167
المجلد 12 العدد 4 ديسمبر 2011

مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس الفاعلية (Tses)

د. سعود ناصر الكثيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الملك سعود

مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس الفاعلية (TSES)

د. سعود ناصر الكثيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الملك سعود

الملخص

سعت الدراسة لقياس تصورات معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم في استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب؛ وذلك من خلال استخدام مقياس الفاعلية (TSES). وبعد ترجمة الأداة للغة العربية والتأكد من صدقها وثباتها وُزّعت على عينة عشوائية بلغت (٧٥٣) معلماً بمدينة الرياض. وباستخدام الاختبارات الوصفية والاستدلالية تبين أن المعلمين يرون فاعلية أدائهم بشكل عام (فوق المتوسط)؛ لكنها لم تتجاوز مستوى (جيد) في أي من محاور الأداة. كما تبين أن تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم في محور استراتيجياتً التعليم أعلى من تصوراتهم في محوري إدارة الصف وتنشيط الطالب. أما المحور الأقل فاعلية فكان محور تنشيط الطالب. إضافة إلى ذلك، فقد أظهرت النتائج أن لسنوات الخبرة علاقة مؤثرة في تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم؛ فكلما زادت سنوات الخبرة كانت التصورات لفاعلية أدائهم أفضل. وانتهت الدراسة بتقديم التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية المعلمين، استراتيجيات التعليم، إدارة الصف، تنشيط الطالب.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/١/٢٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٦/٨م

Teachers' Sense of Efficacy among Secondary School Teachers in Riyadh

Dr. Saud N. Al-Kathiri
College of Education
King Saud University

Abstract

The study goal was to measure sense of efficacy of secondary school teachers in Riyadh by using the TSES measure. Upon translation to Arabic, the measure was tested in terms of its reliability and intercorrelation and then distributed to a sample of (753) teachers. The results showed above average teacher efficacy, in general. The results also showed that the instruction strategies factor was the highest, and the student engagement factor was the lowest. In addition, teachers experience had an effect on teacher efficacy: more experienced teachers seemed to have higher sense of efficacy. Recommendations and suggestions were presented.

Key words: teacher efficacy, instructional strategies, student engagement, classroom management.

مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس الفاعلية (TSES)

د. سعود ناصر الكثيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الملك سعود

المقدمة

يقوم التعليم في أهم ركائزه على المعلم ودوره الفعال في تيسير عملية التعلم وزيادة التحصيل لدى المتعلمين؛ مما جعل المؤسسات التربوية تعتني بالمعلمين كركن أساس في نجاح التعليم. فكان الاهتمام بإعدادهم وتأهيلهم قبل الخدمة وكذلك الاهتمام بتطوير أدائهم في أثناء الخدمة سعياً لرفع كفاءة التعليم وتطوير مخرجات نوعية. وقد جاءت البحوث لتؤصل أهمية دور المعلم من خلال مراجعات علمية للبحوث حيث أشار مارزانو وبيكرنج و بولوك (١٤٢٨) (ترجمة سعود بن ناصر الكثيري) إلى أن أول ما لوحظ تأثير المعلم في تعلم الطلاب إجرائياً كان في سبعينات القرن الماضي. وبعد مراجعة مئات الدراسات التي أجريت في تلك الحقبة أكّد بروفي و جود (Brophy & Good, 1986) بأن مقولة إنّ المعلمين لايحدثون أي فارق في تعلم الطالب هي خرافة تم دحضها. وتعميقاّ لتلك النتيجة قام رايت وهورن وساندرز (Wright, Horn & Sanders, 1997) بتحليل درجات أكثر من (١٠٠) ألف طالب في مئات المدارس لاستكشاف تأثير المعلم في تعلم الطلاب؛ وخلصوا إلى أن العامل الأهم من حيث التأثير في تعلم الطالب هو المعلم، مع وجود تفاوت واسع في قوة التأثير بين المعلمين، كما تبين أن المعلمين الفاعلين يؤثرون في الطلاب في كل مستويات التحصيل؛ بغض النظر عن مستوى تفاوتهم في فصولهم الدراسية. فإذا كان المعلم غير فعال؛ فسيكون تقدم طلابه العلمي ضعيفاً، بغض النظر عن مدى تشابههم أو اختلافهم في تحصيلهم الدراسي. وخلصوا إلى أن المفهوم الضمني المباشر والواضح لهذه النتيجة أن التعليم يمكن تطويره من خلال تطوير فاعلية المعلمين وذلك أجدى من تطوير أي عامل آخر.

وتبعاً لتلك الأهمية المؤثرة للمعلم؛ جاءت البحوث بدورها لتستكشف أدوار المعلمين المنوطة بهم وتستطلع حاجاتهم المهنية لتسهم في الارتقاء بمستويات أدائهم التعليمي بما ينعكس أثره الإيجابي على المتعلمين. فاعتنت بحوث التدريس وإعداد المعلمين بسلوك المعلم ومهاراته، ثم شهدت تحولاً في ثمانينات القرن الماضي من الاهتمام بسلوك المعلم

ومهاراته إلى الاهتمام بتصورات المعلم وعملياته المعرفية وإدراكاته؛ مما أنتج دراسات ثرية حول تصورات المعلمين واتجاهاتهم في البيئة المدرسية؛ ويعود المرجع في ذلك للجهود التي قام بها بندورا منذ عام ١٩٧٧ في سلسلة من بحوثه التي كان لها الأثر في نظرية التعلم الاجتماعي التي كان من أحد مجالاتها دراسة العلاقة بين التصورات من جهة وبين فاعلية الأداء من جهة أخرى، مؤكدة أن سلوك الفرد يتأثر سلباً أو إيجاباً بمدى تصوراته وقناعاته بقدراته الذاتية وما يمكن أن يحققه (Bandura, 1977; Bandura, 1997).

ومنذ ذلكم الحين استلهمت البحوث التربوية على تنوع تخصصاتها ذلك المفهوم لتستكشف تأثيره في الواقع التعليمي، ومدى قناعة المعلمين بقدرتهم في التأثير في تعلم الطلاب، ولتؤكد ضرورة قياس تصورات المعلمين باعتبار الدور المنوط بهم في تحديد احتياجات طلابهم، وتعرّف ما يتناسب وقدراتهم، وكذلك تأثير تصورات المعلمين في تحصيل طلابهم. وبرز جرّاء ذلك سؤالان شغلا الباحثين فترة زمنية: مامدى تأثير تصور المعلمين لفاعليتهم في أدائهم التعليمي، والسؤال الثاني باعتبار وجود تأثير لأداء المعلم؛ هل سيؤثر ذلك في تحصيل المتعلم؟ (Protheroe, 2008).

ثم تتالت البحوث لتوسيع الاهتمام بالتصورات واستكشاف العوامل المؤثرة والمرتبطة بتصورات المعلمين، وجاءت نتائجها لتؤكد أن المعلمين كلما ازدادت قناعتهم بفاعلية أدائهم ازداد مستوى أدائهم التعليمي؛ إذ يتحسن مستوى التخطيط والتنظيم للدرس، ويبذلون مزيداً من الوقت في ذلك، وتزداد رغباتهم في تعلم ما يساعدهم في تحقيق حاجات طلابهم، كما يزداد ولاؤهم للتدريس، ويثابرون لتذليل أي عوائق تواجههم في سبيل تحسين تحصيل الطلاب؛ وبخاصة الطلاب ذوو المستويات التحصيلية الضعيفة (Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986; Coladarci, 1992; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). كذلك مما يعطي أهمية لتصورات المعلمين النتيجة التي انتهى إليها روس (Ross, 1994) حيث قام بمراجعة ٨٨ دراسة في هذا الشأن وخلص إلى وجود علاقة وثيقة بين تصور المعلمين عن فاعليتهم وبين مستوى أدائهم التعليمي وذلك في ستة جوانب؛ فإذا كان مستوى قناعة المعلم بفاعلية أدائه عالية كان لذلك أثر إيجابي في كل من: زيادة فهم المعلم لاستراتيجيات تعليمية حديثة وتطبيقها، واستخدامه أساليب لإدارة الصف تعزز ذاتية المتعلم، وتوفيره عناية خاصة للطلاب ذوي التحصيل الضعيف، وبناء تصور ذاتي عن مهارات الطلاب العلمية، وإعداده أهداف قابلة للتحقيق، ومثابرته حتى لا يخفق الطالب.

كما أن البحث في تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم أصبح يمثل أهمية كبيرة ومؤثرة بسبب طبيعة العلاقة بين التصور وبين الأداء؛ حيث يبين هوي (Hoy, 2004) أن هناك

علاقة دورانية يؤثر بعض أطرافها في بعض بشكل وثيق، فحين تزداد القناعة بالفاعلية؛ تزداد الجهود المبذولة والمثابرة؛ مما يؤدي إلى أداء أفضل؛ وهذا بدوره يعزز الفاعلية. وكذلك العكس صحيح؛ فحين تكون القناعة بالفاعلية ضعيفة؛ تضعف الجهود المبذولة وتقل المثابرة تبعاً لذلك؛ مما يؤدي إلى مخرجات تعليمية ضعيفة؛ وهذا بدوره أيضا يضعف الفاعلية. وقد ذهب بعض الباحثين إلى بعد آخر في أهمية التصورات باعتبارها جانباً جوهرياً في عملية التغيير، حيث استخلص في تحليله لمجموعة من الدراسات في مجال تصورات المعلمين نتيجةً مفادها أن طرق التدريس وتطبيقاتها الحديثة المطروحة في برامج تطوير المعلمين لايتقبلها المعلمون إلا حين تتوافق مع افتراضاتهم وتصوراتهم عن فاعليتها. وتبعاً لذلك فقد رأى بعض الباحثين أنه يمكن التنبؤ بمستوى أداء المعلمين في الصف من خلال قياس تصورات المعلمين والتعرف إليها، (Eslami & Fatahi, 2008).

إن أهمية مجال تصورات المعلمين لفاعليتهم وتأثيره في الميدان التربوي حفزت الباحثين لإجراء مزيد من البحوث لتطوير أداة إجرائية علمية يمكن الاعتماد عليها في قياس تلك التصورات، وليتسنى تطوير أداء المعلمين وفق ما تكشفه تلك الأداة، ولكي تصبح البحوث أكثر إجرائية في التعامل مع مفهوم تصورات المعلمين. وكان أول من سعى لقياس مفهوم فاعلية المعلم هم باحثو مؤسسة راند (Rand) إذ وضعت عبارتين لاختبار رأي المعلمين تجاهها وهما:

١- لا يستطيع المعلم فعل ما يمكن لأن أداء معظم الطلاب ودوافعهم تعتمد على بيئته.

٢- إذا بذلت مجهوداً فأستطيع التأثير حتى في أعسر الطلاب وأكثرهم إحباطاً.

وقد قصدوا بتينك العبارتين أن إجابة العبارة الأولى تكشف تصور المعلمين عن فاعلية التدريس بشكل عام، في حين تكشف إجابة السؤال الثاني تصور المعلمين عن فاعلية تدريسهم بشكل خاص (Armor et al., 1976) ، ثم تلا ذلك ما قام به Guskey إذ طور أداة تتكون من (٣٠) بنداً لقياس مدى المسؤولية عن تحصيل الطلاب بحيث يضع المشارك لكل بند نسبة من (١٠٠) درجة ويقسمها بحسب تصوره على اختيارين، وقد صمم الخيارين على أن أحدهما يعكس مسؤولية المعلم والآخر يعكس مسؤولية آخرين غير المعلم (Guskey,1981). كذلك كانت هناك محاولة علمية أخرى لقياس تصورات المعلمين قام بها أشتون و ويب (Ashton & Webb, 1986)، فقد طورا أسئلة راند لتصبح سبعة أسئلة بدلاً من اثنين بحيث يتضمن كل سؤال فقرتين على أن يبين المشارك موقفه من كل سؤال باختيار عبارة موافق بشدة على إحدى الفقرتين. ثم طور كل من جبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) أداة من (٣٠) بنداً لقياس الفاعلية من جانبين: الأول؛ فاعلية التدريس

العامة general teaching efficacy، والجانب الثاني فاعلية المعلم الذاتيةpersonal teaching efficacy، وخلصا إلى أن المعلم يعزى له مانسبته (١٨,٢٪) من الفاعلية في مقابل (١٠,٦٪) يعزى لفاعلية التدريس. وفي عام (١٩٩٠) طور كل من ولفولك و هوي (Woolfolk & Hoy, 1990) نفس الأداة ليستخلصا نتيجة مقاربة وهي أن الأداة يعزى لها (٣٢,٨٪) من الفاعلية، إلا إن تلك النتائج لم تكن كافية لاعتماد الأداة كمقياس لمفهوم الفاعلية باعتبارها تتناول مجموعة من العوامل العامة دون أن تحدد بشكل مباشر مايؤثر منها في عملية التدريس وتعليم الطلاب في قاعة الدرس؛ إضافة إلى بعض العوامل الإحصائية التي أثرت في صدق الأدوات السابقة في قياس ماوضع من أجله، وذلك مما حدا بباحثين آخرين أن يطوروا أداة أكثر تحديداً في قياس الفاعلية.

وبناءً على تلك الجهود والمحاولات العلمية قام كل من تشانن–موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) بتحليل الأدوات السابقة والمستخدمة في قياس الفاعلية ودراسة الملحوظات العلمية تجاهها ومن ثم محاولة بناء أداة أكثر إجرائية في قياس مفهوم فاعلية المعلمين، ولتحقيق ذلك اعتمدا إطاراً نظرياً محدداً لمفهوم فاعلية المعلمين بحيث ركز المفهوم على مايقوم به المعلم في ثلاثة جوانب: فاعلية تنشيط المتعلم efficacy for student engagement، وفاعلية إستراتيجيات التعليم efficacy for instructional strategies، وفاعلية إدارة الصف efficacy for Classroom management. وكان المبرر العلمي لذلك التحديد هو تلافي العموم الذي شاب الأدوات السابقة من جهة وإمكانية قياس المفهوم بطريقة أكثر وضوحاً. و لم يكتف الباحثان بالتأطير النظري للأداة بل قد أتبعا ذلك بتجريب الأداة في ثلاث دراسات أجريت بشكل تتابعي بنائي بحيث تتم مراجعة نتائج تطبيق الأداة في كل دراسة؛ إذ كانت الأداة (٥٢) بنداً، وبعد تجريبها للمرة الأولى أصبحت (٣٢) بنداً، ثم أصبحت (١٨) بنداً في التجربة الثانية لتصبح (٢٤) بنداً وباسم (Teachers' Sense of Efficacy Scale) ويرمز لها اختصاراً (TSES). و لم يكتف الباحثان بذلك بل قد توصلا إلى إمكانية استخدام الأداة في نموذجين: الأول النموذج الطويل (Long Form) ويتكون من البنود الأربعة والعشرين نفسها، والثاني هو النموذج القصير (Short Form) ويتكون من (١٢) بنداً فقط مختصرة من النموذج الأول، وقد اختبر الباحثان صحة استخدام النموذجين والوصول إلى نتائج متشابهة (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)؛ إلا أن الشائع في البحوث والدراسات التي استفادت من تلك الجهود هو استخدام الأداة في نموذجها الطويل، حيث أصبحت تلك الأداة مرجعاً علمياً في قياس تصور المعلمين لفاعليتهم، كما انتشر استخدامها وطبقت في مراحل مختلفة، منها على سبيل

المثال الدراسات الآتية:

في أمريكا قامت كوهلر (Koehler; 2006) باستخدام الأداة (TSES) لدراسة تصورات معلمي المرحلة الابتدائية في (٤٥) مدرسة، ومعرفة الفروق بين التصورات وفق متغيرات متعددة كمتغير الجنس والتخصص والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة. وخلصت الدراسة للتأكيد على صدق الأداة الداخلي والخارجي، كما وجدت فروقاً في متغيري الخبرة والمستوى التعليمي حيث تزداد الفاعلية بازدياد مستوى التعليم وسنوات خبرة المعلم.

وكذلك في أمريكا بولاية نيفادا أجرى هنمان وآخرون (Heneman, Kimball & Milanowski, 2006) دراسة على عينة من معلمي المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وأظهرت النتائج أن تصور المعلمين لفاعلية أدائهم كان بشكل عام أعلى من المتوسط؛ إلا أن معلمي الابتدائية كانوا أكثر فاعلية من نظرائهم في المتوسطة والثانوية. ومن حيث مقارنة محاور الأداة؛ كان محور تنشيط الطالب الأقل فاعلية.

كما ترجمت الأداة إلى لغات متعددة وطبقت في بلدان أخرى؛ فقد أجريت في فنزويلا دراسة على (١٠٠) من معلمي المرحلة المتوسطة لقياس تصوراتهم لفاعلية أدائهم التعليمي باستخدام الأداة نفسها، ووجدت الدراسة أن تصوراتهم لفاعلية أدائهم في محور استراتيجيات التعليم كانت أعلى من محوري: إدارة الصف وتنشيط الطالب (Chacon, 2005).

وفي اليونان قام سيقليس وآخرون (Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007) بترجمة الأداة وقياس تصورات المعلمين، وبينت النتائج وجود تصورات مرتفعة لدى المعلمين عن فعالية أدائهم في المحاور الثلاثة. ولم تتناول الدراسة بحث الفروق بين تصورات المعلمين.

وفي فرنسا أجريت دراسة للتعرف إلى تصورات المعلمين واختارت (١٢) من المنتظمين في برنامج الدكتوراه في فرنسا بحيث يقومون بتدريس اللغة الفرنسية ضمن برنامج تدريبي، واستخدمت نفس الأداة لقياس تصوراتهم عن فاعلية الأداء بالإضافة إلى مقابلات وفق محاور الأداة، وبينت النتائج وجود علاقة بين التصورات وبين الأداء التعليمي وكان متوسط تصورات العينة (٧,١) من (٩) بحسب درجات المقياس، وهو مايعتبر مستوى فوق المتوسط. كما بينت النتائج أن هناك علاقة بين تصورات المعلمين لفاعليتهم وبين بعض المتغيرات ومنها التغذية الراجعة لأداء المعلم والبرامج التدريبية والدعم التعليمي للمعلم (Mills & Allen, 2007).

وفي إيران؛ ترجم كل من إسلامي وفاتحي (Eslami & Fatahi, 2008) الأداة للغة الفارسية لقياس تصورات معلمي اللغة الإنجليزية لفاعلية أدائهم في المرحلة الثانوية؛ وخلص البحث إلى أن المعلمين يرون أن أداءهم في استراتيجيات التعليم أكثر فاعلية من أدائهم في

إدارة الصف ومن أدائهم في تنشيط الطالب.

وكذلك في الصين؛ أجرى تشنق (Cheung, 2008) دراسة مقارنة بين معلمي المرحلة الابتدائية في هونج كونج وفي شنجهاي مستخدماً نفس الأداة مترجمة للغة الصينية، ووجد أن فاعلية المعلمين في شنجهاي أعلى من نظرائهم في هونج كونج، وأرجع الأسباب للثقة التي يحظى بها المعلمون من قبل الطلاب وأولياء أمورهم ونوعية التدريب والخبرات التعليمية التي يكتسبونها من ممارساتهم اليومية.

وفي سنغافورة أجريت دراسة على المعلمين الذين يدرّسون طلاباً ضعيفي التحصيل، وتم استخدام الأداة نفسها، ووجدت الدراسة فروقاً بين المعلمين وفق سنوات خبراتهم وذلك في تصوراتهم لفاعلية الأداء في جميع محاور الأداة: استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب، مستخلصة أن عامل الخبرة التدريسية كان له تأثير إيجابي في مستوى التصورات، في حين لم يكن هناك فروق في التصورات وفق متغير الجنس (Yeo, Ang, Chong, Huan, & QueK; 2008).

وفي تركيا؛ ترجم تاركن ويوزونتراكي (Tarkin & Uzuntiryaki, 2009) نفس المقياس للغة التركية لدراسة الفروق بين تصورات طلاب برنامج إعداد المعلمين وفق متغير الجنس والخبرة؛ ووجدا أن الطلاب في المستويات المتقدمة في البرنامج لديهم تصورات أكثر فاعلية ممن هم في المستوى الأول من البرنامج، في حين لم توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس.

وفي ماليزيا، هناك دراستان؛ الأولى أجريت على (٣٢٨) من المعلمين الجدد ووجدت الدراسة أن المتوسط كان (٦,٥٧) وهو مستوى متوسط بمقياس الفاعلية كما وجدت الدراسة فروقاً تعود لاختلاف برامج إعداد المعلمين بينما لم تجد فروقاً بين متغيري الجنس أو التخصص (Murshidi, Konting, Elias & Fooi, 2006). كذلك أجريت الدراسة الأخرى على (٧٢٧) من المعلمين الجدد الذين لم تتجاوز خبرتهم التدريسية ثلاث سنوات، وتم قياس تصوراتهم من خلال تطبيق الأداة نفسها ووجدت الدراسة أن تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم كانت أيضاً بدرجة متوسطة (Bakar & Mohamed, 2009).

ويمكن أن نستخلص مما سبق من أدبيات الدراسات المتخصصة في مجال تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم والأطر النظرية التي اعتمدت عليها ثلاثة جوانب:

أولاً: أهمية البحث في المجال لما لذلك من تأثير مباشر في أداء المعلمين التعليمي وفي تحصيل طلابهم؛ فكلما ازدادت قناعتهم بفاعلية أدائهم ازداد مستوى أدائهم التعليمي وتحسن مستوى تحصيل طلابهم. ولاغرو نتيجة لذلك أن يُصنّف موضوع تصور المعلمين لفاعليتهم

كأحد أقوى العوامل المؤثرة في أداء المعلمين في الصف الدراسي وفي تحصيل الطلاب (Kang & Neitzel, 2005).

ثانياً: أن التراكم المعرفي للبحوث في مجال تصورات المعلمين قد أنتج أداة علمية متخصصة من إعداد تشانن–موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، يمكنها قياس تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم والاعتماد عليها في تطبيقها وتحليل نتائجها وتفسيرها.

ثالثاً: يمكن تفسير الأهمية التي يعوّل التربويون عليها في مجال التصورات بأنّ ذلك عائد إلى طبيعة مهنة التدريس؛ حيث تتنوع مهامها وتتعدد مما يتطلب مهنية عالية من المعلمين في كثير من المهارات، وحين يمتلك المعلم قناعة بقدرته على التغيير وتأثيره في تحصيل الطالب؛ فسيكون ذلك من أهم العوامل المؤثرة في تطوير أدائه وزيادة فاعليته.

مشكلة الدراسة

لقد ظهرت للباحث مشكلة الدراسة من خلال عمله في تدريب المشرفين التربويين وكذلك مديري المدارس المتوسطة والثانوية ضمن البرنامج الأكاديمي الذي تقدمه كلية التربية بجامعة الملك سعود بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، إذ تناول بعض مديري المدارس ظاهرة يجدونها في مدارسهم؛ وهي أن هناك عدداً من المعلمين يتصورون بأن تأثيرهم في تحصيل الطلاب أصبح ضعيفاً، بل قد يتصور بعضهم عدم وجود أي تأثير خصوصاً مع بعض الطلاب ضعيفي التحصيل، ثم أكد وجود تلك الظاهرة بعض المشرفين التربويين من خلال واقع ميدانهم وزياراتهم الإشرافية لبعض المعلمين. لقد كان ذلك أحد المحفزات لدى الباحث لتتبع وجود الظاهرة في واقع المعلمين وفق أساليب البحث العلمي؛ فاستقرأ هذه الظاهرة في البحوث التربوية وأطرها النظرية وعمق الدراسات وتناولها لها، والذي تبين أنه يعود لثمانينات القرن الماضي؛ فكانت تلك الدراسات تمثل تراكماً معرفياً أكد على أهمية البحث في مجال تصورات المعلمين وكشف عن آثار تربوية تظهر في واقع المعلمين سلباً وإيجاباً مما جعل مجموعة من الباحثين يسعون لقياس ظاهرة تصورات المعلمين لأدائهم التعليمي وأنتج ذلك تطوير أدوات علمية محكمة ترجم أبرزها لعدة لغات وطبقت في عدد من دول العالم.

وعلى الرغم من أهمية البحث في مجال تصورات المعلمين؛ وعلى الرغم من الثراء المعرفي للبحوث في مجال تصورات المعلمين؛ إلا إن هناك ندرة في تناول هذا المجال في البحوث العربية بشكل عام، وعلى وجه الخصوص فإن ميدان التعليم في المملكة العربية السعودية يفتقر إلى بحوث علمية تستكشف تصورات المعلمين أنفسهم لأدائهم التعليمي ويقيس واقع تلك التصورات بأدوات علمية يمكن الاستفادة منها واستثمار نتائجها.

وبناء على ذلك؛ جاءت هذه الدراسة لتسهم في سد تلك الفجوة وتلبي حاجة معرفية بحيث تستفيد من البحوث السابقة وتستخلص أبرز ما انتهت إليه وتوظفها في المجال ذاته باللغة العربية. كما تلبي الدراسة حاجة ميدانية إذ تستكشف التصورات الحالية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي في محاور تعليمية مهمة: تنشيط الطالب، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة بشكل رئيس لقياس تصورات معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم في ثلاثة محاور: تنشيط الطالب واستراتيجيات التعليم وإدارة الصف؛ وذلك باستخدام مقياس الفاعلية (TSES) وترجمته للعربية. كما سعت الدراسة لتحليل تلك التصورات ومعرفة أي فروق إحصائية قد توجد تبعاً لمتغيرات الخبرة أو المؤهل التربوي.

أسئلة الدراسة

يتحدد السؤال الرئيس للدراسة فيما يأتي:

ما مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي؟

ويتفرع عن ذلك الأسئلة الآتية:

١. ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور تنشيط الطالب؟

٢. ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور استراتيجيات التعليم؟

٣. ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور إدارة الصف؟

٤. هل تختلف تصورات المعلمين في متوسطاتها وفق المحاور الثلاثة؟

٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين تبعا لاختلاف سنوات الخبرة أو المؤهل التربوي؟

أهمية الدراسة

تتبين أهمية الدراسة من خلال ثلاثة جوانب

أولاً: أهمية المجال: فقد أظهر العديد من الدراسات وجود علاقة وثيقة بين التصور والأداء؛ مما يشير إلى أهمية إعطاء أولوية لإجراء البحوث المتخصصة لاستكشاف تصورات المعلمين الحالية؛ وذلك مما يساعد على فهمها وتحليلها واعتبارها مرحلة أساسية من مراحل تطوير التعليم.

ثانياً: أهمية دور المعلم: حيث تؤكد البحوث أن العامل الأهم من حيث التأثير في تعلم الطالب هو المعلم (Wright, Horn & Sanders, 1997; Ghaith & Shaaban, 1999)، فمن الضرورة إجراء بحوث تستكشف طبيعة هذا التأثير وتقويته من خلال فهم اتجاهاته وتصوراته لفاعلية أدائه ومدى قناعته بقدرته على إحداث هذا التأثير.

ثالثاً: أهمية النتائج: يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في مراجعة برامج إعداد المعلم وتأهيله وتطويره للتأكد من تضمينها أثر التصور؛ لأن المعلمين لا يطبقون طرق التدريس وتطبيقاتها الحديثة المطروحة في برامج التطوير إلا حين تتوافق مع افتراضاتهم وتصوراتهم عن فاعليتها (Richardson, 1996)، كما يمكن أن تساعد النتائج في الكشف عن أبرز الجوانب التي يرى معلمو المرحلة الثانوية بمدينة الرياض قصوراً في فعاليتهم فيها مما قد يوحي بأنها قد تكون من أبرز الصعوبات التي يواجهونها في ممارساتهم التعليمية.

حدود الدراسة

١- اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية النهارية للبنين بمدينة الرياض للفصل الأول للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

٢- اعتمدت الدراسة الأداة المتخصصة في قياس تصور المعلمين لأدائهم التعليمي في ثلاثة محاور: تنشيط الطالب، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

مصطلحات الدراسة

فاعلية التدريس (Teaching Efficacy): تتناول الدراسات هذا المصطلح من جانبين: أحدهما فاعلية التدريس العامة (General Teaching Efficacy)، وتتضمن القدرة على ضبط العوامل الخارجية (External Influences) في التدريس، أي تلك التي تتجاوز قدرات المعلم ومهامه كبيئة المدرسة والنظام التعليمي وغيرهما (Tournaki & Podell, 2005)، أما الجانب الآخر فهو فاعلية المعلم الذاتية (Personal Teaching Efficacy)، ويقصد به قدرات المعلم وإمكاناته في تحقيق مخرجات مرغوبة في تعلم الطالب (Bandura, 1997) وتركز هذه الدراسة على مفهوم فاعلية المعلم الذاتية باعتباره أكثر تحديداً ويمكن قياسه إجرائياً ومتوافقاً مع الأداة العلمية التي تبنتها الدراسة.

تصور المعلمين للفاعلية (Teachers' Sense of Efficacy): ويقصد به تقييم المعلمين وحكمهم

على قدراتهم وإمكاناتهم في تحقيق مخرجات مرغوبة في تعلم الطالب (Bandura, 1997)، ويعرفه تشانن–موران وهوي بشكل محدد على أنه تقييم المعلمين لقدراتهم وإمكاناتهم في ثلاثة محاور: إستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف، وتنشيط الطالب (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف تصورات المعلمين وتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة، وكذلك دراسة الفروق بين تصورات المعلمين في جوانب تعليمية محددة وفق بعض المتغيرات لتعميق فهمها وتفسير مضامينها وفق أدبيات البحث في المجال.

مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدارس التعليم الحكومي للبنين بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٢٩/١٤٣٠هـ) والبالغ عددهم (٢٢٢٨) في (١١٣) مدرسة ثانوية. (إدارة التربية والتعليم، ١٤٢٩). وباستخدام العينة العشوائية العنقودية تكونت عينة الدراسة من (٧٥٣) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام وفق مكاتب الإشراف بمدينة الرياض، بما يمثل ٣٣٪ من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

قام الباحث بمراجعة الدراسات والبحوث ذات العلاقة في المجال؛ حيث كانت تستند في إجراءاتها على أدوات مصممة لقياس فاعلية المعلمين؛ وكان اشتون و ويب (Ashton & Webb, 1986) من الأوائل الذين طوروا أداة علمية سعت لتفعيل مفهوم فاعلية المعلم وقياسه إجرائياً، ثم طور كل من جبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) أداة من (٣٠) بنداً لقياس الفاعلية بشكل عام: فاعلية التدريس وفاعلية المعلم. وبقيت تلك الأداة يستفيد منها الباحثون ويطورون بعض أجزائها بحسب تنوع الأغراض في استخدام الأداة. وعلى الرغم من تعدد تلك الأدوات إلا إنها كانت عامة في تناول العوامل المؤثرة في فاعلية المعلمين لتتناول عوامل ذاتية داخلية وأخرى خارجية؛ ولذا قام تشانن–موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) بمراجعة تقويمية لبحوث المجال التي أجريت طيلة

(٢٣) عاما ابتداءً من (١٩٧٤ إلى ١٩٩٧م)، وأجريا تحليلاً للأدوات المستخدمة في قياس الفاعلية ليخلصا إلى تطوير أداة أكثر دقة في تعبيرها عن فاعلية المعلمين في جوانب أكثر ضبطاً وتحديداً؛ حيث ركزا على قياس تصور المعلمين عن فاعليتهم في ثلاثة محاور: تنشيط المتعلم، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف. وقد مرت الأداة بثلاث مراحل: ففي المرحلة الأولى كانت الأداة من ٥٢ بنداً، ووفقا لنتائج تطبيقها على عينة من (٢٢٤) معلما أُجري تعديل في النسخة الثانية لتصبح (٣٢) بنداً، وفي النسخة الثالثة أصبحت (١٨) بنداً وطُبقت على عينة أخرى من (٢١٧) معلما، وبعد ذلك عدلت لتصبح الأداة النهائية في (٢٤) بندا وطبقت على عينة من (٤١٠) معلّم (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). ومنذ ذلك الحين أصبحت تلك الأداة العلمية (Teachers' Sense of Efficacy Scale) هي الأبرز في مجالها، وأصبحت مرجعاً علمياً يستند إليه الباحثون لقياس تصور المعلمين عن فاعليتهم، كما انتشر استخدامها وأُجري عليها عدد من البحوث للتأكد من صدقها وثباتها بعدة أساليب واختبارات إحصائية، منها على سبيل المثال: دراسة (Brown, 2005)؛ ودراسة (Chacon, 2005) ودراسة (Heneman, et al., 2006) ودراسة (Hui, Kennedy & Cheung, 2006)، ودراسة (Murshidi, (Konting, Elias & Fooi, 2006)، ودراسة (Koehler, 2006) ودراسة (Tsigilis, et al. 2007)، ودراسة (Poulou, 2007)، ودراسة (Fives & Buehl, 2009).

وقد بينت النتائج إمكانية استخدام الأداة في بيئات وثقافات مختلفة ومتنوعة على اختلاف لغاتها؛ ولذا انتشرت الأداة عالمياً وترجمت لعدة لغات لاستخدامها في بلدان أخرى؛ مثل تركيا (Tarkin & Uzuntiryaki, 2009) وماليزيا (Murshidi, et al., 2006) وإيران (Eslami & Fatahi, 2008) واليونان (Tsigilis, et al. 2007) والصين (Cheung, 2008) وفنزويلا (Chacon, 2005) وسنغافورة (Yeo, et al., 2008) وفرنسا (Mills & Allen, 2007).

تتكون الأداة من (٢٤) بنداً وفق تدرج من تسع خانات لقياس مدى الجهد الذي يمكن أن يبذله المعلم وتبدأ بمستوى (لاشيء) حتى مستوى (كبير جداً)، وتتوزع البنود لتركز على قياس فاعلية المعلمين في ثلاثة محاور: محور تنشيط المتعلم، ومحور استراتيجيات التعليم، ومحور إدارة الصف، ولكل محور ثمانية بنود. وهي بذلك تقتصر على جوانب محددة ولا تتطرق إلى فاعلية التدريس العامة (General Teaching Efficacy) التي قد تشمل جوانب كالبيئة التعليمية وقدرات المتعلمين والعوامل الأسرية.

صدق الأداة

قام الباحث بترجمة الأداة للغة العربية، وللتأكد من صدق الترجمة ووضوح الصياغة في سياقها العربي تم تقديم الأداة الأصل بالنص الإنجليزي في مقابل النص العربي لكل بند؛ ثم عرضها الباحث على أربعة محكمين: اثنين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الترجمة؛ واثنين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية. وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض البنود؛ وتم التعديل وفق تلك التوصيات.

ولقياس صدق الأداة تم قياس الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة مدى ارتباط كل محور بالدرجة الكلية. وقد أظهر التحليل وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المحاور أي أنها تتمتع بدرجة جيدة من الصدق. يوضح جدول رقم (١) معامل الارتباط للمحاور.

الجدول رقم (١)
معامل الارتباط (بيرسون) لكل محور:

المحور	معامل الارتباط
تنشيط الطالب	٠,٥٥*
استراتيجيات التعليم	٠,٥٣*
إدارة الصف	٠,٥٤*

*جميعها دال عند مستوى ٠,٠١

ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل الثبات للمحاور باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيمته (٠,٨٩) وهي تشير إلى نسبة ثبات عالية للأداة يمكن الوثوق بها. يوضح الجدول رقم (٢) معامل الثبات للمحاور.

الجدول رقم (٢)
معامل ثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الأداة

المحور	معامل الثبات
تنشيط الطالب	٠,٩٢
استراتيجيات التعليم	٠,٩٠
إدارة الصف	٠,٨٤
معامل الثبات الكلي	٠,٨٩

عرض النتائج

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الذي نص على: «ما مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لمقياس فاعلية الأداء، وتبين المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (٣) النتائج الوصفية لتلك التصورات.

الجدول رقم (٣)
ترتيب بنود مقياس فاعلية الأداء وفق المتوسطات الحسابية

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٤	ما حجم ما يمكنك عمله لتزويد الطلاب المتميزين بتحديات ملائمة	٦,٨	١,٨
١٥	ما حجم ما يمكنك عمله لتهدئة الطالب المزعج أو متعمد الفوضى	٦,٥٤	١,٨١
١١	ما حجم ما يمكنك عمله لصياغة أسئلة جيدة لطلابك	٦,٤٩	١,٨
٦	ما حجم ما يمكنك عمله لإقناع الطلاب بقدرتهم على الأداء الجيد في المدرسة	٦,٤٢	١,٧٨
٢١	ما حجم ما يمكنك عمله لتتواصل مع الطلاب المشاكسين	٦,٤١	١,٨
١٢	ما حجم ما يمكنك عمله لتعزيز الإبداع لدى الطلاب	٦,٣٩	١,٧٨
٢٠	إلى أي مدى يمكن أن تقدم أمثلة وشرحا بديلا حين يحار الطلاب	٦,٣٨	١,٨٩
١٠	ما حجم ما يمكنك عمله لقياس فهم الطلاب لما درّستهم	٦,٣٦	١,٨٢
١٣	ما حجم ما يمكنك عمله لجعل الطلاب يمتثلون ضوابط الصف الدراسي	٦,٣٤	١,٨١
٢٣	ما حجم ما يمكنك عمله لتطبيق استراتيجيات أخرى في الصف	٦,٣٢	١,٧٢
١٤	ما حجم ما يمكنك عمله لتحسين فهم الطالب الذي قد يرسب	٦,٣١	١,٧٩
٧	إلى أي مدى يمكن أن تجيد الإجابة عن أسئلة الطلاب الصعبة	٦,٢٩	١,٨٤
١٩	إلى أي مدى يمكن أن تمنع بعض المشكلات الطلابية من أن تفسد كل الدرس	٦,٢٩	١,٨٥
٩	ما حجم ما يمكنك عمله لتساعد طلابك على تقدير قيمة التعلم	٦,٢٧	١,٨٩
١٧	ما حجم ما يمكنك عمله لتكييف دروسك وفق المستوى المناسب لكل طالب	٦,٢٦	١,٨١
١٨	إلى أي مدى يمكن أن تنوع في استخدام استراتيجيات التقويم	٦,٢٥	١,٧٩
١٦	ما حجم ما يمكنك عمله لوضع نظام لإدارة الصف لكل مجموعة من الطلاب	٦,١٨	١,٨٢
٥	ما حجم ما يمكنك عمله لتوضيح آمالك بشأن سلوك الطالب	٦,١٧	١,٨٢
٨	ما حجم ما يمكنك عمله لتؤسس لاعتياد طرق ليستمر أداء الأنشطة بسلاسة	٦,١٥	١,٧٨
٢٢	ما حجم ما يمكنك عمله لتتعاون مع الأسر لتحسين أداء أبنائهم المدرسي	٦,٠٤	١,٩٧
٣	ما حجم ما يمكنك عمله لضبط السلوك المشتّت في الفصل	٦,٠٣	١,٨١
٤	ماحجم ما يمكنك عمله لتحفيز الطلاب ضعيفي الرغبة تجاه العمل المدرسي	٥,٩٤	١,٧٧
٢	ما حجم ما يمكنك عمله لتساعد طلابك على التفكير الناقد	٥,٦٢	١,٦٨
١	ما حجم ما يمكنك عمله لتتواصل مع الطلاب الأكثر صعوبة	٥,١٥	١,٧
	المتوسط العام	٦,٢٢	١,٨٠

أظهرت النتائج أن لدى المعلمين تصورات فوق المتوسط لفاعلية أدائهم بشكل عام؛ فقد كان المتوسط العام (٦,٢٢)، وتراوحت المتوسطات بين (٥,١٥) إلى (٦,٨) وتلك القيم تمثل في مقياس تصور الفاعلية مابين متوسط إلى جيد. وبعبارة أخرى لم تَقِلّ فاعلية أي من البنود عن مستوى متوسط الفاعلية، كما لم يتجاوز أي من البنود مستوى جيد الفاعلية.

وكان أعلى البنود فاعلية هو "تزويد الطلاب المتميزين بتحديات ملائمة" وكذلك "تهدئة الطالب المزعج أو متعمد الفوضى"، أما أقلها فاعلية فكان "التواصل مع الطلاب الأكثر صعوبة" وكذلك "مساعدة الطلاب على التفكير الناقد". وبمقارنة المتوسط العام لتصورات المعلمين في هذه الدراسة مع المتوسط العام في الأداة الأصل (٧,١) نجد أن متوسط تصورات المعلمين كان أقل في هذه الدراسة؛ لكن كلا القيمتين تعدان ضمن المدى المتوسط.

أما مايتعلق بنتائج أسئلة الدراسة الفرعية فهي كما يلي:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على مايلي: "ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور تنشيط الطالب؟" ويبين الجدول السابق رقم (٣) نتائج البنود المتعلقة بالمحور. إذ يتضمن المحور ثمانية بنود وهي ذات الأرقام: (٦، ١٢، ١٤، ٩، ٢٢، ٤، ٢، ١) مرتبة بحسب متوسطاتها، حيث كان أعلى بند هو رقم (٦): "ما حجم ما يمكنك عمله لإقناع الطلاب بقدرتهم على الأداء الجيد في المدرسة" بمتوسط (٦,٤٢) أما الأقل فكان رقم (١) ونصه: "ما حجم ما يمكنك عمله لتتواصل مع الطلاب الأكثر صعوبة" بمتوسط (٥,١٥). وهو أدنى متوسط على مستوى المحور وكذلك على مستوى بنود الأداة جميعها.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: "ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور استراتيجيات التعليم؟"، ويبين الجدول رقم (٣) نتائج البنود المتعلقة بالمحور. إذ يتضمن المحور ثمانية بنود وهي ذات الأرقام: (٢٤، ١١، ٢٠، ١٠، ٢٣، ٧، ١٧، ١٨) مرتبة بحسب متوسطاتها، حيث كان أعلى بند هو رقم (٢٤): "ما حجم ما يمكنك عمله لتزويد الطلاب المتميزين بتحديات ملائمة" بمتوسط (٦,٨)، وهو كذلك الأعلى على مستوى بنود الأداة جميعها، أما الأقل فكان رقم (١٨) ونصه: "إلى أي مدى يمكن أن تنوع في استخدام استراتيجيات التقويم" بمتوسط (٦,٢٥) وهو أدنى متوسط على مستوى المحور.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: "ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور إدارة الصف؟"، ويبين الجدول رقم (٣) نتائج البنود المتعلقة بالمحور. إذ يتضمن المحور ثمانية بنود وهي ذات الأرقام: (١٥، ٢١، ١٣، ١٩، ١٦، ٥، ٨، ٣) مرتبة بحسب متوسطاتها، حيث كان أعلى

بند هو رقم (١٥): "ما حجم ما يمكنك عمله لتهدئة الطالب المزعج أو متعمد الفوضى" بمتوسط (٦,٥٤)، أما الأقل فكان رقم (٣) ونصه: "ما حجم ما يمكنك عمله لضبط السلوك المشتِّت في الفصل" بمتوسط (٦,٠٣) وهو أدنى متوسط على مستوى المحور.

رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على ما يلي: "هل تختلف تصورات المعلمين في متوسطاتها وفق المحاور الثلاثة؟" ويبين الجدول رقم (٤) مدى اختلاف تصورات المعلمين وفق محاور المقياس الثلاثة من خلال المتوسطات.

الجدول رقم (٤)
تصورات المعلمين وفق محاور المقياس

الترتيب	المحور	مدى متوسطات البنود	المتوسط العام للمحور
الأول	استراتيجيات التعليم	٦,٨ - ٦,٢٥	٦,٣٩
الثاني	إدارة الصف	٦,٥٤ - ٦,٠٣	٦,٢٦
الثالث	تنشيط الطالب	٦,٤٢ - ٥,١٥	٦,٠١

تبين النتائج أن هناك تقارباً في تصورات المعلمين للمحاور الثلاثة؛ حيث كانت فاعليتها كلها فوق المتوسط، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصل إليه (Heneman III, et al., 2006)، كما تبين النتائج في الجدول السابق أن تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم في محور استراتيجيات التعليم جاءت أعلى منها في المحورين الآخرين، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصل إليه إسلامي وفتحي. (Eslami & Fatahi, 2008) كما بينت النتائج أيضاً أن المحور الأقل فاعلية هو محور تنشيط الطالب، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة هنمان وآخرين (Heneman III, et al., 2006) لكنه يختلف عن نتيجة دراسة تشانن–موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) التي كان محور إدارة الصف فيها هو الأقل فاعلية. وبالتأمل في متوسطات بنود كل محور نجد أن مستوى الفاعلية كان جيداً لجميع بنود المحور الأول والمحور الثاني. أما مستوى الفاعلية لبنود المحور الثالث فكان أقل إذ تراوح بين جيد ومتوسط الفاعلية.

خامساً: عرض نتائج السؤال الخامس

نص سؤال الدراسة الخامس على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين تبعا لاختلاف سنوات الخبرة أو المؤهل التربوي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم

استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة مع متغير المؤهل التربوي وكذلك اختبار تحليل التباين الأحادي مع متغير سنوات الخبرة كما يلي:

أولاً: يبين الجدول رقم (٥) نتائج اختبار الفروق بين تصورات المعلمين وفق متغير المؤهل التربوي.

الجدول رقم (٥)
اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تصورات فاعلية المعلمين وفق المؤهل التربوي

المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	«قيمة «ت	مستوى الدلالة
تربوي	٥٧٠	٦,١٨	١,٠٥	٧٣٠	٣,٧٨٨	٠,٠٥٢
غير تربوي	١٦٢	٦,٠٩	٠,٩١			

أظهر الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين سواء ذوو المؤهل التربوي أو غير التربوي؛ إلا أن قيمة مستوى الدلالة كانت قريبة جداً من القيمة المعتبرة كدلالة إحصائية (٠,٠٥)؛ مما يمكن معه ملاحظة وجود فرق من خلال المتوسطات بين المجموعتين لصالح ذوي المؤهل التربوي؛ إلا أنّ هذا الفرق لم يكن كافيا بدرجة يمكن اعتباره إحصائيا.

ثانياً: يبين الجدول رقم (٦) نتائج اختبار الفروق بين تصورات المعلمين وفق متغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (٦)
اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تصورات المعلمين وفق سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٣٧,٢٥٦	٢	٣١٨,٦٢٨	١٣,١٨٨	٠,٠٠
داخل المجموعات	١٧٥٦٤,١٦	٧٢٧	٢٤,١٥٩		
المجموع	١٨٢٠١,٤٢	٧٢٩	-		

أظهر الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين وفق سنوات الخبرة بشكل عام. ولذا أجرى الباحث تحليلاً باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد مصدر الفروق بين أيٍ من المجموعات الثلاث (أقل من ٥ سنوات– من ٥ إلى أقل من ١٠– ١٠ سنوات فأكثر)، كما في الجدول رقم (٧):

الجدول رقم (٧)
اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين تصورات المعلمين وفق سنوات الخبرة

المقارنة بين المجموعات		متوسط الفرق	الدلالة
أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠	-٦,٣٩	٠,٠١٨
من ٥ إلى أقل من ١٠	١٠ سنوات فأكثر	-٦,٩٦	٠,٠٠٦
أقل من ٥ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	-١٣,٣٦	٠,٠٠٠

يتبين من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في تصوراتهم للفاعلية بشكل عام. وبناء على المتوسطات فإن متوسط المجموعة الأولى (أقل من ٥ سنوات) كان (٥,٨٩)، وتفوقه المجموعة الثانية (من ٥ إلى أقل من ١٠) بمتوسط (٦,١٥)، وتفوقهما المجموعة الثالثة (١٠ سنوات فأكثر) بمتوسط (٦,٤٤). مما يعني أن لسنوات الخبرة علاقة مؤثرة في تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم؛ فكلما زادت سنوات الخبرة كانت التصورات لفاعلية أدائهم أفضل. وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه كوهلر (Koehler, 2006) من تأثير سنوات الخبرة في تصورات المعلمين.

ولتتبع تلك الفروق وفق محاور مقياس الفاعلية الثلاثة أجرى الباحث اختبار شيفيه بين مجموعات سنوات الخبرة وفق المحاور الثلاثة كما يبينها الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
اختبار شيفيه لتحديد الفروق في محاور المقياس وفق سنوات الخبرة

محاور المقياس	المقارنة بين المجموعات		متوسط الفرق	مستوى الدلالة
تنشيط الطالب	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠	-١,٩٣	٠,٠٧٥
	من ٥ إلى أقل من ١٠	١٠ سنوات فأكثر	-٢,٥٨*	٠,٠٠٧
	أقل من ٥ سنوات	١٠سنوات فأكثر	-٤,٥١*	٠,٠٠٠
استراتيجيات التعلم	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠	-٢,٥٩*	٠,٠١٦
	من ٥ إلى أقل من ١٠	١٠ سنوات فأكثر	-٢,٢٠*	٠,٠٤٠
	أقل من ٥ سنوات	١٠سنوات فأكثر	-٤,٧٩*	٠,٠٠٠
إدارة الصف	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠	-٢,١٨*	٠,٠٣٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠	١٠ سنوات فأكثر	-٢,٧٧*	٠,٠٠٦
	أقل من ٥ سنوات	١٠سنوات فأكثر	-٤,٩٦*	٠,٠٠٠

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يبين الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معظم المجموعات وفق سنوات الخبرة في تصوراتهم للفاعلية في محاور المقياس. أي أن لسنوات الخبرة علاقة مؤثرة

في تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم في كل محور؛ إذ كانت المجموعة الثالثة (١٠سنوات فأكثر) تفوق المجموعتين الأخريين في تصوراتهم لفاعلية أدائهم في تفاصيل المحاور. فكلما زادت سنوات الخبرة كانت التصورات لفاعلية أدائهم أفضل سواء في تنشيط الطالب أو استراتيجيات التعليم أو إدارة الصف. إلا أنه ينبغي التنويه إلى أن محور تنشيط الطالب لم يظهر فيه فرق بين المجموعة الأولى (أقل من ٥ سنوات) والمجموعة الثانية (من ٥ إلى أقل من ١٠) كما يبينها الجدول السابق؛ أي أن تلك المجموعتين تتقارب في تصورهما لفاعلية أدائهم في محور تنشيط الطالب لكن حينما زادت سنوات الخبرة في المجموعة الثالثة (١٠ سنوات فأكثر) كان هناك فرق لصالح تلك المجموعة مقارنة بالمجموعتين اللتين قبلها.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى قياس تصورات معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم من خلال استخدام مقياس الفاعلية (TSES)، وكذلك تحليل الاختلافات بين تصورات المعلمين في محاور المقياس الثلاثة وفق متغيرات سنوات الخبرة أو المؤهل. وقد أظهرت النتائج أن لدى المعلمين بشكل عام تصورات فوق المتوسط لفاعلية أدائهم، مما يعني أن المعلمين لديهم قناعة بدورهم وتأثيرهم في تنفيذ استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب؛ لكن تلك القناعة ليست مرتفعة أو عالية بدرجة يمكن الاعتماد عليها بشكل مطلق في إنجاح العملية التعليمية، مما يتطلب مزيداً من التركيز والاهتمام بتوضيح أثر التصورات في الأداء والسعي لبناء تصورات أكثر إيجابية وتنميتها بشكل فعال.

كما أظهرت النتائج اختلاف بنود المحاور في مستوى الفاعلية إذ كان جيداً في محور استراتيجيات التعليم ومحور إدارة الصف؛ لكن المستوى كان أقل في محور تنشيط الطالب مما يشير إلى وجود صعوبة لدى المعلمين في إتقان هذا المحور. ويتطلب ذلك بذل مزيد من الجهود لما يتضمنه محور تنشيط الطالب من مهارات عالية لا تتوقف على سنوات خبرة المعلم فقط؛ بل لابد من تأهيل وتطوير مخصص لضمان إتقان المعلمين وزيادة فاعلية أدائهم في هذا المحور.

أما متغير المؤهل التربوي فلم يظهر له أثر واضح إذ تقاربت تصورات المعلمين ذوي المؤهل التربوي ونظرائهم ذوي المؤهل غير التربوي. وربما يعود السبب إلى أن برامج التأهيل التربوي لا تعطي أهمية واضحة وكبيرة لأهمية التصورات وتأثيرها المباشر في أداء المعلم وتحصيل الطلاب.

أما متغير سنوات الخبرة فكان مؤثراً في تفاوت تصورات المعلمين لصالح الأكثر خبرة.

وهذا يعني أن زيادة سنوات خبرة المعلم في التعليم تساهم في تحسين تصوراته لفاعلية أدائه في تنفيذ استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطلاب وتجعله أكثر إيمانا بتأثير ما يبذله من جهد في تحسين أدائه في تلك الجوانب من العملية التعليمية. ويتضح هذا التفسير بشكل بارز في محور استراتيجيات التعليم حيث إن الأقل خبرة هو الأقل قناعة بفاعلية أدائه، لكن حينما تزيد سنوات خبرته ويتمرس في التدريس يصبح أكثر قناعة بفاعلية أدائه في هذا المحور.

التوصيات والمقترحات

وفق نتائج الدراسة يمكن استخلاص التوصيات والمقترحات الآتية:

١- بذل مزيد من الجهود لتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين في أدائهم التعليمي وتعوق فاعليتهم في استخدام استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب، مع التركيز على المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل.

٢- تعميق الفهم بدور التصورات وتأثيرها في أداء المعلمين وتحصيل الطلاب من خلال تقديم برامج ودورات توعوية.

٣- تعزيز تصورات المعلمين الإيجابية ومعالجة التصورات السلبية التي تضعف أداءهم في استخدام استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب.

٤- إعطاء مزيد من الأهمية في برامج التأهيل التربوي لدور التصورات وتأثيرها في أداء المعلمين وتحصيل الطلاب.

٥- التركيز على أولوية فهم تصورات المعلمين كمرحلة أولية ضرورية لإنجاح المشاريع التعليمية التطويرية.

٦- الاستفادة من المعلمين ذوي التصورات الإيجابية لفاعلية أدائهم في تنمية مثلها لدى زملائهم الأقل قناعة بفاعلية أدائهم.

٧- إجراء دراسات مماثلة لمعلمي مرحلتي الابتدائية والمتوسطة ومقارنتها بالمرحلة الثانوية.

٨- إجراء دراسات مماثلة للتعرف إلى تصورات المعلمات ومقارنتها بتصورات المعلمين.

٩- إجراء دراسات مماثلة في مناطق ومدن أخرى.

المراجع

إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض (١٤٢٩). **برنامج الإحصاء الإلكتروني**. مركز المعلومات والحاسب الآلي: الرياض.

مارزانو، روبرت وبيكرنج، دبرا وجين، بولوك (١٤٢٨). **التعلم الصفي الفعال**، (ترجمة سعود بن ناصر الكثيري). الرياض، جامعة الملك سعود: مطابع الجامعة.

Armor, D., Conroy, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). **Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools.** Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. 130243).

Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). **Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement.** New York: Longman.

Bakar, Ab. Rahim & Mohamed, S. (2009) Teacher efficacy beliefs among novice Malaysian teachers. **The International Journal of Learning, 16**(5), 497-510.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review, 84**(1), 191-215.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control.** New York: W.H. Freeman

Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock, **Handbook of research on teaching.** (3rd ed). NY: Macmillan.

Brown, E. T. (2005). The Influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. **Journal of Early Childhood Teacher Education, 26,** 239-257.

Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. Teaching and Teacher Education. **An International Journal of Research and Studies, 21**(3), 257-272.

Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. **Australian Educational Researcher, 1**(35),103-123.

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

Eslami Z. & Fatahi (2008). **Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies:** A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. TESL-EJ, **11** (4), 1-19.

Fives, Helenrose; Buehl, Michelle (2009) Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. **Journal of Experimental Education,78** (1), 118-134.

Ghaith, G. & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. **Teaching and Teacher Education, 15,** 487-496.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology, 76,** 569-582.

Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. **Journal of Teacher Education, 32** (1), 44–51.

Heneman, III., Kimball, S. & Milanowski, A. (2006). **The teacher sense of efficacy scale: Validation evidence and behavioral prediction.** Wisconsin Center for Education Research. Retrieved (10-12-2009) from http://www. wcer.wisc.edu/ publications/working Papers/papers.php

Hoy, A. W. (2004). **Self-Efficacy in College Teaching. Essays on Teaching Excellence, 15**(7): A Publication of The Professional & Organizational Development Network in Higher Education. Retrieved (10-12-2009) from http://www.mcmaster.ca/cll/pod/ volume15 /tevol15n7.htm

Hui, S., Kennedy, K. & Cheung, H. (2006). Hong Kong and Macao pre-service teachers' sense of efficacy: A cross cultural investigation using the Chinese version of the 12-item TSE (C-TSE). **The Asia-Pacific Education Research, 15,** 41-62.

Kang, S. & C. Neitzel (2005). Teacher Efficacy research from an agentic view. **Academic Exchange Quarterly,** Winter. Retrieved (10-12-2009) from http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_4_9 /ai_n29236324/

Koehler, Jessica (2006). **The Measurement of Teacher Efficacy.** A Poster Presentation at the 2006 Harvard Graduate School of Education Student Research Conference and International Forum. Cambridge, MA. Retrieved (10-12-2009) from http://www. icteams.umd.edu/HarvardHandout.

Mills N. & H. Allen (2007). **Teacher self-efficacy of graduate teaching assistants of French.** From thought to action: exploring beliefs and outcomes in the foreign language program. Retrieved (10-12-2009) from :http://works. bepress. com/nicole_mills/9

Murshidi, R., Konting, M. M., Elias, H., & Fooi, F. S. (2006). Sense of efficacy among beginning teachers in Sarawak. **Teaching Education, 17**(3), 265-275.

Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. **Educational Psychology, 27**(2), 191-218.

Protheroe, N. (2008) Teacher Efficacy: What is it and does it matter? research report. May/June, **Principal, 87**(5), 42-45.

Ross, J.A. (1994). **Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy.** Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. (Calgary, Alberta, Canada, June 1994).

Tarkin, A. & Uzuntiryaki, E. (2009) **Examination of preservice teachers' sense of efficacy by gender and grade level difference.** Paper presented at European educational research association conference, (26-9-2009).

Tournaki, N. & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. **Teaching and Teacher Education, 21**(1), 299-314.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education, 17**(1),783–805.

Tsigilis, N., V. Grammatikopoulos, & A. Koustelios (2007). Applicability of the teachers' sense of efficacy scale to educators teaching innovative programs. **International Journal of Educational Management. 7**(21), 634-642.

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

Wright, S., Horn, S. & Sanders, W. (1997) Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. **Journal of Personnel Evaluation in education, 11**(1), 57-67.

Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V. & QueK, C. (2008) Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. **Current Psychology, 27**(3), 192-204.