning disabilities

# فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم)

**د. أمل عبد المحسن الزغبي**
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة بنها

## المقدمة:

تُعد قضية إعداد معلم ذوي صعوبات التعلُّم من القضايا الشائكة لما يتضمنه هذا الإعداد من عديد من المتغيرات الأكاديمية والمهنية والثقافية والنفسية، والتي تنعكس في ممارسات المعلم التدريسية ومن ثم على نواتج التعلُّم لدى فئة تُعد من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، ولذا فإن إسناد تعليم ذوي صعوبات التعلُّم إلى معلم غير مؤهل يُعد تهديداً للعملية التعليمية في مجال التربية الخاصة بشكل عام ومجال صعوبات التعلُّم على وجه الخصوص.

وما لا شك فيه أن معلم ذوي صعوبات التعلُّم يتعرض لعديد من الضغوط النفسية لما تقتضيه طبيعة عمله مع فئة تختلف في طبيعتها وتتنوع مشكلاتها الأكاديمية والسلوكية والنفسية، ومن ثم كان لزاماً توفر قدراً مناسباً من الصحة النفسية وتوافق الشخصية وكذلك التوافق المهني لدى معلم ذوي صعوبات التعلم بما يضمن مشاركته الفعالة في العملية التعليمية مع هذه الفئة.

ولما كانت مهنة معلم ذوي صعوبات التعلُّم هي إعداد للشخص ذوي الصعوبة للحياة، ومساعدته على التكيف مع ظروفه ومع المجتمع المحيط به، وتحديد ما يمكن أن يفعله في ضوء قدراته وإمكاناته فإن كفاءة ذلك المعلم والخدمات التي يمكن أن يقدمها وطريقة تقديمها تُعد من العوامل الهامة في إعداده.

ولذا فإن معتقدات معلمي ذوي صعوبات التعلُّم حول ما يتمتعون به من كفاءة ذاتية عامة ترتبط ارتباطاً موجباً بكفاءتهم الذاتية في مجال القدرة على التدريس لذوي صعوبات التعلُّم وكذلك ترتبط بقدرتهم على التأثير الإيجابي على معارف وسلوكيات تلاميذهم من ذوي الصعوبة في التعلُّم.

وفي هذا الإطار يشير حجاج غانم (٢٠٠٤) إلى أن معلم التربية الخاصة تحديداً في حاجة إلى الشعور بالكفاءة الذاتية نظراً للمهمة المتفردة التي يقوم بها في تعامله مع تلاميذ لهم احتياجات ومتطلبات خاصة، والتي تجعله في حاجة إلى شعور واعتقاد داخلي بأنه قادر على التدريس لهؤلاء التلاميذ، وأنه يستطيع أن يتعامل معهم ويستطيع أن يتوقع سلوكياتهم.

وفى هذا الصدد يذكر لي وآخرون (Lee, Patterson, & Vega, 2011) إلى أن معدل الإنهاك أو التعب لمدرس التربية الخاصة هو ٣٦٪ مقارنةً بـ٢٠٪ لمدرس التربية العامة، وأن ٣٠٪ من معلمي التربية الخاصة محتمل أن يتركوا المهنة في غضون ثلاث سنوات كما أن معلمي التربية الخاصة في السنة الأولى يكونون معرضين لترك وظائفهم مرتين ونصف أكثر من نظائرهم من معلمي التلاميذ العاديين.

وهو ما أكده باجاريس (Pajares, 2006) حيث أشار إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلم تنعكس بشكل واضح على سلوكياتهم، وقدراتهم على الإنجاز وكذلك على كم المثابرة والمرونة التي يتغلبون بها على العوائق التي تواجههم.

وفي هذا الإطار أكد كل من جيبسن ودمبو (Gibson & Dembo, 1984) على أن المعلمين مرتفعي الكفاءة الذاتية يتميزون بحُسن استغلالهم للوقت في تدريس التلاميذ بعض الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية.

يتضح مما سبق إشارة العديد من البحوث والأدبيات النظرية إلى تدني مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة قبل وفي أثناء الخدمة، هذا بالإضافة إلى تعدي تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية لدى المعلم على دافعيته ومثابرته وقدرته على مواجهة الضغوط ووقايته من الوصول إلى مرحلة الاحتراق النفسي إلى تأثيرها على المخرجات المختلفة لدى تلاميذه كالتحصيل والسلوك والدافعية.

ومن تظهر أهمية تنمية الكفاءة الذاتية لدى هذه الفئة من المعلمين تشجيعاً لهم ودعما لدورهم الفعال في علاج هذه الفئة تمهيدا لدمجها مع العاديين.

وفى إطار معالجة وتناول متغيرات البحث بشئ من التفصيل والتعمق فى مفاهيمها يمكن عرض ما يرتبط بها من من نظريات وأدبيات يأتى

**أولاً :نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي:**

ركزت نظرية باندوراعلى تفاعل كل من العناصر الاجتماعية والمعرفية لفهم سلوك الإنسان، وذلك في مقابل رفضه للسلبية التي عرضتها النظريات السلوكية، حيث حاولت هذه النظرية مزج النظرية بالمعايير العلمية والبيئات الثقافية مركزين على عمليات التوافق

الاجتماعي (Cavendish, 2004).

وطبقاً لباندورا فإن الفرد ليس متفاعلاً مجهولاً، ولا يتم تحفيزه فحسب من خلال معرفة داخلية ولكن تبتكر العلاقات التفاعلية بين الفرد والسلوك والبيئة ويعرف هذا المفهوم بالنموذج الثلاثي التبادلي وهو حجر الزاوية (الشخصية - البيئة- السلوك) (Bandura, 1989).

وترتبط التأثيرات الشخصية بنتيجة التوقعات ومعتقدات الذات الفاعلة وتركز نتيجة التوقعات على تقديرات النتائج الممكنة للسلوكيات المستقبلية كما أن الفاعلية الذاتية تخدم الإدراك الحسي الذاتي لتنظيم سلوك الفرد حيث تعمل الفاعلية الذاتية كمكونات لإدراك الفرد لعناصر قوة وضعف شخصيته (Cavendish, 2004).

كما أن معتقدات الفاعلية الذاتية تُساهم في تنمية الدافعية من خلال العديد من الطرق كتحديد الأهداف ومدى الجهد المبذول، ومدة الاستمرار في وجه الصعوبات (Juhe, 2004). ومواجهة الفشل عند مواجهة الصعوبات. ومن ثم تُعد توقعات الفرد من كفاءته الذاتية متغيراً وسيطاً بين المعتقد والسلوك الفعلي، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار عند إرادة تغيير السلوك ومن ثم الفهم والتنبؤ بالسلوك (إبراهيم الشافعي، ٢٠٠٥).

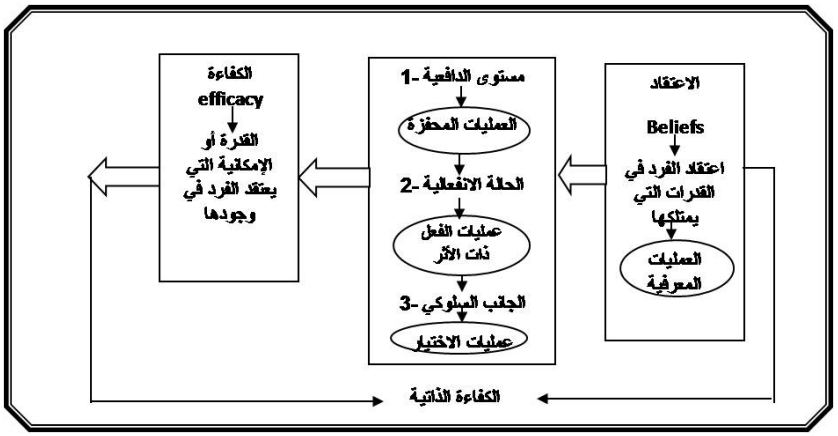
**ثانياً: الكفاءة الذاتية Self- Efficacy:**

على الرغم من اختلاف المسميات الأجنبية ومقابلهما العربي إلا أنها جميعاً تصب في معنى واحد يكاد يتفق عليه العديد من العلماء، حيث أشار كل من باندورا (Bandura, 1977, 1989, 1994)، ومنى البدوي (٢٠٠١)، شنك وباجاريس (Schunk & Pajares, 2002)، هنسن (Henson, 2001)، فتحي الزيات (١٩٩٩)، ديسوزا وآخرين (Desouza et al, 2004)، إبراهيم الشافعي (٢٠٠٥)، بالمر ( Palmer, 2006). إلى أن مفهوم الكفاءة الذاتية يشير إلى الحكم الذي يصدره الفرد بقدرته على إصدار سلسلة متتابعة من الأفعال الضرورية لإحداث نتائج مرغوبة أو لتحقيق هدف معين، وتتبلور في شكل أفكار ومعتقدات الفرد حول الذات بشأن مدى كفاءتها في تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة.

وفي هذا الإطار يشير جابر محمد (٢٠٠٦) إلى أن الكفاءة الذاتية ليست نفس المهارات التي يملكها الفرد ولكن هي اعتقاده لما يمكن أن يفعله بالمهارات التي يملكها، فالمهارات بمفردها ليست كافية ولكن لا بد أن يكون لدى الفرد اعتقاد في مهاراته لكي يستخدم هذه المهارات بأفضل طريقة.

**ثالثاً : محددات الكفاءة الذاتية:**

من خلال استعراض الأدبيات المختلفة التي تناولت متغير الكفاءة الذاتية يمكن الخروج بتصور لأهم محددات الكفاءة الذاتية والتي تتمثل ثلاثة جوانب (الجانب المعرفي – الجانب الوجداني – جانب الكفاءة) والتي تتضح من شكل (١):




**الشكل (١)**
**محددات الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة)**

يتضح من الشكل (١) أن اعتقاد الفرد في القدرات التي يمتلكها ينطلق من أفكاره ومعتقداته عن قدرته وتوقعاته حول أدائه، وتختلف هذه المعتقدات باختلاف طبيعة وأساليب المعالجة المعرفية التي يتبناها ويمتلكها الفرد.

حيث إن أي تغيير فى البنية المعرفية لدى الفرد يصاحبه تغيير فى مفهومه وتقديره واحترامه لذاته، وتوقعاته وكذلك إمكاناته واستعداداته ودافعيته بالإضافة إلى التغيير في مستوى كفاءته المدركة وغيرها من المتغيرات النفسية التى يطرأ عليها التغيير مقترنة بالتغيير فى البنية المعرفية

وفى هذا الإطار يشير إبراهيم الشافعي (٢٠٠٥) أن مستوى الفرد من الدافعية والحالة الانفعالية والسلوكية يعتمد بصورة أكبر على اعتقاده في القدرات التي يمتلكها مقارنةً بما يمتلكه بالفعل، حيث تلعب المعتقدات الذاتية للكفاءة دوراً مهماً في تحقيق الضبط الذاتي للحماس والدافعية، وأما الحالة الانفعالية فتتضمن عمليات الفعل ذات الأثر، فبعض الأفراد يرى أن لديه كفاءة ذاتية تمكنه من السيطرة على التهديدات والمواقف الصعبة، ولذلك فأفعالهم تبدو متحررة من المخاوف المرضية والتوتر والبعض الآخر يرى أن الكفاءة الذاتية محدودة، ومن هنا تظهر سلوكياتهم متوترة وقلقة ومن ثم عدم الإنجاز، وأما الجانب السلوكي

فيظهر في شكل اختبار الأفراد للأنشطة والمرهون بما يعتقدونه من كفاءة ذاتية لديهم في تحقيق النجاح في عمل ما دون غيره.

وأما محدد الكفاءة efficacy فتعني القدرة أو الإمكانية التي يعتقد الفرد في وجودها، وأما الكفاءة الذاتية فهي الاعتقاد في تواجد أو امتلاك هذه القدرة (Milner, 2002: 29).

وما هو جدير بالذكر أن الباحثة سوف تعتمد في إعداد وتنفيذ برنامج الدراسة الحالية على المحددات الثلاثة السابقة للكفاءة الذاتية والتي تشكل الجوانب الثلاثة الأساسية لبرنامج الدراسة الحالية وهى الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب الأدائي التطبيقي والتي تستخدم في تنمية مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم).

**رابعاً : فنيات نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي:**

من خلال الرجوع الى بعض الدراسات التى تناولت نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي (سوسن شلبي، ٢٠٠٠؛ محمد عبد السلام، ٢٠٠٢؛ علاء الشعراوي، ٢٠٠١؛ عماد الزغلول، ٢٠٠٣) يمكن استعراض الفنيات التي تعد من العوامل التي تؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية و التي يمكن استخدام بعضها في البرنامج الحالي.

**١- الإنجازات الأدائية:**

تعتمد الإنجازات الأدائية على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الإنفاق المتكرر يخفضها، فالخبرات والإنجازات الأدائية السابقة لها تأثيرات كبيرة على فاعلية الذات لدى الفرد وخاصة تلك التي تحقق للفرد فيها النجاح، فالنجاح في الأداء يزيد من مستوى فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة، كما أن الأعمال التي يعتمد فيها الفرد على نفسه تعد أكثر تأثيراً على فاعلية الذاتية من تلك التي يتلقى فيها مساعدة من الآخرين.

**٢- النمذجة أو المحاكاة:**

وتشير إلى أن الخبرات الجديدة والأنماط السلوكية المرغوبة يتم من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين دون الحاجة إلى مرور الفرد بشكل مباشر بهذه الخبرات، فملاحظة السلوك والنتيجة التي تترتب عليه (سواء كان ثواب أو عقاب) يوجه سلوك الفرد لأداء السلوك أو الكف عنه، ويظهر تأثير التعزيز في التعلم بالمحاكاة من خلال الانتقاء الذاتي للأنماط السلوكية التي تم تعزيزها والتي تصدر عن النموذج.

**٣- الإقناع اللفظي:**

ويعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد، أو أي

معلومات يتلقاها الفرد لفظياً عن طريق الآخرين تكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو الفعل، وتؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، فالإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الإحساس بفاعلية الذات.

**٤- الاستثارة الانفعالية:**

فالانفعال الشديد يخفض الأداء عادة. فالذين يعانون من خوف أو قلق حاد يغلب أن تكون توقعات فاعليتهم منخفضة. ومن هذا المنظور، فخفض القلق وزيادة الاسترخاء يمكن أن تيسر الأداء. والاستثارة الانفعالية، من جهة أخرى، ترتبط بتحسن الأداء في بعض المواقف. كما أن إدراكنا بأن مستوى الاستثارة واقعي قد يرفع من مستوى فاعلية الشخص إذا ما قورن بغموض مصدر الاستثارة. كما أن الاستثارة الانفعالية قد تيسر القيام بالأعمال البسيطة بنجاح بينما تؤدي إلى تدهور الأداء للأعمال المعقدة.

**ثالثاً: الكفاءة الذاتية المهنية:**

تُعد الكفاءة الذاتية المهنية إحدى الجوانب التي تظهر فيها كفاءة الفرد، حيث يُعد مصطلح الكفاءة الذاتية مصطلحاً عاماً يظهر بشكل واسع فيما يمتلكه الفرد من قدرات وإمكانات يرى أنها تؤثر فيمن حوله وتساعده على ما يواجهه من مشكلات وعقبات، وقد يظهر هذا الاعتقاد في جانب محدد ومجال معين من مجالات الحياة، وهنا تصبح هذه الكفاءة وهذا الاعتقاد مرتبطاً بمهنة معينة فيُطلق عليها الكفاءة الذاتية المهنية، وعلى الرغم من أهمية هذا المفهوم- الكفاءة الذاتية المهنية- إلا أنه لم يلق اهتماماً كبيراً من كثير من الباحثين، فقد تناوله عدد قليل من الباحثين، حيث أشار السيد الجندي (١٩٩٧) إلى أن الكفاءة الذاتية المهنية هي معتقدات الفرد حول أدائه المتوقع من جانبه الشخصي في مجال المهنة التي تخصص فيها، ومدى رضاه وقناعته بدوره في محيط المهنة.

وقد استخدم كل من صباح رحيمة ومحمد حسن (٢٠٠٢) مفهوم الكفاءة المهنية للإشارة إلى المهارات المهنية المرتبطة بالمهام الوظيفية المختلفة التي ينبغي توافرها لتحقيق التأهيل المناسب لأداء الوظائف والمهام المطلوبة من الفرد.

كما استخدم السيد محمد (١٩٩٦) مصطلح الكفاءة المهنية للأخصائي النفسي على أنها تتمثل في الخبرة المهنية والقدرة العلمية التخصصية على التعامل مع مشكلات الطالب وتحقيق نتائج إيجابية نحو توافقه.

وأما أحمد الغول (١٩٩٣) فقد أشار إلى أن الكفاءة الذاتية المهنية للمعلم هي ما يتمتع به من قدرة على البحث وخلق مناخ تعليمي ملائم للمتعلمين والتمكن من مهارات التدريس ومادة التخصص والاطلاع المستمر على الجديد وقدرة الفرد على تفهُّم مشاعره ومشاعر

الآخرين في الأمور المرتبطة بالعمل، والقدرة على تقديم ووضع وتطوير أهدافه الشخصية والقدرة على تقييم ووضع وتطوير الأهداف المرتبطة بعمله، وبمساره المهني، والقدرة على تحمل المسؤولية في إدارة الأمور المرتبطة بحياته الشخصية وبمساره المهني طوال حياته، والقدرة على التعامل مع الظروف الصعبة التي تواجهه.

وأما جابر محمد (٢٠٠٦) فقد أشار إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلم هي اعتقاد المعلم في قدراته على القيام بمهام التدريس الفعال في تحصيل وسلوكيات تلاميذه والتعامل الجيد معهم وفهمهم وتمكنه العلمي في مادة تخصصه ومتابعة الجديد فيها والتعامل الجيد مع زملائه.

وفي هذا الصدد فقد أشار إبراهيم الشافعي (٢٠٠٥) إلى أن الكفاءة الذاتية المهنية هي معتقدات الفرد حول أدائه المتوقع من جانبه الشخصي في مجال المهنة التي تخصص فيها، ومدى رضاه وقناعاته بدوره في محيط المهنة.

ويشير باريسا (Paresa, 2009) إلى أن الفاعلية الذاتية للمعلم هي حكم أو إدراك المعلم لقدرته على التأثير على نتائج التعلُّم للمتعلمين العاديين والمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما يعرف سكالفيك (Skaalvik, 2010) الكفاءة الذاتية للمعلمين بأنها معتقدات المعلمين الفردية بقدراتهم على تخطيط وتنفيذ الأنشطة المطلوبة للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة.

كما أشار إلى أن الكفاءة الذاتية المهنية للمعلمين هي معتقدات المعلم حول قدرته على التأثير على تلاميذه وطلابه ورفع مستواهم في مختلف الجوانب والتمكن من طرائق التدريس، وحل مشكلات طلابه.

وفي إطار العلاقة بين الكفاءة الذاتية العامة والكفاءة الذاتية المهنية أكد كل من بوهت (Bohett, 1994) ولوزو (Luzzo, 1995)، ووالش (Walch, 1995) على أن الكفاءة الذاتية المهنية ترتبط بالكفاءة الذاتية العامة ارتفاعاً وانخفاضاً.

فالكفاءة الذاتية العامة تجعل الفرد يختار المهنة المناسبة له نظراً لوجود علاقة وثيقة بين الثقة التي يشعر بها الأفراد في قدراتهم على أداء مهنة معينة واختبارهم لممارسة هذه المهنة (Randhawa et al, 1993: 41).

كما أن الكفاءة الذاتية العامة تُساعد الفرد على مقاومة الضغوط المهنية، فالأفراد مرتفعو الكفاءة الذاتية العامة أكثر قدرة على إصدار مستويات مقبولة من الأداء المهني على الرغم من وجود ضغوط متعلقة بالعمل (Jext et al, 2001: 401).

وفي هذا الإطار يشير إبراهيم الشافعي (٢٠٠٥) إلى أن الكفاءة الذاتية العامة تجعل الأفراد يختارون المهن التي فيها يشعرون أنهم أكفاء واثقون في أنفسهم وفي المقابل يتجنبون المهن التي يستشعرون أنهم فيها محدودو الكفاءة. كما تلعب الكفاءة الذاتية العامة دوراً هاماً ليس في مجال اختيار المهنة فقط ولكن في تحديد حجم المجهود الذي سيبذل في مواجهة العقاب في أثناء أداء هذه المهنة.

وتُعرف الباحثة الكفاءة الذاتية المهنية بأنها جانب من الكفاءة الذاتية العامة تتشكل من خلالها وتظهر آثارها في الارتقاء بمستواها بشكل عام فضلاً على الارتقاء بمستوى الأداء المهني، وهى معتقدات الأفراد في قدرتهم على القيام بسلوك أو أداء معين وثقتهم في أنفسهم لاستغلال كل الإمكانات المتاحة للأداء في مجال مهنة معينة. واعتقادهم في قدرتهم على القيام بالمهام المنوطة بهم في إطار هذه المهنة، وما يترتب على ذلك من الرضا والقناعة بدورهم في محيط مهنتهم.

في إطار متغيرات البحث الحالي أجريت العديد من الدراسات يمكن تصنيفها في المحورين التاليين:

**أولاً: دراسات تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمتغيرات المختلفة لدى معلمي التربية الخاصة ومنها:**

دراسة ستانوفيك (Stanovic, 1994) والتي استهدفت التعرُّف على العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة وسلوكه التدريسي واتجاهه نحو التلاميذ غير العاديين بكل من التوافق الاجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتوصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة من أهم المنبئات للتوافق الاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاه الإيجابي لمعلمي التربية الخاصة نحو تدريس هؤلاء الأطفال يعتبر منبئ قوي لمفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

وفي إطار التعرُّف على المتغيرات المرتبطة بالكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة قام كل من براونيل وباجاريس (Brownell & Pajares, 1996) بدراسة استهدفت التعرُّف على المتغيرات المنبئة بالكفاءة الذاتية لمعلم ذوي صعوبات التعلُّم وتأثير ذلك على شعور المعلم بالنجاح في العمل وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المحيط الاجتماعي والعلاقة بالزملاء وجودة البرامج المقدمة قبل الخدمة في مجال التربية الخاصة لها تأثير كبير على الكفاءة الذاتية لدى المعلم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الدراسة ألقت الضوء على متغيرين مهمين في مجال البحث

الحالي، وهما الكفاءة الذاتية لمعلم صعوبات التعلم وتأثر هذه الكفاءة ببرامج ما قبل الخدمة والتي تقدم لهؤلاء المعلمين، مما يلقي الضوء على أهمية إعداد البرامج التي تساعد في تنمية مستوى الكفاءة الذاتية لدى هؤلاء المعلمين مما ينعكس إيجاباً على أدائهم واتجاههم نحو تدريس فئة ذوي صعوبات التعلم وشعورهم بالنجاح في العمل، وهو ما تهدف الدراسة الحالية إليه.

كما استهدفت دراسة كولادارسي وبريتون (Coladarci & Breton, 1997) التعرُّف على بعض المتغيرات المرتبطة بالكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة في أثناء الخدمة، وتوصلت الدراسة إلى أن كلاً من العمر والرضا المهني وجودة الإشراف المهني له تأثيرات دالة إحصائياً على الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة.

وفي ذات الإطار هدفت دراسة رونزيتي (Ronzitti, 1998) إلى التعرُّف على علاقة كل من الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة وبعض المتغيرات المتعلقة بالمدرسة بعدد التلاميذ المحالين إلى مؤسسات التربية الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة وخبرته التدريسية تُعد من أهم المتغيرات التي ترتبط بعدد التلاميذ المحالين إلى مؤسسات التربية الخاصة.

وأما دراسة فري (Frey, 2000) فقد استهدفت التعرُّف على علاقة كل من الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة والحالة الاجتماعية والاقتصادية للطفل بوجهة نظر المعلم بشأن التحاق هذا الطفل بمؤسسات التربية الخاصة،وتوصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة والحالة الاجتماعية والاقتصادية للطفل ترتبط بالقرار الذي يتخذه المعلم بشأن قبول هذا الطفل في مؤسسات التربية الخاصة.

وجديرٌ بالذكر أن هذه الدراسة تُلقي الضوء على أهمية الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة ليس فقط فيما يتعلق بقرارات التدريس والتعامل والتوافق مع ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بمؤسسات التربية الخاصة ولكن أيضاً بشأن قبول هؤلاء التلاميذ لالتحاقهم بهذه المؤسسات أي أن الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة قد ترتبط بشكل وثيق بمصير هؤلاء الأفراد.

وفي هذا الإطار قام لي (Lee, 2001) بدراسة استهدفت التعرُّف على علاقة بعض المتغيرات بكل من الشعور بالثقة والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط كل من نوع المعلم وخبرته في العمل وعلاقته مع التلاميذ المعاقين ونوعية البرامج المقدمة لديه قبل الخدمة بكل من ثقته في نفسه وكفاءته الذاتية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الدراسة تؤكد على أهمية البرامج المقدمة لمعلم التربية الخاصة قبل الخدمة وتأثيرها على كفاءته الذاتية وثقته بنفسه، مما يؤكد أهمية البحث الحالي في ضرورة إعداد برنامج لتنمية الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة قبل الخدمة.

وقد توصل كومبل (Compbell, 2001) إلى أن الكفاءة الذاتية المرتفعة لدى المعلم ترتبط إيجابياً بالاتجاهات الإيجابية نحو عملية الدمج. كما توصل إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلم تقاس على بُعد متصل وليس بعدين مستقلين وذلك ضمن دراسته التي قام بها والتي استهدفت التعرُّف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية لدى المعلم واتجاهاته نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٨٠ معلم رياض أطفال طُبِّق عليهم مقياس كفاءة Teacher Efficacy Scale.

وفي إطار التعرُّف على علاقة الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة ببعض المتغيرات المرتبطة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة قام كلٍ من بودل وتورناكي (Podell & Tournaki, 2001) بدراسة استهدفت التعرُّف على أهم العوامل المرتبطة بتحمل معلمي التربية الخاصة التدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين كلٍ من الكفاءة الذاتية للمعلم والقدرة على التحمُّل للتدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أجرى امبيش (Embiech, 2001) دراسة مسحية استهدفت التعرُّف على مستويات الضغوط النفسية وغموض الدور لدى معلمي التربية الخاصة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي ذوي صعوبات التعلُّم يعانون من مستويات مرتفعة من الاحتراق النفسي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال موجب بين الاحتراق النفسي وغموض الأدوار.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة إنما تشير وتؤكد على انخفاض الكفاءة الذاتية لدى معلم صعوبات التعلم وإن لم تُشر إلى ذلك بشكلٍ صريح، وذلك لأن الاحتراق النفسي هو دالة لانخفاض الكفاءة الذاتية، حيث تمثل الكفاءة الذاتية جانباً وقائياً للمعلم من معاناته من الضغوط النفسية، ووصوله إلى مرحلة الاحتراق النفسي.

وكذلك أشارت دراسة امبيش (Embiech, 2001) بشكل ضمني إلى تدني مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي صعوبات التعلم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي صعوبات التعلم يعانون من مستويات مرتفعة من الشعور بالاحتراق النفسي وغموض الدور، وكذلك مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية ولا شك أن هذه المتغيرات ما هي إلا دالة لانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية لديهم.

أما دراسة سكويتز شوارزر (Scwitz & Schwarzer, 2002) فقد هدفت إلى دراسة أهم المهارات اللازمة لمعلمي ذوي صعوبات التعلُّم، والتعرُّف على مستوى أدائهم في هذه المهارات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن من أهم المهارات اللازمة من وجهة نظر هؤلاء المعلمين هي: المهارات الأكاديمية، مهارات الاستراتيجيات التعليمية، مهارات بيئة العمل، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية المهارات.

وقد استهدفت دراسة براون (Brown, 2003) بحث تأثير خبرات التدريب الميداني في بعض المدارس في مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة مكونة من (٣٦) من الطلاب المعلمين لذوي الاحتياجات الخاصة (قبل الخدمة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين في تدريس الرياضيات والقراءة والتهجي وعلم الصوت، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية التواصلية والتي ظهرت في قدرتهم على التعاون بفاعلية مع مشرفي التدريب والمتعلمين ومعلمي المدرسة.

كما قام حجاج غانم (٢٠٠٤) بدراسة استهدفت معرفة مدى اختلاف الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة باختلاف نوع الإعاقة لدى التلاميذ (إعاقة عقلية- إعاقة سمعية- إعاقة بصرية)، ومقدار حجم التأثير لنوع إعاقة التلاميذ على الكفاءة الذاتية للمعلمين، كما استهدفت التعرُّف على مدى اختلاف الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة باختلاف نوع المعلم (ذكر- أنثى)، أو نوع إعداده (متخصص- غير متخصص)، أو التفاعل بينهما على الكفاءة الذاتية للمعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:أنه لا توجد فروق بين أفراد المجموعات الثلاث: معلمي ذوي الإعاقة البصرية، ومعلمي ذوي الإعاقة السمعية، ومعلمي ذوي الإعاقة العقلية في الكفاءة الذاتية.

وقد استهدفت دراسة إبراهيم الشافعي (٢٠٠٥) بحث علاقة الكفاءة المهنية لدى المعلمين بكل من الكفاءة الذاتية العامة والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم والمعتقدات التربوية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين وكل من الكفاءة الذاتية العامة، والمعتقدات التربوية ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين والضغط النفسي المهني، وأن الكفاءة الذاتية العامة والضغط المهني، والمعتقدات التربوية تمثل أهم متغيرات التنبؤ بالكفاءة المهنية مع اختلاف في مقدرة هذه المتغيرات على التنبؤ.

أما دراسة ديكرسون (Dickerson, 2008) والتي استهدفت دراسة مدى اختلاف متغيري

الكفاءة الذاتية والتوتر لدى عينة من معلمي التربية الخاصة ومعلمي العاديين قبل وفي أثناء الخدمة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس (الفاعلية الذاتية بين متوسطات درجات رغبة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجات العينة في التطبيق القبلي).

أما دراسة كارنر (Kaner, 2010) والتي استهدفت بحث تأثير نوع الطلاب (عاديين- ذوي احتياجات خاصة) ونوع المعلم (ذكر- أنثى)، ومدة الخدمة على معتقدات الفاعلية الذاتية لدى معلمي التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وأشارت نتائج الدراسة أن معتقدات الفاعلية الذاتية للمعلمين لا تختلف طبقاً لنوع الطالب الذي يتعاملون معه أو نوع المدرس (ذكر- أنثى) كما أن الفاعلية الذاتية المهنية للمعلمين لم تختلف بسبب بيئة التدريس (مدرسة ابتدائي- مدرسة ثانوي- كلية).

أما دراسة (Skaalvik, 2010) والتي استهدفت بحث العلاقة بين فهم المعلم لبيئة ومحيط المدرسة وبين الفاعلية الذاتية لديه، كما استهدفت الدراسة دراسة العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلم والاحتراق النفسي والرضا الوظيفي وكذلك مدى اعتقاد المعلم بأن هناك عوامل خارجية في بيئة المدرسة تقيم إنجازه، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية للمعلم، ومقياس الرضا الوظيفي وكذلك مقياساً للاحتراق النفسي على عينة من المعلمين بلغت (٢٢٤٩) مدرس نرويجي، بعضهم كانوا معلمين للمرحلة الابتدائية، وبعضهم معلمين للمرحلة الإعدادية، وأشارت نتائج الدراسة على ارتباط كل من الفاعلية الذاتية للمعلم والاحتراق النفسي لديه بكل من محيط المدرسة والرضا الوظيفي للمعلم.

أما دراسة فاريس (Voris, 2011) والتي استهدفت بحث العلاقة المتبادلة بين الفاعلية الذاتية ودرجة الرضا الوظيفي، والنوع (ذكر وأنثى)، ونوعية الدراسة (انتظام- برامج موازية)، وعدد سنوات الخبرة لدى عينة مكونة من ٢٢٢ معلم تربية خاصة في ٢١ مدرسة رئيسة في مدينة كنتاكي، ، وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة عينة الدراسة في السنوات الأولى للمهنة وأيضاً لدى الحاصلين على الشهادة من البرامج الموازية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية بين متوسطات درجات المعلمين الذين أكملوا برامج الشهادة الموازية وبين نظائرهم الذين أكملوا برامج الشهادة الرسمية.

**ثانياً: دراسات تناولت برامج تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة على وجه العموم ومعلمي صعوبات التعلّم على وجه الخصوص ومنها:**

دراسة جوردون ودنشيا (Gordon & Dunshea, 1996) والتي استهدفت دراسة أثر

التدريب على برنامج يتضمن عناصر عرض المحتوى وأهدافه، وكيفية تحقيق هذه الأهداف وهو ما يعرف بالبرتفوليو( الملف التدريبي) على كل من استراتيجيات التعلُّم (السطحي- العميق)، والكفاءة الذاتية المدركة ووجهة الضبط. ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن البرنامج التعليمي المقدم يؤدي إلى انخفاض الأسلوب السطحي في التعلُّم، وارتفاع في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلم قبل الخدمة.

كما استهدفت دراسة اوكنر وكور (O›Conner & Korr, 1996) معرفة أثر التدريب على برنامج قائم على تدريس الأقران Peer- Teaching في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المرحلة الابتدائية. ، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج المُعد يؤدي إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين نتيجة التدريب على البرنامج.

أما دراسة روبرتس وآخرين (Roberts et al, 2000) فقد استهدفت التعرُّف على أثر الانخراط في برامج تدريبية متتابعة على الكفاءة الذاتية والمعتقدات حول التعلُّم، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مؤداها ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين نتيجة التدريب على البرامج المقدمة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المعتقدات التربوية للمعلم والكفاءة الذاتية العامة.

وفي ذات الإطار استهدفت دراسة ويلسون (Wilson, 2002) التعرُّف على تأثير نوع البرامج المقدمة لمعلم قبل الخدمة على كفاءته الذاتية ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن معلمي قبل الخدمة الذين درسوا برامج للتربية الخاصة والتربية العامة معاً أعلى في الكفاءة الذاتية، وكذلك اتجاههم إيجابي نحو دمج التلاميذ وهم كذلك أكثر رضا بالبرامج التي يدرسونها.

وجدير بالذكر أن هذه الدراسة تُلقي الضوء على جانب هام ينبغي تضمينه في البرامج التي تُقدم لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلم صعوبات التعلُّم- كمعلم تربية خاصة- وهو تقديم جزء من البرنامج يتعلق ببرامج التربية العامة بتدريب الطالب المعلم عليه، حيث أوصت الدراسة بضرورة الجمع بين برامج التربية الخاصة وبرامج التربية العامة لأن ذلك يجعل الدارسين أكثر ثقة في قدراتهم على التدريس وخاصةً للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي إطار التعرُّف على طبيعة البرامج التي تقدم لمعلم التربية الخاصة هدفت دراسة عبد العزيز محمد (٢٠٠٣) إلى التعرُّف على أهم البرامج التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، كما هدفت إلى التعرُّف على أثر متغيرات العمر والخبرة والمؤهل التعليمي والتخصص والدورات التدريبية على أهمية تلك البرامج من قِبَل معلمي التربية الخاصة، وقد أشارت نتائج

الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه البرامج ترجع إلى متغير العمر – الخبرة، المؤهل التعليمي، التخصص، والدورات التدريبية.

أما دراسة بريسا (Paresa, 2009) والتي استهدفت بحث مدى تأثير المعززات المختلفة في (برنامج قائم على أنواع مختلفة من الدعم "دعم عاطفي- تعليمي- خبرات متنوعة") في فعالية الذات لدى معلمي التربية الخاصة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات بين معلمي التربية الخاصة (عينة الدراسة) في إدراكهم لفاعليتهم الذاتية، كما أشارت نتائج الدراسة على وجود نقص في الدعم المقدم لمعلم التربية الخاصة في البيئة المدرسية ومن ذلك الدعم العاطفي، الدعم التعليمي، خبرة المعلم، هذا بالإضافة إلى ما توصلت إليه الدراسة من أن تقديم الدعم العاطفي من خلال البرنامج المُعد والتعليمي الذي يقدم لمعلم التربية الخاصة قد أعطى المعلم خبرات إيجابية وإحساس بالفاعلية الذاتية.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة ما يلي:

١- ندرة الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلم صعوبات التعلم، وذلك على الرغم من أن فئة ذوي صعوبات التعلُّم هي من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، الأمر الذي يستدعي مزيداً من إلقاء الضوء على احتياجات معلميهم، كما أن الدراسات التي تناولت معلمي صعوبات التعلُّم لم تتطرق بشكل مباشر وصريح إلى بحث كفاءتهم الذاتية على الرغم من أهمية هذا المتغير، ولكنها تناولت المهارات اللازمة لمعلم صعوبات التعلم

٢- أن الدراسات التي تناولت البرامج المقدمة لرفع مستوى الكفاءة الذاتية تناولت المعلمين قبل وبعد الخدمة، إلا أن أغلبها كان للمعلمين في برامج التعليم العام وقليل منها تناول معلم التربية الخاصة مثل دراسة ويلسون (Wilson, 2002).

٣- لم تتناول أية دراسة من هذه الدراسات البرامج التي ينبغي أن تقدم لمعلم صعوبات التعلُّم على الرغم من عظم الدور المنوط بهذا المعلم الذي يتوقع أن يواجه أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً.

٤- اعتمدت الكثير من الدراسات على مقياس كفاءة المعلم لجبسون وديبو (Gibson & Deubo, 1984)، كما تناولت العديد منها عينة من الذكور والإناث أغلبهم من معلمي المرحلة الابتدائية.

٥- تباينت أنواع البرامج المقدمة والتي ظهر أثرها على رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلم فمنها من تناول تدريب المعلمين على البرتفوليو مثل دراسة جوردون ودنشيا (Gordon

& Dunshea, 1996) وبعضها تناول تدريب الأقران كدراسة أوكنر وكور (O›Conner & Korr, 1996) وبعضها تناول أثر برامج التربية الخاصة وبرامج التربية العامة (الجمع بينهما على مستوى الكفاءة الذاتية مثل دراسة ويلسون (Wilson, 2002).

٦- بعض هذه الدراسات من اجله ليس لمعرفة أثر البرامج المقدمة على رفع مستوى الكفاءة الذاتية، وإنما تمت نحو عمل مسح للاتجاهات الحديثة والتي تناولت برامج تنمية الكفاءات الذاتية مثل دراسة محمد عبد السلام (٢٠٠٢).

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة الخاصة بالكفاءة الذاتية المهنية اتضح أنها في حاجة إلى مزيد من الاهتمام وذلك لأهميتها لدى معلمي التربية الخاصة على وجه العموم ومعلمي صعوبات التعلم على وجه الخصوص لما يواجهه معلم صعوبات التعلم من جهد في التعرف على ذي الصعوبة في التعلم حيث أنه يتعامل مع فئة لا تختلف في قدراتها ولا مظهرها عن فئة العاديين كما أنها فئة من المتعلمين تتواجد فعليا مع المتعلمين العاديين مما يزيد العبء والجهد على معلم صعوبات التعلم للتعرف عليهم والتعامل معهم في سبيل التخفيف مما يواجهونه من صعوبات.

وبذلك تتضح أهمية الحاجة إلى إلقاء الضوء على ضرورة إعداد البرامج التدريبية المختلفة للمعلمين في مجالات التربية الخاصة بشكل عام والبرامج الخاصة بتنمية الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم على وجه الخصوص وهو ما تهدف الدراسة الحالية إليه.

## مشكلة الدراسة:

تستلزم صعوبات التعلُّم تطويرا لكل الفرص الممكنة حتى يستطيع ذو الصعوبة في التعلُّم أن يتخطى حاجز الصعوبة ويتعلم وينمو وفق قدراته وإمكاناته، ويصعب تحقيق ذلك كله إلا إذا تلقى الفرد ذي الصعوبة في التعلُّم تعليماً وتدريباً مناسباً من قبل معلم يمتلك قدراً عالياً من الكفاءات والمهارات التعليمية، ولديه قدر من المعتقدات فيما يتعلق بإدراكه لمقدار ما يمتلكه من كفاءة ذاتية وما يمكن أن يؤديه.

وانطلاقاً من أهمية الكفاءة الذاتية للمعلم بشكل عام ومعلم التربية الخاصة وصعوبات التعلُّم بشكل خاص أجريت العديد من الدراسات في هذا الإطار منها دراسة وولفولوك وهوى (Woolfolk & Hoy, 1990) والتي توصلت نتائجها إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلم ترتبط إيجابياً بالضبط المرن لسلوكيات التلاميذ وترتبط سلبياً باتباعه للنظم الروتينية وهذه

الأبعاد المرتبطة بالكفاءة الذاتية تمثل وجهة ضبط لدى المعلم (داخلي – خارجي).

كما توصلت نتائج دراسة إمر وهكمان (Emmer & Hickman, 1991) إلى ارتباط الكفاءة الذاتية للمعلم بالاستراتيجيات الإيجابية التي يمارسها داخل الفصل مثل: تعزيز الطالب، إعطاء انتباه متزايد للطالب، تشجعه على زيادة الجهد.

وفى ذات الإطار أكد كوادوريسي (Coadorci, 1992) على وجود علاقة ارتباطية بين الجانب النفسى المرتبط بالمهنة وبعدي الكفاءة الذاتية للمعلم (الكفاءة الشخصية، والكفاءة العامة).

وهو ما أشار إليه حجاج غانم (٢٠٠٤) حيث أكد على أن تأثر الكفاءة الذاتية للمعلم لا يقتصر فقط على الأداء المهني له فقط وإنما ينعكس على نواتج تعلم تلاميذه من سلوك اجتماعي وقدرات مختلفة وتحصيل ودافعية ومفهوم ذات وغيرها من نواتج التعلم الخاصة بالتلميذ.

وتوصلت نتائج دراسة أحمد الغول (١٩٩٣) إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين كل من اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس ودافعيته ومفهوم ذاته، وبين الكفاءة الذاتية لديه.

وأشارت نتائج دراسة ستانوفيك (Stanovic, 1994) إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلم وإمكانات المدرس تُعد من أهم المنبئات للتوافق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما توصلت نتائج دراسة أليندر (Allinder, 1995) إلى تأثير الكفاءة الذاتية للمعلم فى قدرته على وضع أهداف طويلة المدى وفى قدرته على تحقيقها، كما وجد أن الكفاءة الذاتية الشخصية لها تأثير على تحصيل التلاميذ.

وفي هذا الإطار توصلت نتائج دراسة كل من براونيل وباجاريس (Brownell & Pajares, 1996) إلى أن الإعداد الجيد لمعلمى التربية الخاصة يؤثر تأثيرا واضحا على الكفاءة الذاتية لديهم

وقد توصلت دراسة اونوفر وآخرون (Onofre et al., 2001) إلى أن المعلمين مرتفعي الكفاءة الذاتية أكثر إيجابية في التعامل الاجتماعي مع تلاميذهم في حين أكدت دراسة، (Ross et al., 2001) على أن الكفاءة الذاتية للمعلم ترتبط إيجابياً بالكفاءة الذاتية للمتعلم.

وفي هذا الإطار توصلت دراسة سيليب (Celep, 2003) إلى أن شعور المعلم بالكفاءة الذاتية يرتبط إيجابياً بكل من اتجاهاته الإيجابية نحو التلاميذ والاتجاه نحو التعامل الإنساني

مع سلوكيات التلاميذ.

وقد أكدت دراسة شيان (Shian, 2004) على وجود علاقة إيجابية بين معتقدات المعلم عند تدريسه وعند قدرته على أداء المهام التدريسية وبين أدائه التدريسي وسلوكياته الفعلية، كما أن كفاءة المعلم وثقته في قدرته على توفير بيئة تعلم جيدة تساهم بشكل جيد في تنمية قدرة التلاميذ على الاندماج في العملية التعليمية بشكل أكثر فاعلية ونشاط.

وفي إطار تنمية الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة توصلت دراسة جوردون ودنشيا (Gordon & Dunshea, 1996) إلى أن تقديم البرنامج التدريبي في أثناء الدراسة (لمعلم قبل الخدمة) يؤدي إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لديه.

وتوصلت نتائج دراسة رامي جاسر وآخرين (Ramey- Gasser et al, 1996) إلى أن الكفاءة الذاتية لدى المعلمين ترتبط بالإعداد الجيد قبل وفي أثناء الخدمة، والنمو المهني، والخبرات التدريسية وتدعيم الزملاء وتدعيم الإدارة.

كما توصلت دراسة جوردون وآخرين (Gorden et al, 1998) إلى أن الكفاءة الذاتية لدى المعلم ترتبط بكل من الأسلوب العميق في التعلُّم والضبط الداخلي في حين أن الأسلوب السطحي في التعلُّم يرتبط سلبياً بالكفاءة الذاتية.

وقد أشارت نتائج دراسة لين وكوريل (Lin & Correll, 1998) إلى تأثير برامج الإعداد جيداً على الكفاءة الذاتية للمعلم.

وهو ما اتفق مع ما أشارت إليه نتائج اليوت (Elliott, 2001) من أن أهم المتغيرات التي تؤثر إيجابياً على الكفاءة الذاتية للمعلم هي التدريب على حل المشكلات ومهارات الاستماع للطرف الآخر.

وفي هذا الإطار أكد كل من لي (Lee, 2001) وواطسون (Watson, 2006) على أن من أهم العوامل التي تؤثر إيجابياً في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة مرورهم ببرامج مختلفة لتنمية مهاراتهم وكفاءتهم الذاتية.

هذا ومن خلال استطلاع الآراء حول برامج إعداد معلم التربية الخاصة (صعوبات التعلُّم) قبل الخدمة ظهرت بعض المؤشرات ومنها يمكن الخروج ببعض الجوانب التالية:

١- عزوف بعض الطالبات عن مهنة التدريس لذوي صعوبات التعلُّم وإظهار عدم الرضا عن مهنتهن.

٢- عدم مثابرتهن وإحساسهن بالضغوط النفسية وعدم قدرتهن على تحمل أعباء مهنة التدريس لذوي الصعوبة في التعلُّم وضعف قدرتهم على تنظيم الأنشطة المختلفة

وتوظيفها بما يتلاءم مع فئة ذوي صعوبات التعلُّم.

٣- وجود بعض المعتقدات السلبية لدى الطالبات (معلمات صعوبات التعلُّم) عن كفاءتهن في التعامل مع ذوي صعوبات التعلُّم وعدم قدرتهن على التأثير في سلوكيات تلاميذهن من ذوي الصعوبة.

٤- شكوى الكثير من الطالبات (معلمات صعوبات التعلُّم) من صعوبة مواجهة المشكلات المختلفة لدى طلابهن من خلال عملية التدريس في أثناء التدريب الميداني وضعف قدرتهن على التفاعل بإيجابية مع هذه المشكلات.

يلاحظ مما سبق أهمية متغير الكفاءة الذاتية لمعلمات التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في تأثيره على سلوكيات تلاميذهن من ذوى الصعوبة في التعلم وارتباطه بالعديد من المتغيرات الهامة سواء الخاصة بالمعلم وكذلك نواتج التعلُّم الخاصة بمعرفة وسلوك ودافعية التلميذ ذي الصعوبة في التعلُّم.

وعلى الرغم من هذه الأهمية يلاحظ ندرة الدراسات والبحوث العربية التي أجريت في هذا المجال. حيث لاحظت الباحثة عدم وجود دراسة عربية تناولت تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلم صعوبات التعلُّم .

ومن هنا تظهر مشكلة الدراسة الحالية في انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمات التربية الخاصة (تخصص صعوبات التعلُّم) تحت التخرُج. وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل التالي:

١- ما فعالية برنامج تدريبى قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي والمعد في الدراسة الحالية في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

## أهمية الدراسة:

**أ- الأهمية النظرية للدراسة** : تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يمكن أن تسهم به في:

١- تقديم إطار نظري عن الكفاءة الذاتية بشكل عام والتوصل إلى مفهوم الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي ذوي صعوبات التعلُّم.

٢- توضيح مدى إسهام متغير الكفاءة الذاتية المهنية في تخطي ذوي صعوبات التعلم لحاجز الصعوبة ومدى إسهامه في مخرجات التعلُّم على المستويين (الأكاديمي والنفسي).

٣- إلقاء الضوء على أهمية متغير الكفاءة الذاتية المهنية لما له من تأثير بالغ في قدرة

معلمي صعوبات التعلم على مواجهة ضغوط العمل وتقبل مهنتهم ومثابرتهم في تحمل الصعوبات التي قد تعترضهم في أثناء عملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

٤- توجيه الانتباه إلى الأنماط المختلفة والجوانب التي يمكن أن تسهم في رفع مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات التربية الخاصة على وجه العموم ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص.

٥- توضيح كيفية ارتباط متغير الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلم صعوبات التعلُّم بعديد من المتغيرات التي تؤثر على عملية التعلُّم كالتوتر والقلق، والإنهاك النفسي، والرضا الوظيفي.

٦- تطوير النماذج النظرية والتأصيل لإعداد واستخدام الأدوات الفعَّالة لتقييم كفاءة الذات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي ذوي صعوبات التعلُّم بشكل خاص.

٧-الاستفادة من نتائج البحث في الاهتمام بالبرامج التي يمكن أن تسهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في مختلف جوانب الإعاقة (السمعية – البصرية – الأوتيزم- الإعاقة الحركية، وغيرها).

**ب – الأهمية التطبيقية للدراسة:**

١- قدمت الدراسة الحالية مقياساً للكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلُّم وهنا يمكن الإشارة إلى أهمية اتباع الخطوات التالية عند قياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين بشكل عام:

أ- ينبغي أن تحتوي بعض مفردات المقياس على أفعال مثل "يستطيع" أو "قادر على" وذلك لتوضيح أن المفردات تتطلب توقعات القدرة بسبب الكفاءة الشخصية.

ب- ينبغي أن يكون الفاعل في كل مفردة "أنا" لأن الهدف هو تقييم المُعْتَقَدُ الذاتي لكل معلم عن قدراته.

٢- تقديم برنامج متعدد الجوانب يتناول الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية والتي يحتاج المعلمون إلى مزيد من الدعم المقدم من خلالها والتي تؤثر على كفاءتهم الذاتية.

٣- إلقاء الضوء على بعض الفنيات التي يمكن الاستفادة منها واستخدامها لتنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي صعوبات التعلم بشكل خاص.

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١-إعداد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- إعداد وتطبيق البرنامج التدريبي الخاص برفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى طالبات التربية الخاصة المعلمات (تخصص صعوبات التعلم).

٣- التعرف على فعالية البرنامج في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**حدود الدراسة:**

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على مجموعة من الطالبات المعلمات المسجلات ضمن مسار صعوبات التعلم والملتحقات بالتدريب الميداني والمنتميات لقسم التربية الخاصة بجامعة طيبة بالمدينة المنورة للعام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤.

**مصطلحات الدراسة:**

**١- الكفاءة الذاتية:**

تعرف الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة (Bandura, 1994).

**٢- الكفاءة الذاتية المهنية:**

وتُعرفها الباحثة بأنها: معتقدات الأفراد في قدرتهم على القيام بسلوك أو أداء معين وثقتهم في أنفسهم لاستغلال كل الإمكانات المتاحة للأداء في مجال مهنة معينة. واعتقادهم في قدرتهم على القيام بالمهام المنوطة بهم في إطار هذه المهنة، وما يترتب على ذلك من الرضا والقناعة بدورهم في محيط مهنتهم.

**٣- الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التربية الخاصة (صعوبات التعلُّم):**

وتُعرفها الباحثة بأنها مجموعة متداخلة من الأفكار والمدركات والمعتقدات لدى معلم صعوبات التعلُّم تنطلق من بؤرة الذات وما يحيط بها من مدركات معلم ذوي صعوبات التعلُّم حول ذاته، ومدركاته حول البيئة المحيطة به، وكذلك مدركاته حول طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، واعتقاده في قدرته على التأثير على معارف وسلوكيات هذه الفئة، ورفع مستواهم في مختلف الجوانب، وما يرتبط بذلك من اعتقاده واقتناعه بقدرته على تحقيق نواتج

التعلُّم المرغوبة والتخفيف من حدة الصعوبات التي يواجهها المتعلمون من ذوي الصعوبة في التعلُّم. وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم صعوبات التعلم والمستخدم في الدراسة الحالية.

وتتضمن الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم الأبعاد التالية :

**١- الكفاءة الذاتية الشخصية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**: وتشير إلى اعتقاد الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بامتلاكهن بعض السمات الشخصية التي ينبغي أن يتحلى بها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كتحمل المسؤولية والمثابرة والفاعلية والنشاط والثقة بالنفس. وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في البعد الأول (الكفاءة الذاتية الشخصية).

**٢-الكفاءة الذاتية المعرفية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**: وتشير إلى اعتقاد الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في معرفتهن بالمفاهيم النظرية والحقائق المرتبطة بمجال صعوبات التعلم وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في البعد الثاني (الكفاءة الذاتية المعرفية).

**٣-الكفاءة الذاتية التدريسية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم**: وتعني اعتقاد الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في قدرتهن على تخطيط وتنفيذ وتقويم الخطة الموضوعة لعلاج صعوبة ما. وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في البعد الثالث (الكفاءة الذاتية التدريسية).

**٤- الكفاءة الذاتية التشخيصية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم**: وتشير إلى اعتقاد الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بإلمامهن بمفهوم التشخيص وأهميته والمحكات المختلفة للتشخيص وكذلك اعتقادهن في قدرتهن على استخدام اختبارات وأدوات التشخيص المتنوعة. وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في البعد الرابع (الكفاءة الذاتية التشخيصية)

**٥- الكفاءة الذاتية التواصلية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**: وتعرف بأنها اعتقاد الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في قدرتهن على التواصل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك قدرتهن على التواصل مع أولياء أمورهم بالإضافة إلى قدرتهن على التواصل مع زملائهن في ميدان العمل. وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في البعد الخامس (الكفاءة الذاتية التواصلية).

**٦- الكفاءة الذاتية للنمو المهني لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**: وتشير إلى اعتقاد

الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في امكانية الإطلاع على الاتجاهات الحديثة في المجال وتنفيذ البرامج العلاجية المختلفة. وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في البعد السادس (الكفاءة الذاتية للنمو المهني).

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج شبه التجريبى في الدراسة الحالية حيث تم اختيار مجموعة من الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ قوامها ٢٦ طالبة وضابطة بلغت ٢٣ طالبة .

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة الحالية من ٤٩ طالبة من الطالبات المعلمات (تحت التخرج ) المسجلات ضمن مسار صعوبات التعلم والمقيدات ضمن قسم التربية الخاصة بجامعة طيبة بالمدينة المنورة

### فروض الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من تصورات نظرية ودراسات سابقة تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرض التالي:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية.

### أدوات الدراسة:

**أولاً:** مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

**الهدف من المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى عينة من الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة طيبة.

**خطوات إعداد المقياس:**

١- الإطلاع على بعض الأطر والتصورات النظرية وبعض المقاييس العربية والأجنبية والتي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة، ومنها:

أ- مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة (حجاج غانم أحمد، ٢٠٠٤).

ب- مقياس الكفاءة المدركة لهرتر The Perceived Competence Scale لـ ( Harter, 1982) تعريب وتقنين محمد أحمد وآخرون (٢٠٠٩).

ج- مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين من إعداد (Schwarzer & Jerusalan, 1999)، ترجمة وتقنين إبراهيم الشافعي إبراهيم (٢٠٠٥).

د- مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم إعداد: جابر محمد عبد الله (٢٠٠٦).

هـ- مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة إعداد: عبد العزيز السرطاوي (١٩٩٤).

٢- تحديد النظرية التي ينتمي إليها المقياس الحالي وهي نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا.

ومن خلال ما سبق تم التوصل إلى مفهوم الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي: "مجموعة متداخلة من الأفكار والمدركات والمعتقدات لدى معلم صعوبات التعلُّم تنطلق من بؤرة الذات وما يحيط بها من مدركات معلم ذوي صعوبات التعلُّم حول ذاته، ومدركاته حول البيئة المحيطة به، وكذلك مدركاته حول طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، واعتقاده حول قدرته على التأثير على معارف وسلوكيات هذه الفئة، ورفع مستواهم في مختلف الجوانب، وما يرتبط بذلك من اعتقاده واقتناعه بقدرته على تحقيق نواتج التعلُّم المرغوبة والتخفيف من حدة الصعوبات التي يواجهها المتعلمون من ذوي الصعوبة في التعلُّم.

وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم صعوبات التعلم والمستخدم في الدراسة الحالية.

ويتضمن مقياس الكفاءة الذاتية المهنية الأبعاد الآتية والتي يقيسها المقياس المعد في الدراسة الحالية:

**١- الكفاءة الذاتية الشخصية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:** وتشير إلى اعتقاد الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بامتلاكهن بعض السمات الشخصية التي ينبغي أن يتحلى بها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كتحمل المسؤولية والمثابرة والفاعلية والنشاط والثقة بالنفس، وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة

المعلمة في البعد الأول (الكفاءة الذاتية الشخصية).

**٢- الكفاءة الذاتية المعرفية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:** وتشير إلى اعتقاد الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في معرفتهن بالمفاهيم النظرية والحقائق المرتبطة بمجال صعوبات التعلم وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في البعد الثاني (الكفاءة الذاتية المعرفية).

**٣- الكفاءة الذاتية التدريسية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم:** وتعني اعتقاد الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في قدرتهن على تخطيط وتنفيذ وتقويم الخطة الموضوعة لعلاج صعوبة ما. وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في البعد الثالث (الكفاءة الذاتية التدريسية).

**٤- الكفاءة الذاتية التشخيصية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم:** وتشير إلى اعتقاد الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بإلمامهن بمفهوم التشخيص وأهميته والمحكات المختلفة للتشخيص وكذلك اعتقادهن في قدرتهن على استخدام اختبارات وأدوات التشخيص المتنوعة. وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في البعد الرابع (الكفاءة الذاتية التشخيصية)

**٥- الكفاءة الذاتية التواصلية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:** وتعرف بأنها اعتقاد الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في قدرتهن على التواصل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك قدرتهن على التواصل مع أولياء أمورهم بالإضافة إلى قدرتهن على التواصل مع زملائهن في ميدان العمل. وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في البعد الخامس (الكفاءة الذاتية التواصلية).

**٦- الكفاءة الذاتية للنمو المهني لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:** وتشير إلى اعتقاد الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إمكانية الإطلاع على الاتجاهات الحديثة في المجال وتنفيذ البرامج العلاجية المختلفة. وتُعرَّف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في البعد السادس (الكفاءة الذاتية للنمو المهني).

وفي ضوء ما سبق تم صياغة (١٣٨) مفردة تمثل الصورة المبدئية للمقياس بحيث تقيس هذه العبارات الأبعاد الستة السابقة.

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى علم النفس التربوي والتربية الخاصة لتحديد مدى ملاءمة كل مفردة للبعد الذي تنتمي إليه ومعرفة مدى وضوح كل مفردة من حيث الصياغة، وعدد المفردات في البعد الواحد. وفي ضوء ذلك تم

تعديل بعض العبارات في ضوء آراء بعض السادة المحكمين، كما تم حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٩٠٪، حيث وصلت عدد عبارات المقياس بعد هذا الإجراء إلى (١١٠) عبارات موزعة على الأبعاد المختلفة للمقياس، حيث أشار بعض المحكمين إلى ما يلي:

١- أشار البعض إلى أن بعض العبارات في البعد الواحد تشير إلى نفس المعنى مما يزيد عدد العبارات في البعد الواحد ومن ثم تم حذف العبارات المتشابهة والتي تعطي نفس المعنى.

٢- أشار بعض المحكمين إلى ضرورة زيادة عدد العبارات السالبة ولذلك تم تعديل صياغة بعض العبارات الموجبة وتحويلها إلى عبارات سالبة.

٣- تم تعديل صياغة بعض العبارات حيث أشار بعض المحكمين إلى أنها طويلة لجعلها مناسبة.

٤- أشار بعض المحكمين إلى ضرورة حذف بعض الأفعال مثل (أشعر- أعتقد) والتي كانت في بداية بعض العبارات.

**حساب صدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:**

**أولاً: صدق المقياس:**

تم حساب صدق المقياس الحالي باستخدام الصدق التلازمي حيث تم تطبيق المقياس المعد في الدراسة الحالية متزامناً مع مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة إعداد / حجاج غانم أحمد(٢٠٠٤) وذلك على عينة الصدق والثبات وقدرها (٥٠) طالبة من طالبات التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم .

وقد تم اختيار هذا المقياس ليكون المحك للاعتبارات التالية :

١- صمم هذا المقياس ليتناول فئة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وهو محور اهتمام البحث الحالي حيث يعد معلمي ذوي صعوبات التعلم أحد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- يتناول هذا المقياس مفهوم الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة وهو مفهوم مرتبط بشكل كبير بمفهوم الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة.

٣- يتميز المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات حيث قام معد المقياس بحساب الصدق العاملي وصدق المقارنة الطرفية والصدق التلازمي للمقياس ، كما قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا والذي بلغ ٠,٨٨٣ وكذلك باستخدام التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات ٠,٧٩٨ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات

وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات عينة الصدق والثبات في المقياسين في الدرجة الكلية، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطالبات في المقياسين (٠,٨٥٣) مما يشير إلى صدق المقياس المعد.

**ثانياً: ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس المعد في الدراسة الحالية بحساب ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية للمقياس وكذلك للمقياس ككل، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، والجدول (١) يوضح ذلك.

**الجدول (١)**

**ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية للطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**

| م | البعد | طريقة حساب ثبات المقياس | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية | |
| | | | معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية | معامل الثبات بعد تصحيح أثر التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون |
| ١ | الكفاءة الذاتية الشخصية | ٠,٨٠٥ | ٠,٦٦٥ | ٠,٧٩٩ |
| ٢ | الكفاءة الذاتية المعرفية | ٠,٧٦٣ | ٠,٣٨٥ | ٠,٥٥٦ |
| ٣ | الكفاءة الذاتية التدريسية | ٠,٨٩٢ | ٠,٦٧٦ | ٠,٨٠٦ |
| ٤ | الكفاءة الذاتية التشخيصية | ٠,٩١٦ | ٠,٧٤٠ | ٠,٨٥٠ |
| ٥ | الكفاءة الذاتية التواصلية | ٠,٨٨٤ | ٠,٦٦٥ | ٠,٧٩٩ |
| ٦ | الكفاءة الذاتية للنمو المهني | ٠,٨٦٨ | ٠,٦٢٨ | ٠,٧٧٢ |
| المقياس ككل | | ٠,٩٠٩ | ٠,٧٩٠ | ٠,٨٨٣ |

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللمقياس ككل مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والمفردات التي تنتمي لكل بعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٣٤ - ٠,٤٥١)، حيث كان معظمها دال عند مستوى ٠,٠٥ على الأقل.

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية له، والجدول (٢) يوضح ذلك.

**الجدول (٢)**

**الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية المهنية للطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**

| البُعد | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ١- الكفاءة الذاتية الشخصية | ٠,٥٦٣ | ٠,٠١ |
| ٢- الكفاءة الذاتية المعرفية | ٠,٧٧٤ | ٠,٠١ |
| ٣- الكفاءة الذاتية التدريسية | ٠,٩٤٥ | ٠,٠١ |
| ٤- الكفاءة الذاتية التشخيصية | ٠,٩٠٠ | ٠,٠١ |
| ٥- الكفاءة الذاتية التواصلية | ٠,٨٠٢ | ٠,٠١ |
| ٦- الكفاءة الذاتية للنمو المهني | ٠,٩٤٦ | ٠,٠١ |

وللتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والجدول (٣) يوضح ذلك.

**الجدول (٣)**
**معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية المهنية**

| رقم البعد | البعد الثانى | البعد الثالث | البعد الرابع | البعد الخامس | البعد السادس |
|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | ٠,٥٢١** | ٠,٤٨٩** | ٠,٣٢٩* | ٠,٣١٣* | ٠,٤٨٦** |
| البعد الثاني | | ٠,٧٠٤** | ٠,٦٣٣** | ٠,٤٠٢** | ٠,٦٦٠** |
| البعد الثالث | | | ٠,٨٥٢** | ٠,٧٠٣** | ٠,٨٧٩** |
| البعد الرابع | | | | ٠,٧١٥** | ٠,٨٣٣** |
| البعد الخامس | | | | | ٠,٧٩٠** |

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١ ما عدا معامل ارتباط البعد الأول بالبعدين الرابع والخامس حيث كان معامل الارتباط دالا عند مستوى ٠,٠٥ مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

وفي ضوء ما سبق تكون المقياس في صورته النهائية من (١١٠) عبارات موزعة على الأبعاد الستة للمقياس بعضها صيغ في الاتجاه الموجب وتقابل الدرجات (٣- ٢- ١) وبعضها صيغ في الاتجاه السالب وتقابلها الدرجات (١- ٢- ٣)

## التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

للتأكد من تجانس العينتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) قبل تطبيق برنامج الدراسة تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تطبيقاً قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة الدراسة الحالية) وتم استخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين والجدول (٤) يوضح ذلك:

**الجدول (٤)**
**قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية وفى المقياس ككل**

| البعد | المجموعة | ن | م | ع | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | تجريبية | ٢٦ | ٣١,٨ | ٤,٠٢ | ٠,٩٧٩ | ٠,٣٣٣ غير دالة |
| | ضابطة | ٢٣ | ٣٢,٩ | ٣,٨ | | |
| البعد الثانى | تجريبية | ٢٦ | ٢٤,٢ | ٢,٩ | ١,٣٧٩ | ٠,١٧٤ غير دالة |
| | ضابطة | ٢٣ | ٢٢,٩ | ٣,٩ | | |

تابع الجدول (٤)

| البعد | المجموعة | ن | م | ع | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الثالث | تجريبية | ٢٦ | ٣١,٧ | ٤,١ | ١,٦٥٥ | ٠,١٠٥ غير دالة |
| | ضابطة | ٢٣ | ٢٩,٨ | ٣,٦ | | |
| البعد الرابع | تجريبية | ٢٦ | ٣٢,٦ | ٥,٣ | ٠,٧٨٤ | ٠,٤٣ غير دالة |
| | ضابطة | ٢٣ | ٣١,٥ | ٣,٨ | | |
| البعد الخامس | تجريبية | ٢٦ | ٢٩,١ | ٤,٨ | ٠,٥٨٤ | ٠,٥٦٢ غير دالة |
| | ضابطة | ٢٣ | ٣٠,٠٤ | ٥,٣ | | |
| البعد السادس | تجريبية | ٢٦ | ٣٣,٤ | ٥,٢ | ١,٦٣٠ | ٠,١١٠ غير دالة |
| | ضابطة | ٢٣ | ٣١,١ | ٤,٧ | | |
| المقياس ككل | تجريبية | ٢٦ | ١٨٣,١ | ١٣,٤ | ١,٠٨٦ | ٠,٢٨٣ غير دالة |
| | ضابطة | ٢٣ | ١٧٨,٤ | ١٦,٤ | | |

من الجدول (٤) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية وفي المقياس ككل للطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يدل على تجانس المجموعتين.

**ثانياً: برنامج الدراسة:**

أ- الهدف العام من البرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى عينة من الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (تحت التخرج ) .

ب- الأهداف الفرعية للبرنامج: من الهدف العام وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغير الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة؛ توصلت الباحثة إلى بعض المتغيرات التي تُشكِّل الصورة المتكاملة لهذا المتغير- الكفاءة الذاتية المهنية- لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم مثل: المتغيرات المعرفية، والوجدانية، وكذلك التطبيقية، حيث تعكس طبيعة هذه المتغيرات لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم شكل الكفاءة الذاتية المهنية لديهم. وبالتالي تتحدد الأهداف الفرعية للبرنامج في الجوانب التالية:

١- تنشيط الخلفية المعرفية لدى الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.

٢- تنمية الجانب الوجداني لدى الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.

٣- تنمية الجانب التطبيقي لدى الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.

## المُسلَّمات التي يستند إليها البرنامج:

هناك بعض المُسلَّمات التي تحدد الإطار العام للبرنامج وهي:

١- أن معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم لديهم تدنٍ في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية.

٢- أن ضعف مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم من الأسباب المؤدية إلى تدني مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في مختلف الجوانب.

٣- أن معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم قد لا تنقصهم المهارة ولكن ينقصهم الاعتقاد بالكفاءة في استخدام المهارة.

٤- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم تتأثر أداءاتهم ومهاراتهم بمستوى الكفاءة الذاتية المهنية لمعلماتهم.

٥- أن الكفاءة الذاتية المهنية هي متغير قابل للنمو والتطوير باستخدام الفنيات الملائمة لذلك.

٦- أن رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم إنما ينطلق أساساً من وعيهن الحقيقي بذواتهن وإمكاناتهن وقدراتهن.

٧- أن الكفاءة الذاتية المهنية تمثل اعتقادات شخصية لدى المعلمات.

٨- أن اقتناع المعلمات بقدرتهن على تحقيق نواتج إيجابية لدى طلابهن من شأنه رفع مستواهن وإيجابيتهن في التعامل معهم.

٩- أن التدريب نشاط أساسي ومهم لعمليات النمو المهني للمعلمات.

## مصادر اشتقاق البرنامج:

تتحدد مصادر اشتقاق البرنامج في الدراسات السابقة، والتصورات النظرية في مجال صعوبات التعلُّم. وكذلك الأدبيات التي تناولت متغير الكفاءة الذاتية المهنية، والمنطلقة من نظرية التعلُّم المعرفي الاجتماعي، وفنياتها.

### وصف البرنامج:

يتكون البرنامج الحالي من مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى رفع مستوى الطالبات المعلمات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى الكفاءة الذاتية المهنية، وقد اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة المتنوعة لتحقيق هذا الهدف، حيث كان التدريب يتم وفقاً لثلاث مراحل من شأنها في النهاية التأثير على معتقدات معلمي ذوي صعوبات التعلُّم في كفاءتهم الذاتية المهنية كالتالي:

١- **المرحلة الأولى**: تنشيط الخلفية المعرفية والخاصة بالمعرفة بميدان صعوبات التعلُّم

والمفاهيم المرتبطة به والنظريات المفسرة له والأدبيات النظرية المرتبطة بالمفهوم.

**٢- المرحلة الثانية:** التدريب على الجوانب الوجدانية، والتي تتضمن تقبل المعلمات لذوي الصعوبة، والتعاطف معهم، وتكوين اتجاه إيجابي نحوهم وزيادة دافعيتهن لمحاولة تذليل الصعوبات لديهم وعلاجها، الأمر الذي ينعكس تباعاً على تغيير سلوكياتهن مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وفقا لخصائصهم ومعرفة كيفية التصرف مع هذه الخصائص في المواقف المتنوعة والمختلفة بطريقة صحيحة.

**٤- المرحلة الثالثة:** التدريب على الجوانب التطبيقية: والتي تتضمن كيفية تشخيص ذوي الصعوبة في التعلُّم، وكذلك كيفية إعداد البرامج الملائمة لبعض الصعوبات بالإضافة إلى كيفية الرجوع إلى مصادر التعلم المتنوعة والخاصة بمجال صعوبات التعلم .

وتتكون كل مرحلة من مجموعة من الأنشطة، وفي كل نشاط يتم استخدام بعض الفنيات التي من شأنها التأثير في مستوى الكفاءة الذاتية مثل: فنيات (الإقناع اللفظي- العصف الذهني- المناقشات- النمذجة بأنواعها الحية والرمزية- حل المشكلات).

حيث يتم عرض كل نشاط على النحو التالي:

**١- الهدف من النشاط:** ويوضح هذا الهدف في شكل إجرائي الجوانب السلوكية المرغوبة بعد التدريب والانتهاء من كل نشاط.

**٢- الوسائل المستخدمة في النشاط:** وتشمل بعض الوسائل المساعدة في تنفيذ النشاط مثل: - المُسجل- البطاقات الورقية- الفيديو- جهاز عرض الشرائح .

**٣- مدة النشاط:** وفيها يتحدد المدة الزمنية التي يُعرض فيها النشاط.

**٤- الطريقة والإجراءات:** وفيها يتم تحديد الخطوات التي ستقوم بها الباحثة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من الأنشطة.

**٥- التقويم:** ومن خلاله يتم تحديد مدى تحقيق عينة الدراسة للأهداف التي يشملها النشاط.

## عرض البرنامج على السادة المحكمين:

حيث تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى والتربية الخاصة لإبداء الرأي حول مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لعينة الدراسة، ومدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منه، وكذلك مدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منه وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تم التعديل والوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج. حيث أشار بعض المحكمين إلى ما يلي:

١- ضرورة توضيح بعض الفنيات المشتقة من نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي والمستخدمة في البرنامج وقد تم توضيحها كما أشار المحكمون.

٢- زيادة بعض الأنشطة في الجانب الثاني (الجانب الوجداني) حيث يحتاج هذا الجانب إلى مزيد من التدريب للتأثير على اتجاهات الطالبات معلمات صعوبات التعلم.

## تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج في ضوء الأسس والأهداف التي ينشدها البرنامج ويستند إليها وتتضمن إجراءات تقويم البرنامج عدداً من الخطوات:

**أ- إجراء قياس قبلي:** والمتمثل في تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المهنية المعد تطبيقا قبليا على عينة الدراسة الحالية لتحديد مستواها قبل التدريب على أنشطة البرنامج.

**ب- التقويم البنائي (في أثناء التطبيق):** وهنا يتم قياس أداء عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) بعد الانتهاء من كل نشاط ويتضمن كذلك قياس الأداء بعد كل مجموعة من الأنشطة الخاصة بجانب واحد.

ولتعدد وتنوع الأداءات الخاصة بكل جانب من جوانب البرنامج المعد في الدراسة الحالية أوجب ذلك أن يكون هناك تقويما بنائيا متنوعا بحيث يتناسب كل أسلوب تقويم لكل جانب مع طبيعة الجانب وذلك كالتالي:

أ- التقويم البنائي للجانب الأول والخاص بتنشيط الخلفية المعرفية لدى الطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (العينة التجريبية في الدراسة) وقد وضع في شكل مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بالجوانب النظرية والمفاهيم المختلفة والخاصة بميدان صعوبات التعلم.

ب- التقويم البنائي للجانب الثاني والخاص بالجانب الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (العينة التجريبية في الدراسة) وقد وضع في شكل مجموعة من العبارات توضح مدى تقبل الطالبات المعلمات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهن نحوهم وكذلك توضح مدى ميلهن إلى التعامل مع هؤلاء المتعلمين وتعاطفهن معهم وقبولهن لمهنتهن.

ت- التقويم البنائي للجانب الثالث والخاص بتنمية الجانب التطبيقي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (العينة التجريبية في الدراسة) فقد وضع في شكل مجموعة من مهام تتضمن صعوبات مختلفة لدى التلاميذ ويطلب من الطالبة قراءتها وتوضيح كيفية تشخيصها وعلاجها.

**ج- التقويم النهائي:** ويكون بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للوقوف على فاعليته في رفع

مستوى الكفاءة الذاتية المهنية للطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم عينة الدراسة وذلك من خلال إعادة تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المهنية والذي تم استخدامه في القياس القبلي.

## إجراءات الدراسة:

سارت إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- إعداد أدوات الدراسة وحساب صدقها وثباتها وهي:

أ- مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.

ب- برنامج الدراسة والمُعد لرفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية للطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (تحت التخرج ) .

٢- تقسيم الطالبات عينة الدراسة الحالية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٢٦) طالبة والأخرى ضابطة وعددها (٢٣) طالب.

٣- تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم على المجموعتين تطبيقاً قبلياً للتأكد من تكافؤ العينتين باستخدام اختبار "ت".

٤- تطبيق برنامج الدراسة على عينة المجموعة التجريبية.

٥- تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المهنية للطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم تطبيقاً بعدياً وذلك للكشف عن فعالية البرنامج في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية للطالبات المعلمات (عينة المجموعة التجريبية ).

٦- معالجة البيانات إحصائياً من خلال مقارنة متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

٧- التوصل إلى نتائج الدراسة وتفسيرها.

## نتائج فروض الدراسة وتفسيرها:

تنص فروض الدراسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية للطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي المقياس ككل بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين

متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية وفى المقياس ككل بعد تطبيق برنامج الدراسة عليهم والجداول (٥) يوضح ذلك.

**الجدول (٥)**

**قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية وفى المقياس ككل**

| البعد | المجموعة | ن | م | ع | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | تجريبية | ٢٦ | ٤٥,٩٦ | ٤,٥ | ٩,٠٨ | ٠,٠١ |
| | ضابطة | ٢٣ | ٣٥,٢٦ | ٣,٥ | | |
| البعد الثاني | تجريبية | ٢٦ | ٣٩,٣٠ | ٤,٤ | ٧,٥ | ٠,٠١ |
| | ضابطة | ٢٣ | ٢٨,٣٩ | ٥,٦ | | |
| البعد الثالث | تجريبية | ٢٦ | ٤٧,٢٣ | ٣,٤ | ٩,٩٣ | ٠,٠١ |
| | ضابطة | ٢٣ | ٣٧,٩٥ | ٣,٠٣ | | |
| البعد الرابع | تجريبية | ٢٦ | ٤٦,٨٠ | ٢,٢ | ١٠,٥٤ | ٠,٠١ |
| | ضابطة | ٢٣ | ٣٥,٧٣ | ٤,٧ | | |
| البعد الخامس | تجريبية | ٢٦ | ٤٢,٠٧ | ٣,٠٣ | ٩,١٠٤ | ٠,٠١ |
| | ضابطة | ٢٣ | ٣٣,٨٢ | ٣,٣١ | | |
| البعد السادس | تجريبية | ٢٦ | ٤١,٦٩ | ٣,٩٨ | ٧,٠٦ | ٠,٠١ |
| | ضابطة | ٢٣ | ٣٤,٥٦ | ٢,٩٠ | | |
| المقياس ككل | تجريبية | ٢٦ | ٢٦٣,٠٧ | ١٢,١٩ | ١٥,٨٣٣ | ٠,٠١ |
| | ضابطة | ٢٣ | ٢٠٥,٧٣ | ١٣,١٥ | | |

يتضح من الجدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية وفي المقياس ككل بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية البرنامج في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء معرفة أن مفهوم الطالبات المعلمات عن كفاءتهن الذاتية تتضح من خلال الإدراك المعرفي لقدراتهن الشخصية من خلال تعدد الخبرات التي يمررن بها، حيث تؤثر هذه الخبرات على التقييم الذاتي لقدراتهن، ومدى ثقتهن بأنفسهن ومن ثم الشعور بالقوة في أثناء مواجهة المواقف الضاغطة، ومن هنا فإن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهن ترجع في مضمونها إلى البنية المعرفية لديهن، وكم المعلومات الخاصة بالمهنة المتعلقة بمجال صعوبات التعلُّم، وهو ما تضمنه برنامج الدراسة الحالية في بعده الأول وهو التدريب على الجانب المعرفي، فعندما تدربت الطالبات على الأنشطة المتدرجة

ضمن هذا المكون ساعد ذلك على رفع مستوى فاعلية الذات نحو التحصيل المعرفي لمجال صعوبات التعلُّم والمفاهيم والمبادئ المرتبطة به مما يزيد من توقعاتهن حيث أصبحن أكثر ميلاً للاستمرار للاجتهاد والمثابرة في مواجهة الصعاب والعقبات، وبذل الجهد مما يزيد من قدرتهن على تحمل الضغوط، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الاعتقادات الإيجابية في قدراتهن أي يزيد من كفاءتهن الذاتية في مهنتهن كمعلمات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفي هذا الصدد يرى باندورا (Bandura, 1994) أن من العمليات الأساسية المتضمنة في مكون الكفاءة الذاتية هي العمليات المعرفية، ذلك أن كل الأعمال تبدأ بأفكار الفرد ومعتقداته عن قدراته وتوقعاته حول ما سيحدث حتى تتحقق الأهداف وهناك ارتباط وثيق بين مستوى المعالجة المعرفية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد، حيث تتحدد مستويات المعالجة المعرفية في ضوء ما يمتلكه الفرد من كفاءة ذاتية ومعتقدات إيجابية أو سلبية حول النتائج المتوقعة للمهام المختلفة التي يقومون بها.

وهو ما أكدته منى بدوي (٢٠٠١) من أن فاعلية الموقف التعليمي في أثناء تقديم البرنامج التدريبي يعكس بيانات التقويم "البروفيل" الذي يبرز قوة الجوانب المعرفية لدى الطالب ونواحي القصور مما يساعد على فاعلية التعلم ويزيد من دافعية الطلاب.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً من خلال معرفة أنه يمكن زيادة مستويات الكفاءة الذاتية المهنية من خلال معرفة الخبرات الناجحة التي يمكن أن يتعرض لها الفرد من النماذج الملائمة التي يقوم بها حتى يمكن تقوية القدرات التي ترفع من مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديه، وهو ما أكدت عليه أنشطة البرنامج المعدة في الدراسة الحالية، حيث تضمنت أغلب الأنشطة قيام الطالبات أمام زميلاتهن والتحدث عن بعض المواقف التي قابلتهن في أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكيف استطاعت كل واحدة منهن مساعدة هذا التلميذ في ذلك الموقف.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما أشارت إليه كل من أمينة إسماعيل(٢٠٠٢)، ونوال نصر (٢٠٠١) من أن العديد من الدراسات والبحوث في المنطقة العربية تؤكد على أن هناك قصوراً في البرامج والجوانب التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة نظراً لكونها دورات تقليدية تفتقر إلى الاهتمام بالجوانب العلمية وتنفذ في مدة زمنية قصيرة وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب أو تتسم بالطابع الروتيني كجزء من متطلبات الالتحاق بالمهنة. وهو ما أشارت إليه عفاف علي (٢٠٠١) من أن هذه البرامج لم تزود المعلم بقدرات كافية لفهم طبيعة هؤلاء الأطفال وكيفية التعامل معهم.

وقد حاولت الباحثة في إعدادها وتنفيذها لبرنامج الدراسة الحالية تفادي كثير من هذه السلبيات حيث تعرض البرنامج بشكل عميق إلى كثير من الجوانب العلمية الخاصة بتفسير صعوبات التعلُّم وأنواعها ومفهومها وطرق التشخيص والعلاج المختلفة، وهو ما يمثل الجانب المعرفي في مكون الكفاءة الذاتية المهنية، كما استغرق البرنامج مدة زمنية أربعة أشهر تقريباً وهي مدة كافية للتدريب على عديد من الأنشطة والتدريبات في اتجاهات مختلفة: منها المعرفي ومنها الوجداني ومنها التطبيقي، ونظراً لتعدد وتنوع الأداءات الخاصة بكل جانب من هذه الجوانب أوجب ذلك ضرورة تعدد وتنوع أساليب التقويم لعناصر التدريب المختلفة، حيث تم استخدام أسئلة في شكل اختبار تحصيلي للجانب الأول والخاص بالمفاهيم والمعلومات النظرية الخاصة بميدان صعوبات التعلم، وكذا استخدام بعض المفردات التي تقيس الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تم استخدام طريقة المواقف لتقويم الجانب الخاص بالتطبيق، الأمر الذي زاد من فاعلية ونشاط الطالبات في التدريب والتجاوب مع أنشطة البرنامج.

إن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء معرفة الطبيعة التفاعلية للمتغيرات التي تؤثر على متغير الكفاءة الذاتية المهيئة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بدءاً من المتغير المعرفي وتزويده بالمعلومات والمفاهيم النظرية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم الأمر الذي يزيد من اعتقاده في قدرته على ممارسة التدريب لهذه الفئة ثم تأتي المرحلة الثانية وهي مرحلة تكوين الاتجاهات الإيجابية لديه نحو التعامل مع هذه الفئة والتعاطف معهم وتكوين مشاعر إيجابية نحوهم، وذلك من خلال عرض حالات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكيفية تأثير الصعوبة عليهم وعلى مسار حياتهم ومستقبلهم ومستقبل أسرهم، فإذا ما سلحنا المعلم بمعلومات ومعارف، وشحناه وجدانياً بعواطف إيجابية وزودناه بخبرات لنماذج من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أصبح مهيأ للخوض في الميدان ولديه رصيد من القناعة الذاتية والاعتقاد في قدرته على مساعدة هذه الفئة من التلاميذ وهنا تأتي المرحلة الثالثة من المتغيرات المؤثرة على الكفاءة الذاتية المهنية وهي ذاتها المرحلة الثالثة من مراحل التدريب على برنامج الدراسة الحالية وهي مرحلة تزويد الطالبة المعلمة بالجانب الميداني الهام في مهنتها وهو الجانب التطبيقي والذي يزودها بخبرات متعددة في تشخيص حالات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وعلاجها بأنشطة متنوعة، بحيث يتضمن ذلك إمداده بخبرات عديدة حول أنسب الوسائل والطرق والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في أثناء التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.

إن أثر التكامل في البرامج المُعدة لتنمية الكفاءة الذاتية المهنية كما في البرنامج المُعد هو ما أشار إلى أهميته واطسون (Watson, 2006) حيث أكد على وجود بعض العوامل الخارجية والمؤثرة على رفع مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم ومنها طول البرنامج المُعد لتدريبهم وتكامله.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء معرفة أنه كلما تدربت الطالبات المعلمات على عمليات التحمل والمثابرة وردود الأفعال الإيجابية تجاه ما يمكن أن يواجههن من ضغوط ومشكلات في أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يزيد لديهم مقدار المقاومة ويكسبهن الاستراتيجيات الفعالة تجاه المؤثرات المحيطة بهن في مجال عملهن كمعلمات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكل ذلك يزيد من مستوى تقييم الطالبات لذواتهن، ويزيد من مستوى تقديرهن لذواتهن مما يزيد من ثقتهن في أنفسهن وهي الخطوة الأولى في طريق رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لديهن. كما أن تدريب الطالبات المعلمات على طرائق البحث المختلفة في ميدان صعوبات التعلم يعزز لديهن مستوى القدرات العقلية والمهارات المعرفية الأمر الذي ينعكس على النمو الذاتي لديهن وقدرتهن على التعبير عن أفكارهن ومعتقداتهن وتوقعاتهن بالكفاءة في أداء مهنتهن.

## بحوث مستقبلية:

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة والخروج بنتائج الدراسة يمكن الاستفادة من البحث الحالي في اقتراح بعض البحوث المتعلقة بالمجال مثل:

١- دراسة علاقة الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلم صعوبات التعلُّم ببعض مخرجات التعلُّم لدى ذوي صعوبات التعلُّم.

٢- تقديم برامج لتنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي ذوي صعوبات التعلُّم وبحث أثرها على قدرة المعلم على تشخيص وعلاج صعوبات التعلُّم.

٣- عمل برامج لرفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في المسارات المختلفة مثل: (سمعي- بصري- تخلف عقلي- الأوتيزم).

٤- بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة وبعض المتغيرات النفسية مثل: (الرضا الوظيفي- الضغوط النفسية- القدرة على حل المشكلات- القلق).

٥- دراسة متغير الكفاءة الذاتية المهنية كأحد المحاور الموضوعية لتحديد جودة معلم التربية الخاصة على وجه العموم وجودة معلم صعوبات التعلم على وجه الخصوص.

## المراجع


إبراهيم ، الشافعي إبراهيم (٢٠٠٥). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**، ١٩(٧٥)، ١٣١- ١٩٣.

أحمد، حجاج غانم (٢٠٠٤). **أثر الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة كناتج لبعض المتغيرات على التوافق الاجتماعي لدى تلاميذهم**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

البدوي، منى حسن (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١١(٢٩)، ١٥١- ٢٠٠.

الجندي، السيد محمد (١٩٩٥). بعض سمات الشخصية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي الخارجي لذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية. **مجلة المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس**، الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ٢٥- ٢٧ ديسمبر، مج١، ١٧١- ١٩٨.

الزق ، أحمد يحيى (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٠(٢)، ٣٧- ٥٨.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٩). **البنية العاملة للكفاءة الذاتية ومحدداتها**. المؤتمر الدوري السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٣- ١٢ نوفمبر ،٢٧١- ٣٢٣.

الغول ،أحمد عبد المنعم (١٩٩٣). **الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

الشعراوي، علاء محمود جاد (٢٠٠١). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ٤٤، ٢٨٦-٣٢٥.

عبد الله، جابر محمد (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. **دراسات عربية في علم النفس**، ٥٢(٣)، ٥٣٣- ٦٤١.

على، أمينة إسماعيل (٢٠٠٢). **تقويمية السياسة التعليمية للتربية الخاصة في مصر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها.

سالم، محمد عبد السلام (٢٠٠٠). **الاتجاهات الحديثة في دراسة الذكاءات المتعددة، دراسة تحليلية في ضوء نظرية جاردنر**. المؤتمر العلمي السنوي الثامن، مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر المعلومات وثورة المعلومات، ٣-٤ يوليو، ١٢(٣٦)، ٨٩- ١٤٤، كلية التربية، جامعة حلوان.

شلبي، سوسن إبراهيم (٢٠٠٠). **أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

محمود، عفاف علي (٢٠٠١). **دراسة مقارنة لنظام البرنامج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نوال، نصر (٢٠٠١). ملامح استراتيجيه للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة "دراسة تحليلية". **مجلة مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة ٨(٢١)، ٣٢- ٦٧.

Allinder, R. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum- based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education, 16*(4), 247-254.

Bandura, A. (1977). Self – efficacy: Toward A unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist, 44*(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1994). "self- efficacy", In v. s. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior, 4,* 71-81, New York, Academic press.

Bonett, R. (1994). Marital status and sex: Impact on career self- efficacy. *Journal of counseling and Development, 73,* 187-190.

Browoell, M. & Pajares, F. (1996). The influence of teacher's efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems: a path analysis. *Research Bulletin, 27*(3), 1-23.

Brown, M. (2003). *Self- Perceptions of rural college special education per service teachers: assessing the application of curriculum content knowledge to the actual classroom*. Paper presented at the annual conference of the American council on Rural special Education, (March, 20-22), 24-44.

Celep, C. (2003). The correlation of the factors, the prospective teachers' sense of efficacy beliefs, and attitudes about student control. N*ational Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 20*(4), 70-80.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education, 60*(4), 323-337.

Coladarci, T. & Breton, W. (1997). Teacher efficacy supervision and the special education resource- room teacher. *Journal of Educational Research, 90*(4), 230-239.

Cordon, C.; Lim, L.; McKinnon, D., & Nkala, F. (1998). Learning approach control orientation and self- efficacy of beginning teacher education students. *Asia- Pacific Journal of teacher Education and Development, 1*(1), 53-63.

Desouza, J.; Boone, W. & Yilamaz, O. (2004). a study of science teaching self – efficacy and outcome expectancy beliefs of teachers in India. *Science Education, 88*(6), 837-854.

Dickerson, K. L. (2008). *Stress and Self- Efficacy of special Education and General Education Student Teachers During and after the student Teaching Intership*. Phd, university of Houston.

Embich, J. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education, 24*(1), 58-69.

Elliott, S. (2001). *The relationship between teacher efficacy and principal leadership behaviors and teacher background variables in elementary schools*. Unpublished doctor of education, The University of Connecticut .

Emmer, E. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement, 51*(3), 755-765.

frey, a. (2000). *The effect of teacher efficacy child sees, and child ethnicity on educational placement recommendation for children with behavioral or emotional disorders*. Unpublished doctor of education, University of Denver.

Gibson, S. & Deubo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.

Gordon, C. & Dunshea, G. (1996). *Learning approach teacher efficacy and instructional alignment*. Paper Presented at the joint conference of the Australian association for research in education and the education research association, (Singapore, 1 November).

Henson, R. (2001). *Teacher self- efficacy: substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the annual meeting of the educational research exchange, College station, Tx, 26 January.

Jex, S.; Bliese, P.' Buzzell, S., & Primeau, J. (2001). The impact of self – efficacy on stressor- strain relation: copying style as an explanatory mechanism. *Journal of Applied psychology, 86*(3), 401-409.

Kim, U. & Park, Y. (2006). Factors influencing academic achievement in collectivist societies. the role of self relational and social efficacy. self efficacy beliefs of adolescents. Pajares F. and Urdau, T. (Editors), *Adolescence and Education, 25*(3), 132-145

Kaner, S. (2010). Examining teacher's self- efficacy beliefs of students with and without special education needs. *Journal of Faculty of Education sciences, 34*(1), 193-217.

Lee, T. (2001). *Investigating confidence and efficacy of special education preservice teachers in traditional and alternative teacher education programs in Taiwan*. Unpublished doctor of education-Oklahoma State University.

Lee, B. Y.; Patterson, P. P. & Vega, L. A. (2011). *Perils to self – efficacy perceptions and teacher- preparation quality among special education intern teacher.* Teacher education Quarterly, Spring, 61- 76. (Brisbane, 1- 5 December).

Lin, H. & Correll, J. (1998). Preservice teachers, efficacy beliefs in Taiwan. Journal of Research and Development in Education, 32(1), 17-25.

Luzzo, D. (1995). The Relative contributions of self – efficacy and locus of control to the predication of cared maturity. *Journal of college-student Development, 36,* 61-66.

Milner, H. (2002). A case study of an Experienced English Teacher's self – efficacy and persistence through "crisis" situation: Theoretical and practical consideration. *The High school Journal, 86*(1), 28- 35.

O'Conner, R. & Korr, W. (1996). a model for school social work facilitation of teacher self-efficacy and empowerment. *Social Work in Education, 18*(1), 45-51.

Onefre, M.; Carreiro Dacosta, F. & Marcelo, C. (2001). *Practical knowledge, self-efficacy and quality of teaching and multicasts study in per teachers*. Paper Presented at The AIESEP international Congress, Madeira.

Pajares, F. (2006). *Self – efficacy during childhood and adolescence: implication for teacher and parents*. Self- Efficacy beliefs of Adolescents. Information Agepub. Granwich, CT.

Palmer, D. (2006). Durability of changes in self – efficacy of preserves primary Teacher international. J*ournal of Science Education, 28*(6), 655-671.

Podell, D. & Tournaki, U. (2001). *Can all teachers teach all students? students characteristics and teacher tolerance*. Submitted Proposal, Michigan State university College of Education, Division k, section 4 a: classroom Teaching.

Paresa, D. E. (2009). *Influences of Mentor support on Beginning special Education Teachers, self – efficacy*. Unpublished doctor of education, University of Hawai.

Ramey- Gasser T, L.; Shroyer, M. and Staver, J. (1996). A Qualitative study of Factors influencing science Teaching Self- Efficacy of Elementary Level Teachers. Science Education, 80(3), 283- 315.

Randhawa, B.; Beamer, J. and Lundberg, I. (1993). Role of mathematics self-efficacy in the structural Model of Mathematics achievement. *Journal of Educational psychology, 85*(1), 41-48.

Roberts, J.; Benson, K.; Tharp, Z. & Moreno V., (2000). *An examination of change in teacher self- efficacy beliefs in science education based on the duration of in service activities*. Paper presented at the annual Meeting of the south west Educational Research Association, Dallas TX January 27- 29, (1- 29).

Ronzitti, W. (1998). *The relationship of teacher efficacy and organizational variable in special education referrals among inner- city elementary teachers*. Unpublished doctor of education, Fordham University.

Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Self efficacy of teacher: longitudinal data using a new guastionnaire. *Zeit schrift Jurpadayogische Psychologic, 14*(1), 2-25.

Schunk, D. & Pajares, F. (2002). *The development of academic self- efficacy. chapter to appear a. Wighield and j. Eccles (editors) development of achievement_motivation*. San Diego: Academic press.

Shian, L. (2004). *The study of concept map implementation for a high school mathematics teacher.* The first INT. Spain: Conference an Concept Mapping Pauplona.

Skaalvik, E. M. (2010). Teacher self – efficacy and Teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26,* 1059-1069.

Stanovice, D. (1994). *Teachers, sense of efficacy beliefs about practice teaching behaviors as predictor of effective inclusion exceptional and at- risk pupils*. Unpublished doctor of education, University of Toronto, Canada.

Tomei, H. (2000). A study of central Florida elementary teachers, attitudes toward inclusion and the factor which affect these attitudes. *Dissertation Abstract international, 61*(2), 568, (Publication No. AAT 9962913).

Voris, B. C. (2011). *Teacher efficacy, Job satisfaction and alternative certification in early career special education teachers*. Unpublished doctor of education, University of Kentueky.

Watson, G. (2006). Technology professional development long term efficacy on teachers self- efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education, 14(*1), 151-1660.

Welch, A. (1995). The self- efficacy of primary Teachers in art education. *Issues in Education Research, 5*(1), 71-84.

Wilson, M. (2002). A comparison of teacher efficacy ratings among prospective teacher from programs for elementary special education and dual certification. *Dissertation Abstract International, 63*(2), 564.

Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91.