مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (2)، ص ص 273 - 291، الرياض (2016م/ 1437هـ)

فاعلية التعليم المدركة وعلاقتها بالتحصيل لدى طالبات التربية العملية في برنامج تربية الطفل في الجامعة الأردنية

رمزي فتحي هارون[1]

الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في 03/ 05/ 1437هـ؛ وقبل للنشر في 26/ 06/ 1437هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى فاعلية التعليم المدركة لدى طالبات التربية العملية في برنامج تربية الطفل في الجامعة الأردنية. كما هدفت الدراسة لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق في مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات- المعلمات تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات التربية العملية المسجلات في برنامج تربية الطفل في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في الفصل الثاني من العام الدراسي (2013-2014)، وعددهن (106) طالبات. واستخدم مقياس فاعلية المعلم الذي طوره جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984). وطبقت الصورة المعدلة من هذا المقياس وذلك بعد ترجمتها إلى اللغة العربية والتحقق من دلالات صدقها وثباتها. للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والمتعلق بمستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات المعلمات في برنامج تربية الطفل؛ استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس، واختبار «ت» للعينتين مترابطتين. وللإجابة عن السؤال الثاني حول العلاقة بين فاعلية التعليم لدى الطالبات المعلمات وتحصيلهن الأكاديمي؛ تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، إضافة إلى استخدام اختبار كاي تربيع **test** χ^2 للدلالة على هذه العلاقة. أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات- المعلمات. كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين فاعلية التعليم والتحصيل الأكاديمي. وقد قدمت الدراسة التوصيات المناسبة للقائمين على برامج إعداد معلمات الروضة ولمديرات الروضات وللباحثين.

الكلمات المفتاحية: فاعلية التعليم، الطالبات- المعلمات، التحصيل الأكاديمي، برنامج تربية الطفل.

Perceived Teaching Efficacy and its Correlation with Achievement among Student-teachers in Childhood Education Program at the University of Jordan

Ramzi F. Haroun[1]

The University of Jordan

(Received 12/02/2016; accepted 04/04/2016)

Abstract: This study aimed at investigating the perceived teaching efficacy of student- teachers in Childhood Education Program at the University of Jordan. The sample of the study consisted of (106) female student- teachers registered in the second semester (2013-2014). The Teacher Efficacy Scale (TES) developed by Gibson and Dembo (1984) was used to collect the data of this study. After it was translated in to Arabic, the validity and reliability of the scale were established prior to collecting data. Means and standard deviations were calculated to measure the level of perceived teaching efficacy of student- teachers. Person correlation coefficient was also computed to measure correlation between teaching efficacy and academic achievement, t test, in addition to "Chi square" (χ^2). Results showed that student-teachers had high level of teaching efficacy. Results also revealed a positive correlation between teaching efficacy and academic achievement of student- teachers. The researcher suggested a number of recommendations for other researchers, teacher educators and kindergartens' principals.

Key words: Teaching Efficacy, Student- teachers, Academic Achievement, Childhood Education Program.

---

(1) أستاذ مشارك، قسم المناهج و التدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية
عمان، الأردن، الرمز البريدي (11942)

(1) *Associate Professor, Dept. Of Curriculum and Instruction, College of Educational Sciences, The University of Jordan. Amman, Jordan , Postal Code: (11942)*

البريد الإلكتروني: *e-mail: haroun@ju.edu.jo*

مقدمة

يشهد عالم اليوم تطورات سريعة ومتلاحقة أدت إلى المطالبة المستمرة بالاهتمام بإعداد المعلم القادر على مواكبة هذه التطورات الهائلة. ولذلك فإنه لم يعد كافياً أن يتقن المعلم المادة العلمية فقط، أو أن يقتصر دوره على تلقين المعرفة، وإنما أصبح دوره اليوم أكبر وأجلَّ وذلك من خلال توجيه الطلاب للتعلم والبحث عن المعرفة في مصادرها المتنوعة. وقد نتج عن التغير في أدوار المعلم الحاجةُ للمزيد من التركيز على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم لتشمل النواحي الأكاديمية والمهنية والشخصية والثقافية، فضلاً عن تركيزها على تزويد المعلمين بالاتجاهات والمهارات التي تكفل سعيهم نحو تجديد وتحديث معارفهم بصورة مستمرة.

يُنظر للمعلم على أنه أحد أهم العوامل المؤثرة في تعلم الطلبة وتحصيلهم (Ross; 1994). ويلخص روتر ورفاقه هذه النظرة المهمة لدور المعلم بعبارتهم الشهيرة - «المعلم يحدث فرقاً» «a teacher makes a difference» (Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979).

ومن الظواهر المعروفة لكثير من التربويين وجود فروق في تعلم الطلبة وتحصيلهم باختلاف المعلم الذي يدرسهم. ويعتبر التصدي لتفسير هذه الظاهرة من الأمور الهامة جداً، ويطرأ سؤال هام هنا: لماذا يختلف مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم وسلوكهم وتحصيلهم باختلاف المعلمين الذين يدرسونهم؟ هل لذلك علاقة بطبيعة المبحث، أم بطبيعة العلاقة التي تربط المعلم بطلبته، أم بخبرته في التدريس، أم بنوع التدريب والتأهيل الذي خضع له، أم بحجم ونوع الجهد الذي يبذله، أم بعوامل أخرى؟

وقد قدم «ألبرت باندورا» (Bandura, 1989; 1993) مفهوم فاعلية الذات Self Efficacy لتفسير الفرق في حجم الجهد الذي يبذله الأفراد عند تكليفهم بمهمة معينة، عرف ألبرت باندورا «الفاعلية الذاتية» Self-efficacy على أنها «قناعة الفرد المتعلقة بقدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال اللازمة لإدارة موقف معين» (Banduar, 1997, p.17). وأضاف «باندوار» بأن فاعلية الذات تشير إلى درجة إيمان الفرد بقدرته على القيام بالأفعال اللازمة للوصول إلى مستوى معين من الأداء أو الإنجاز. ويشير إلى أهمية هذا المتغير في التأثير على سلوك الفرد وعلى انفعالاته وعلى طبيعة الأهداف التي يضعها لنفسه ويتجه نحو تحقيقها. علاوة على ما سبق، اعتقد «باندورا» أن للفاعلية الذاتية تأثيراً على مستوى مقاومة الفرد للمعيقات التي تواجهه أثناء محاولة تنفيذ المهام الموكلة إليه، ويمثل متغير الفاعلية الذاتية أحد المتغيرات الهامة التي تساعد على التنبؤ في سلوك الفرد وقراراته وخياراته، كما يعتبر أحد أهم العوامل التي يحدد الفرد على أساسها فيما إذا كان مسؤولاً عن أمر ما أم لا. ويعتبر

متغير الفاعلية الذاتية ذا أهمية خاصة في تحديد مصادر العزو التي ينسب إليها الفرد خبراته الناجحة أو الفاشلة (Weber, Weber, Sleeper & Schneider, 2004).

ويرتبط مفهوم فاعلية الذات بمفهوم مصدر العزو أو مركز التحكم Locus of Control. ويقصد به نوع الأسباب التي يحددها الفرد كعوامل مسؤولة عن خبرات النجاح أو الفشل التي يعيشها. وهناك مصدران للعزو، أحدهما داخلي ينسب فيه الفرد نجاحه أو فشله لعوامل هو مسؤول عنها، والآخر خارجي ينسب فيه الفرد نجاحه وفشله لعوامل خارجية يعجز عن التحكم فيها (Taimalu & Oim, 2005). وعادة ما يميل الفرد الذي يمتلك مستوى مرتفعاً من العزو الداخلي إلى انتقاء أهداف أكثر تعقيداً وصعوبة، ويبذل جهداً أكبر ويظهر إصراراً أعلى وهو يحاول تحقيقها (مستوى فاعلية ذاتية مرتفع). أما الفرد الذي لديه مستوى مرتفع من العزو الخارجي فيختار أهدافاً سهلة التحقيق، ويتجنب المهام المعقدة أو الصعبة أو يتوقف عن محاولة تحقيقها عندما يواجه بصعوبات (مستوى فاعلية ذات منخفض). (Woolfolk, 1998).

وقد وظفت أعمال روتر Rotter المتعلقة بمركز العزو أو التحكم Locus of control كأساس لتفسير الفرق في الجهد الذي يبذله المعلمون. وقدم لهذا الغرض مفهوم «فاعلية التعليم» Teacher Efficacy وتمّ هذا للمرة الأولى في دراسة «أرمور» ورفاقه (Armor et al., 1976). وفي الفترة بين العامين 1980 و1990 رُبِط مفهوم فاعلية التعليم بشكل واضح بنظرية ألبرت باندورا (Bandura, 1977). وخلال هذه الفترة طورت أولى أدوات قياس هذا المتغير من قبل جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984).

عرّف ماكلافلين ومارش (Mclaughlin & Marsh, 1978, p. 84) فاعلية التعليم بأنها «درجة إيمان المعلم بقدرته على التأثير في تعلم الطلبة وتحصيلهم». أما جوسكي وباسارو (Guskey & Passaro, 1994, p. 628) فقد عرفا فاعلية المعلم بأنها «درجة اعتقاد المعلم أو قناعته بقدرته في التأثير على تعلم طلبته، بما في ذلك أولئك الطلبة الذين يصنفون على أن لديهم مشكلات أو أن دافعيتهم ضعيفة».

اعتبر باندورا أن الفاعلية الذاتية تتكون من تصورات الفرد المتعلقة بقناعته حول التعبيرين «أنا أستطيع» أو «أنا لا أستطيع». وتمثل «الفاعلية الذاتية» المفهومَ العام الذي تندرج تحته المفاهيم الخاصة المتعلقة بالفاعلية الذاتية في المجالات والمهام الأضيق، بما فيها فاعلية التعليم (Bandura, 1993).

وقد عرف «بيدر» فاعلية التعليم المدركة بأنها «وعي المعلم بمعارفه ومهاراته التي ستحدد مستوى قدرته على النجاح في تأدية مهمة تعليمية معينة» (Bedir,

(Bandura, 1993) إلى 2015, p510). كما أشار باندورا أن المعلمين الذين يؤمنون بفاعليتهم يهيئون بيئة تعلم تؤثر إيجاباً على مستويات تعلم طلبتهم وتحصيلهم. واعتبر «باندورا» أن فاعلية المعلم تشتمل على مكونين رئيسين هما: فاعلية التعليم الشخصية Personal Teaching Efficacy وفاعلية التعليم العامة General Teaching Efficacy.

وتشتمل فاعلية التعليم الشخصية على قناعة المعلم بقدرته على التأثير في تعلم طلبته وبالتالي على تحصيلهم، وهذا يعني اعتقاد المعلم بأنه يمتلك المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة في تعلم الطلبة وسلوكهم. أما فاعلية التعليم العامة فتعكس معتقدات المعلم حول مدى قدرة المعلمين عموماً على التأثير في دافعية الطلبة وتهيئة البيئة الملائمة للتعلم على الرغم من وجود تأثير لعوامل خارجية مثل خلفيات الطلبة الأسرية ومعدلات ذكائهم وظروف المدرسة وغيرها (Nurlu, 2015).

إن المعلّم الذي يمتلك مستوى عالياً من فاعلية التعليم الشخصية يؤمن بقدرته على التأثير في تعلم طلبته وتحصيلهم، ويعتقد بالتالي أن مستوى ونوعية تعلم الطلبة وتحصيلهم يمثل نتاجاً لنوع ومقدار الجهد الذي يبذله. أما المعلمون الذين يمتلكون مستويات منخفضة من فاعلية التعليم الشخصية فيعتقدون بأن عوامل خارجة عنهم هي المسؤولة عن تعلم الطلبة وتحصيلهم، وأن قدرتهم على التأثير في هذا المجال ضعيفة (Epstein & Willihite, 2015; Taimalu & Oim, 2005)، ويمكن أن ينتج عن الفرق في مستوى فاعلية التعليم فرق في حجم الجهد الذي يبذله المعلمون وفي نوع المساعدة التي يقدمونها لطلبتهم وحجمها.

وقد طوّر جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) مقياسا لفاعلية التعليم يعتبر من أوائل المقاييس في هذا المجال وأشهرها، حيث استخدم مقياسهما في العديد من الدراسات (Taimalu & Oim,. 2005; Lin, Gorrell & Taylor, 2002). وقد وجد جيبسون وديمبو أن المعلمين الذين يمتلكون درجات عالية من فاعلية التعليم يقضون وقتاً أطول في التحقق من أداء الطلبة وتصحيحه ومحاولة مساعدة الطلبة على الوصول إلى الإجابات الصحيحة للأسئلة، وتعكس هذه النتائج إيمان هؤلاء المعلمين بقدرتهم على مساعدة طلبتهم على تحقيق أهداف عملية التعلم. كما أظهرت نتائج الدراسات اتساقاً واضحاً حول أثر فاعلية التعليم على تحصيل الطلبة؛ فقد دللت نتائج الدراسات أن تمتع المعلم بمستوى مرتفع من فاعلية التعليم قد انعكس أثره إيجاباً على مستوى الإتقان عند الطلبة (Ross; 1994; Ross, 1992; Guskey, 1988). أيضاً، هناك مؤشرات على وجود علاقة بين ارتفاع مستوى فاعلية التعليم ونوعية

الممارسة التعليمية. أيضاً، دللت مؤشرات أخرى على وجود علاقة بين فاعلية التعليم وميل المعلمين لاستخدام أساليب تدريس أكثر تحدياً وابتكاراً (Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988).

تعدّ دراسة موضوع فاعلية التعليم Teacher Efficacy حديثة نسبياً. أشار روس وكوزينز وجادالا (Ross, Cousins & Gadalla, 1996) إلى أن البحث في موضوع فاعلية التعليم لا زال في مراحله الأولى، وقد أظهرت مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال إلى وجود عدد من الدراسات اهتمت بالبحث في فاعلية التعليم عند شريحة «الطلبة المعلمين». وقد تناولت هذه الدراسات بالبحث عدداً من المتغيرات وأثرها في مستوى إدراك الطلبة المعلمين لفاعليتهم في التعليم.

وبشكل عام، دللت نتائج العديد من الدراسات إلى ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لدى المعلمين قبل الخدمة (الطلبة- المعلمين)، وعزيت تلك النتائج إلى الاعتقاد بأن مستوى المعرفة النظرية المرتفع الذي يمتلكه الطلبة المعلمون يؤثر في مستوى فاعلية التعليم عندهم، وقد أجريت هذه الدراسات في سياقات وثقافات مختلفة وأظهرت نتائج متشابهة. مثلاً، أجريت دراسة في السويد (Soodak & Podell, 1996)، وأخرى في تايوان والولايات المتحدة (Lin, Gorrell & Taylor, 1999)، وثالثة في البرازيل (Ares, Gorrell & Boakari, 1999) ورابعة في الأردن (المغربي، 2008)، وخامسة في تركيا (Altunsoz, 2015).

وقد أجرى «لين وجوريل وتايلور» (Lin, Gorrell & Taylor, 2002) دراسة مقارنة هدفت للتعرف إلى تأثير ثقافة المعلم على درجة أو مستوى فاعلية التعليم لديه، وقد قارن الباحثون بين عينة من المعلمين الأمريكيين وأخرى من المعلمين التايوانيين؛ وذلك لدراسة الأثر الثقافي على مستوى فاعلية التعليم، وقد طبقت الدراسة على معلمين في مرحلة الطفولة المبكرة في البلدين ممن لم يلتحقوا بالخدمة بعد، وقد استعمل الباحثون مقياس جيبسون وديمبو، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية التعليم عند المعلمين الأمريكيين أعلى منه عند نظرائهم التايوانيين، ولم يقدم الباحثون تفسيراً محدداً لهذا الفرق، بل أوصوا بإجراء المزيد من الدراسات لفهمه.

وقد ربط بعض الباحثين بين مستوى فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين واتجاهاتهم نحو الأطفال ونحو عملية الضبط؛ فقد وجد وولفولك وروسو وهوي (Woollfolk, Roso & Hoy, 1990) أن الطلبة المعلمين الذين امتلكوا مستوى منخفضاً من فاعلية التعليم ركزوا أكثر على مسألة الانضباط الصفي، كما أنهم عبّروا عن نظرة متشائمة حول طلبتهم، واعتمدوا أكثر على التعليمات والقواعد الصفية الحازمة، إضافة إلى

أنهم أكثروا من استخدام أساليب التعزيز والعقاب الخارجي. في المقابل، جاء الطلبة المعلمون الذين امتلكوا مستوى مرتفعاً من فاعلية التعليم على العكس تماماً.

وقد اتفقت نتائج دراسة وولفولك وروسو وهوي (Woollfolk, Roso & Hoy, 1990) مع دراسة أجرتها أونافورا (Onafowora, 2004) والتي هدفت للتعرف إلى مستوى فاعلية التعليم لدى الطلبة المعلمين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اعتقاد الطلبة المعلمين أن مشكلات الانضباط الصفي التي تواجههم تمثل عاملاً رئيساً يتسبب في ضعف إيمانهم بفاعليتهم كمعلمين، وقد أوصت الباحثة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لفهم موضوع فاعلية الطلبة المعلمين.

أيضاً، أجرى وولفولك وروسو وهوي (Woollfolk, Roso & Hoy, 1990) مقارنة بين مستوى فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين أثناء دراسة المواد وأثناء فترة التدريب العملي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين قد انخفض عند بدء فترة التدريب، بمعنى أن مستوى الفاعلية أثناء فترة الدراسة النظرية كان أعلى منه في فترة التدريب العملي، وقد فسر الباحثون هذه النتيجة بما يواجهه الطلبة المعلمون من معيقات أثناء تدريبهم العملي الأمر الذي ينتج عنه تخليهم عن بعض تفاؤلهم المتعلق بقدرتهم على التأثير في تعلم طلبتهم.

أجرى «تايمالو وأويم» (Taimalu & Oim, 2005) دراسة على مجموعة من المعلمين والطلبة المعلمين الأستونيين، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى فاعلية المعلم وعاملَي خبرة المعلم وعمر الطلبة الذين يدرسهم. وقد استخدم الباحثان نسخة معدلة من مقياس «جيبسون وديمبو»، وتكونت عينة الدراسة من 193 معلماً ممارساً و62 طالباً معلماً. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى عالٍ من الفاعلية عند المعلمين عموماً، كما أظهرت فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسط فاعلية المعلم عند المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة مقارنة بزملائهم أصحاب الخبرة الأقصر، بمعنى أن زيادة عدد سنوات الخبرة مثلت عاملاً إيجابياً في رفع مستوى فاعلية المعلم، وهو ما اتفق مع نتائج دراسة المغربي (2008). أما بالنسبة لمتغير عمر الطلبة الذين يدرسهم المعلم، فقد أظهر معلمو مرحلة رياض الأطفال مستوى أعلى من الفاعلية مقارنة بمعلمي المراحل الأخرى.

أما المغربي (2008) فقد استقصت في دراستها العوامل المؤثرة في فاعلية التعليم لدى معلمي العلوم، كما بحثت العلاقة بين فاعلية التعليم من جهة والفاعلية الذاتية التعلمية للطلبة من جهة أخرى، وقد شملت دراستها معلمي العلوم في مديريات التعليم في العاصمة عمان الذين يدرسون الصفوف من الرابع وحتى العاشر

الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم يتمتعون بمستوى فاعلية ذاتية جيدة جداً، وأن هذه الفاعلية قد تأثرت بعوامل الخبرة التدريسية للمعلم ومفهوم الذات والجنس ونوع المدرسة. أيضاً، أظهرت النتائج وجود ارتباط قوي بين مستوى فاعلية التعليم لدى المعلمين ومستوى الفاعلية الذاتية التعلمية للطلبة الذين يدرسونهم.

وهناك عدد من الدراسات التي بحثت في تأثير التدريب أو دراسة مقررات جامعية معينة على فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين. على سبيل المثال، هدفت دراسة أتلي وموسلي وبراينت (Utley, Moseley & Bryant, 2005) إلى فحص الأثر الذي يتركه تعلم مساق أو مقرر في أساليب تعليم الرياضيات والعلوم على مستوى فاعلية التعليم عند عينة من الطلبة المعلمين، وقد طبقت أدوات قياس مستوى فاعلية التعليم في الرياضيات والعلوم على 51 طالباً، وقد عُرِّض الطلبة خلال فصل دراسي كامل لمساقات في تعليم الرياضيات والعلوم وبمعدل 15 ساعة معتمدة، وقد تبع هذا الفصل فترة تدريب عملية مدتها 12 أسبوعاً. أشارت نتائج الدراسة وجود أثر لتعلم المساقات على مستوى فاعلية المعلم عند الطلبة المعلمين عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج حدوث انخفاض بسيط في مستوى الفاعلية عند نفس الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب العملي.

وفي دراسته التجريبية هدف آلتونسوز (Altunsoz, 2015) إلى فحص أثر التدريب على تعزيز مستوى فاعلية التعليم لدى عينة من الطالبات المعلمات في جامعة كبيرة في اسطنبول. قام الباحث بتدريب 49 طالبة- معلمة تدرسن تخصص تربية الطفولة المبكرة على أساليب تعليم المهارات الحركية للأطفال، وقد طبق قبلياً مقياساً لفاعلية التعليم على الطالبات في المجموعة التجريبية التي دربها وعلى مجموعة أخرى تعامل معها كمجموعة ضابطة، وقد تلقت الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية تدريباً استمر على مدار أربعة عشر أسبوعاً، وقد أعاد الباحث تطبيق المقياس بعد الانتهاء من التدريب على الطالبات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير دال للتدريب على مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية، وتدلل هذه الدراسة على أنه يمكن للتدريب على أساليب واستراتيجيات تعليمية تعزيز مستوى فاعلية التعليم لدى المعلمين في فترة قصيرة لم تتجاوز الأربعة أشهر.

وقد اهتمت دراسة أخرى في التعرف إلى العلاقة بين طرائق التعليم المستخدمة في تدريس مقررات أساليب تدريس الاجتماعيات ومستوى فاعلية التعليم لدى عينة من الطلبة المعلمين في إحدى الجامعات التركية، وقد اشتملت الدراسة على عينة من 192 طالباً

معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن لمنهج التعلم العميق Deep Teaching Approach الأثر الأكبر على تحسين مستوى فاعلية التعليم لدى الطلبة المعلمين (Sahin, 2015).

أخيراً، دُرست العلاقة بين فاعلية الذات كمفهوم عام والتحصيل الأكاديمي المدرسي والجامعي، أشارت نتائج غالبية هذه الدراسات إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي؛ أي أن ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع كانوا يتمتعون بفاعلية ذات عالية (Cruz, 2002; Chemers, Hu & Garcia, 2001; John, Harold & Dennis, 1999; Lent, Moulton & Brown, 1991; Wilhite, 1990). ولم يجد الباحث أثناء مراجعته للدراسات السابقة أيَّ بحث للعلاقة بين فاعلية التعليم وتحصيل الطالبات المعلمات.

مشكلة الدراسة:

توجد علاقة قوية بين مفهوم فاعلية التعليم وحجم الجهد الذي يبذله المعلم، مما يؤثر على مستوى تعلم الطلبة وتحصيلهم. وقد اختلفت نتائج الدراسات في تحديد العوامل المسؤولة عن مستوى فاعلية التعليم. مثلاً، أشارت بعض الدراسات لوجود علاقة بين مستوى فاعلية التعليم وظروف السياق الذي يعمل فيه المعلم، والطبقة الاقتصادية والاجتماعية للطلبة، وعمر طلبته، وحجم الصف، ومستوى تحصيل الطلبة (Raudenbush, Brain & Yuk-Fai, 1992). أيضاً، أشارت دراسات أخرى إلى أن مستوى فاعلية التعليم يتأثر بطبيعة المبحث الذي يدرسه المعلم (Tschannen-Moran & Hoy, 2002; Raudenbush, Brain & Yuk-Fai, 1992)، وبجنس المعلم (Anderson, Greene & Loewen, 1988)، وعمر الطلبة (Greenwood, Olejnik & Parkay, 1990)، ومستوى تأهيل المعلم، وعدد سنوات الخبرة في التدريس (; Hoy & Woolfolk, 1993) (المغربي، 2008). ومن الملاحظ أن أياً من الدراسات لم تهتم ببحث العلاقة بين تحصيل الطلبة المعلمين قبل الخدمة ومستوى فاعلية التعليم لديهم، وقد جاءت هذه الدراسة لتسليط مزيد من الضوء على العوامل المؤثرة في فاعلية التعليم المدركة من قبل الطالبات المعلمات، وبالتحديد ركزت الدراسة على العلاقة بين متغير تحصيل الطالبات المعلمات وفاعلية التعليم المدركة لديهن، وهي علاقة لم يتم بحثها سابقاً.

وعليه، فقد اهتمت الدراسة الحالية بالتعرف إلى مستوى فاعلية التعليم المدركة عند طالبات التربية العملية في تخصص تربية الطفل في الجامعة الأردنية، وتعرَف الاختلافات في مستوى فاعلية التعليم المدركة باختلاف تحصيلهن الأكاديمي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1 – التعرف إلى مستوى فاعلية التعليم المدركة لدى الطالبات المعلمات في برنامج تربية الطفل.

2 – التعرف إلى العلاقة بين فاعلية التعليم المدركة لدى الطالبات المعلمات في برنامج تربية الطفل وتحصيلهن الأكاديمي.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1 – ما مستوى فاعلية التعليم المدركة لدى الطالبات المعلمات في برنامج تربية الطفل؟

2 – هل توجد علاقة بين فاعلية التعليم المدركة لدى الطالبات المعلمات وتحصيلهن الأكاديمي؟

أهمية الدراسة:

يربط الباحثون بين فاعلية التعليم ومستوى أداء المعلمين في العملية التربوية (Bedir, 2015; Deemer & Minke, 1999)، أي أن حجم الجهد الذي يبذله المعلم يتأثر بشكل كبير بمستوى فاعليته المدركة. ومن هنا، فإن الاهتمام بدراسة فاعلية التعليم وفهم العوامل المؤثرة فيها يمكن أن يسهم في تحديد الآليات التي يلزم توظيفها لرفع مستوى الفاعلية. ويشير إرديم وديميرل (Erdem & Demirel, 2007) إلى أهمية دراسة فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين، وقد بررا لهذه الأهمية بالقول بأن معتقدات المعلم المتعلقة بفاعليته المدركة توضع أساساً خلال فترة إعداده وقبل بدء الخدمة، كما أضافا بأن هذه المعتقدات يصعب تغييرها أثناء الخدمة، ومن هنا أشار «إرديم وديميرل» إلى ضرورة أن يسعى القائمون على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة نحو تطوير مستويات مرتفعة من فاعلية التعليم المدركة لدى الطلبة المعلمين، حيث يؤمل أن يحتفظوا بها ويسلكوا على أساسها عندما يصبحوا معلمين ويبدؤون الممارسة الفعلية. ويتوقع أن تزود نتائج الدراسة الحالية القائمين على برامج إعداد معلمات تربية الطفل بفهم لمستوى فاعلية التعليم المدركة للطالبات– المعلمات، ولجوانب العزو الداخلي والخارجي، كما يؤمل أن توفر الدراسة فهماً حول طبيعة العلاقة بين تحصيل الطالبات– المعلمات ومستوى فاعليتهن المدركة، وهي علاقة لم تدرس سابقاً –حسب علم الباحث من خلال مراجعته للدراسات السابقة في الموضوع– ومن المؤمل أن توظف هذه النتائج في توجيه نوعية الإعداد الذي تتلقاه الطالبات– المعلمات، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في البنود الآتية:

– تزويد القائمين على برامج إعداد معلمات رياض الأطفال عموماً، وفي الجامعة الأردنية على وجه التحديد بمعلومات حول العلاقة بين تحصيل الطالبات المعلمات وفاعلية التعليم المدركة لديهن، ويمكن توظيف هذا الفهم في تحديد الإجراءات اللازم تطبيقها لرفع مستوى فاعلية التعليم المدركة لدى الطالبات المعلمات.

– يتوقع أن ينعكس تحسن مستوى فاعلية التعليم

المدركة لدى الطالبات المعلمات إيجاباً على حجم الجهد الذي سيبذلنه أثناء العمل مع أطفال الروضة، وسبقت الإشارة إلى أن ارتفاع مستوى فاعلية التعليم المدركة يزيد من جهد المعلمة نظراً لقناعتها بقدرتها على إحداث تأثير في تطور الأطفال وتعلمهم.

- يؤمل، على المدى الطويل، أن يفيد أطفال الروضة من تحسن مستوى فاعلية التعليم لدى معلماتهم حيث ستتحسن نوعية الخبرات التعلمية المقدمة لهم نتيجة قناعة المعلمات بقدرتهن على التأثير في تطور الأطفال وتعلمهم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف إلى العلاقة بين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للطالبات المعلمات وتحصيلهن الأكاديمي الجامعي.

أفراد الدراسة:

شملت الدراسة جميع طالبات التربية العملية المسجلات في برنامج تربية الطفل في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. وعادة ما تلتحق الطالبات بالتدريب العملي بعد الانتهاء من دراسة جميع مواد التخصص الإجبارية في البرنامج، وفي معظم الأحيان يكون فصل التدريب العملي هو الفصل الأخير للطالبة، أي بعد الانتهاء من دراسة جميع المواد النظرية المقررة لها، وقد طبقت الدراسة على الطالبات المسجلات للتدريب العملي في الفصل الثاني من العام الدراسي (2013-2014)، وعددهن (106) طالبات، وتتحدد نتائج الدراسة الحالية بخصائص أفرادها وبالفترة الزمنية لإجرائها.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الأداة التي طورها جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) كركيزة أساسية لتطوير أداة الدراسة الحالية (مقياس فاعلية التعليم Teacher Efficacy Scale)، وقد طبقت الأداة الأصلية (النسخة الإنجليزية من الأداة) على مجموعات متباينة من المعلمين، ووجد بأنها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية في قدرتها على التمييز بين الطلبة حسب مركز الضبط وفقاً لمعتقداتهم (Denzine, Cooney & McKenzie, 2005). وقد طبقت الأداة الأصلية على عينة تكونت من 208 معلماً ومعلمة(يعملون في ثلاث عشرة مدرسة ابتدائية. وتوزعت خبرات أفراد عينة الدراسة ضمن مستويين؛ هما: أقل من عشر سنوات (32٪) عشر سنوات فأكثر (68٪)، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي باستخدام «تحليل المكونات الرئيسية» "Principal Component Analysis" توزع الفقرات ضمن بعدين رئيسين؛ هما:

فاعلية التعليم الذاتية وفاعلية التعليم العامة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين العاملين 0.19، وقد فسر العامل الأول 18.2٪ من التباين الكلي للمقياس بمعامل ثبات كرونباخ ألفا 0.78، في حين فسر العامل الثاني 10.6٪ من التباين الكلي للمقياس بمعامل ثبات كرونباخ ألفا 0.75، وقد اعتبر معامل الثبات مقبولاً لأغراض الدراسة.

وقد قام الباحث بترجمة الأداة إلى اللغة العربية، ثم أضاف فقرة واحدة عليها بناءً على توصية المحكمين، ليصبح مجموع فقرات أداة الدراسة في صورتها النهائية هو (20) فقرة. بمعنى، أن الباحث قام بتكييف الأداة لتتلاءم وأهداف الدراسة الحالية والسياق الذي طبقت فيه. وقد توزعت فقرات الأداة على مقياسين فرعيين؛ المقياس الأول مكون من 11 فقرة تقيس فاعلية التعليم الذاتية Personal Teaching Efficacy والتي تدلل فقراتها على ربط المعلم لتطور طلبته وتعلمهم بعوامل داخلية، أي أن المعلم يعزو تطور طلبته وتعلمهم لعوامل تقع ضمن نطاق سيطرته Internal Attribution Scale (IAS). وتحمل فقرات هذا المقياس الأرقام الآتية: 1، 6، 7، 8، 9، 11، 15، 16، 17، 18، 19. أما المقياس الثاني، فقد تكون من 9 فقرات تقيس درجة العزو الخارجي External Attribution Scale (EAS) أو ما يعرف بفاعلية التعليم العامة General Teaching Efficacy وتحمل فقرات هذا المقياس الأرقام الآتية: 2، 3، 4، 5، 10، 12، 13، 14، 20.

ويتحدد اتجاه مصدر العزو للمستجيبين حول الممارسة داخلياً أو خارجياً على أساس درجة الموافقة على محتوى الفقرة وفقاً للتدريج الرباعي (موافق بشدة 4)، (موافق 3)، (غير موافق 2)، (غير موافق بشدة 1). وتمثل الدرجات المرتفعة على مقياس فاعلية التعليم الذاتية والعامة على اتجاه نحو العزو الداخلي، في حين أن الدرجات المنخفضة تدل على اتجاه أو ميل لعزو فاعلية التعليم لأسباب خارجية تتعلق بظروف الأسرة والروضة وغيرها.

صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة؛ ترجمت الأداة الأصلية إلى اللغة العربية، وللحكم على الصدق المنطقي لأداة الدراسة؛ عُرضت على ثمانية متخصصين من حملة الدكتوراه في مجالات تربية الطفل، والقياس والتقويم، واللغة الإنجليزية، وقد توزعت رتبهم العلمية بين أستاذ مشارك وأستاذ؛ بخبرات أكاديمية تراوحت بين 9 سنوات و17 سنة، وقد طلب إلى المحكمين إبداء الرأي حول صحة الترجمة، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات وسلامتها، ومدى ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على مقياس فاعلية التعليم وأية ملاحظات أو مقترحات يرونها مناسبة، وقد حصلت الأداة على دلالات صدق

منطقي تمثلت باتفاق (80٪) من المحكمين على صدق الفقرات في قياس المعتقدات كونها داخلية أو خارجية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، وبقيت الأداة كما هي في صورتها المعدلة مكونة من (19) فقرة، علماً بأنه قد تم إضافة فقرة تتعلق باعتقاد أن الفروق في مستوى قدرة الأطفال على التعلم يرجع إلى عوامل بيولوجية من قبل المحكمين.

وللتأكد من ثبات الأداة حُسب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة وفقاً لإجابات الطالبات والبالغ عددهن (106) طالبات باستخدام معادلة كرونباخ – الفا (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (0.71).

إجراءات الدراسة:

بعد تطوير أداة الدراسة والتحقق من دلالات صدقها وثباتها، تمّ الحصول على قائمة بجميع أسماء الطالبات- المعلمات في برنامج التربية العملية من دائرة التسجيل بموجب موافقة رسمية، ووزعت نسخة من الأداة على الطالبات وذلك بالتنسيق مع أعضاء الهيئة التدريسية ومشرفي التربية العملية في اللقاءات الأسبوعية التي تعقد مع الطالبات خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2013-2014). وقد استردت الاستبانات من الطالبات- المعلمات بعد إعطائهن مهلة كافية من الوقت لتعبئتها، وقد بلغ عدد الاستبانات التي تمّ استردادها (106) استبانات وهو مجموع ما وزع على الطالبات المشاركات في هذه الدراسة. وقد فرغت المعلومات والبيانات الواردة في الاستبانات في الحاسب الإلكتروني وأجريت المعالجات الإحصائية الملائمة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات المعلمات في برنامج تربية الطفل؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات المشاركات على فقرات المقياس، وتمّ ترتيبها تنازلياً. وجاء متغير مستوى فاعلية التعليم ضمن ثلاثة مستويات هي: منخفض (1-1.99)، ومتوسط (2-2.99)، ومرتفع (3-4). ويوضح الجدول (1) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

الجدول (1). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات فاعلية التعليم.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفاعلية	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
داخلي	3.68	0.37	مرتفع	33.28	105	0.00
خارجي	2.62	0.40	متوسط			
الدرجة الكلية (فاعلية التعليم)	3.02	0.25	مرتفع			

يظهر الجدول رقم (1) ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات- المعلمات. وعند استخدام اختبار «ت» لعينتين مترابطتين؛ وذلك لاختبار إمكانية وجود فرق جوهري بين البعد الداخلي والخارجي. أظهرت نتائج التحليل وجود فرق بين البعد الداخلي والخارجي؛ إذ بلغت قيمة «ت» المحسوبة (33.28) بمستوى دلالة مقداره (0.00) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، وهذا يشير إلى وجود اختلاف بين البعد الداخلي والخارجي لصالح الداخلي، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بالبعد الداخلي أكبر ويساوي (3.68) مقارنةً بالبعد الخارجي والذي بلغت قيمة المتوسط الحسابي لفقراته (2.62).

وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أظهرت ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لدى المعلمين قبل الخدمة ولدى الطلبة المعلمين (Altunsoz, 2015; Gorrell & Boakari, 1999; Lin, Gorrell & Taylor, 1999; Soodak & Podell, 1996; Ares). ويفسر ارتفاع مستوى فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين بأنهم لم يمارسوا التعليم لفترة كافية قد يتعرضوا خلالها لخبرات فشل ثبت أن لها تأثيرا سلبيا على مستوى فاعلية الذات (Bandura, 1993). وقد تم تحليل أبعاد هذا المقياس على مستوى الفقرات وذلك على النحو الآتي:

الجدول (2). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات المعلمات على مجال العزو الداخلي مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	على الرغم من أن للبيئة الأسرية أثرا كبيرا على نمو الطفل وتعلمه، إلا أني أبقى قادرة على مساعدته في النمو والتعلم.	3.58	0.53	مرتفع
6	عندما أحاول فعلاً، فإنني أتمكن من مساعدة غالبية الأطفال في تحقيق أهداف التعلم.	3.56	0.55	مرتفع
17	عند التفكير في العوامل المؤثرة في نمو الأطفال وتعلمهم، أعتبر نفسي من بين العوامل القوية المؤثرة.	3.54	0.54	مرتفع
16	عندما تتطور قدرة الأطفال على استخدام المواد والأدوات، فإن هذا بسبب أنني وجدت طرقاً أكثر فاعلية لتسهيل تعلمهم.	3.40	0.61	مرتفع
9	عندما ينجح أحد الأطفال في استيعاب مفهوم جديد بسرعة، فإن هذا يرجع إلى أنني أعرف الخطوات اللازمة لتعليم هذا المفهوم.	3.36	0.68	مرتفع
1	عندما يظهر أحد الأطفال تعلماً أفضل مما يظهره عادة، فإن هذا يرجع إلى أنني أبذل مجهوداً إضافياً.	3.35	0.69	مرتفع
8	عندما ينجح أحد الأطفال في تحقيق نمو ينسجم مع عمره، فإن هذا يكون بسبب أنني وجدت طرقاً أفضل للعمل مع هذا الطفل.	3.30	0.64	مرتفع
18	أعتقد أنني قادرة على النجاح في توجيه الأطفال الذين لا يستجيبون للتعليمات.	3.28	0.56	مرتفع
19	عندما يواجه طفل ما صعوبة في أي مهمة، فإنني قادرة عادة على تعديلها لتتناسب مع مستوى نموه وتطوره.	3.19	0.65	مرتفع
15	عندما يسلك أحد الأطفال في صفي بطريقة مزعجة أو غير مقبولة، أشعر بالثقة بأنني أعرف بعض الاستراتيجيات التي تساعدني في التعامل مع الموقف.	3.17	0.65	مرتفع

تابع/ الجدول (2).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11	إذا كان هناك أحد الأطفال لا ينجح كلياً في خبرات التعلم، فإن لدي القدرة والمهارة على توفير بدائل تساعده على النجاح.	3.09	0.63	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.68	0.37	مرتفع

يشير الجدول (2) إلى أن مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات المعلمات على المجموعة الأولى من الفقرات المصاغة باتجاه العزو الداخلي كانت مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (7) التي نصها «على الرغم من أن للبيئة الأسرية أثرا كبيرا على نمو الطفل وتعلمه، إلا أني أبقى قادرة على مساعدته في النمو والتعلم»، بالمرتبة الأولى؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.58) وانحرافها المعياري (0.53)، وجاءت الفقرة (6) التي تنص على «عندما أحاول فعلاً، فإنني أتمكن من مساعدة غالبية الأطفال في تحقيق أهداف التعلم» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.56) وانحرافها المعياري (0.55). بينما جاءت الفقرة (15) التي تنص على «عندما يسلك أحد الأطفال في صفي بطريقة مزعجة أو غير مقبولة، أشعر بالثقة بأنني أعرف بعض الاستراتيجيات التي تساعدني في التعامل مع الموقف» بالمرتبة قبل الأخيرة من المجموعة الأولى من الفقرات بمتوسط حسابي (3.17) وانحرافها المعياري (0.65)، واحتلت الفقرة (11) التي تنص على «إذا كان هناك أحد الأطفال لا ينجح كلياً في خبرات التعلم، فإن لدي القدرة والمهارة على توفير بدائل تساعده على النجاح» المرتبة الأخيرة ضمن المجموعة الأولى بمتوسط حسابي (3.09) وانحرافها المعياري (0.63). وتنسجم نتيجة الدراسة المتعلقة بانخفاض مستوى فاعلية التعليم المتعلق بإدارة سلوك الأطفال مع نتائج دراستين سابقتين (Onafowora, 2004; Woollfolk, Roso & Hoy, 1990)

الجدول (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات المعلمات على مجال العزو الخارجي مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	ستكون إنجازاتي أفضل لو أن أولياء الأمور يبذلون مجهوداً أكبر مع أبنائهم.	3.58	0.062	مرتفع
4	يعدّ الانضباط الأسري أحد عوامل التزام الطفل بالتعليمات الصفية.	3.10	0.74	مرتفع
20	أعتقد بأن الفرق في مستوى قدرة الأطفال على التعلم يرجع إلى عوامل بيولوجية- وراثية.	2.92	0.89	متوسط

تابع/ الجدول (3).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	يعتمد المقدار الذي يمكن أن يتعلمه الطفل بشكل رئيس على خلفيته الأسرية.	2.70	0.72	متوسط
2	إن للساعات التي يقضيها الطفل في صفي أثرا قليلا عليه، مقارنة بالأثر الذي تركته بيئته الأسرية.	2.42	0.74	متوسط
14	حتى المعلمة التي تمتلك مهارات وقدرات عالية قد تفشل في مساعدة العديد من الأطفال في تحقيق أهداف التعلم.	2.41	0.87	متوسط
5	عندما يواجه أحد الأطفال صعوبة في تأدية مهمة معينة، فإنني غالباً ما أجد صعوبة في تعديلها لتناسب مستواه.	2.18	0.67	متوسط
12	تفشل الخبرات الإيجابية التي يتعرض لها الطفل داخل الروضة في مساعدته على تجاوز الأثر السلبي للخبرات التي يعيشها خارج الروضة.	2.16	0.77	متوسط
13	عندما يفشل أحد الأطفال في تأدية مهمة ما، فإنني أعجز عن التحديد بدقة فيما إذا كانت المهمة ضمن مستوى يلائم قدرته أم لا.	2.13	0.78	متوسط
	الدرجة الكلية	2.62	0.40	متوسط

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات المشاركات على الفقرات المصاغة باتجاه بعد العزو الخارجي (المجموعة الثانية) بعد عكس سلم الإجابة باتجاه العزو الداخلي، ومن الملفت للنظر في نتائج الجدول رقم (3) تركيز الطالبات المعلمات على أهمية دور الأسرة في تسهيل مهمة المعلمة عموماً، وفي مجال الانضباط الصفي خصوصاً، ويشير الجدول (3) إلى أن الفقرة (10) التي تنص على «ستكون إنجازاتي أفضل لو أن أولياء الأمور يبذلون مجهوداً أكبر مع أبنائهم» جاءت بالمرتبة الأولى من هذه المجموعة بمتوسط حسابي (3.58) وانحرافها المعياري (0.62). في حين جاءت الفقرة (4) التي تنص على «يعدّ الانضباط الأسري أحد عوامل التزام الطفل بالتعليمات الصفية» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.10) وانحرافها المعياري (0.74).وينسجم تركيز الطالبات المعلمات في هذه الدراسة على دور الأسرة في الانضباط الصفي مع نتائج دراسة سابقة أجرتها أونافورا (Onafowora, 2004).

وبالنسبة للفقرات في الترتيب الأخير في فقرات العزو الخارجي، يشير الجدول (3) إلى أن الفقرة (12) التي تنص على «تفشل الخبرات الإيجابية التي يتعرض لها الطفل داخل الروضة في مساعدته على تجاوز الأثر السلبي للخبرات التي يعيشها خارج الروضة» جاءت بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.16) وانحرافها المعياري (0.77). وأخيراً، جاءت الفقرة (13) التي تنص *على* «عندما يفشل أحد الأطفال في تأدية مهمة ما، فإنني أعجز عن التحديد بدقة فيما إذا كانت المهمة ضمن مستوى يلائم قدرته أم لا»، بالمرتبة الأخيرة من

هـذه المجموعـة؛ إذ بلـغ متوسـطها الحـسابي (2.13) وانحرافها المعياري (0.78). وتنـسجم النتيجـة المتعلقـة بالفقرتين (13 و15) مع نتيجة دراسة محاسيس (2008) التـي دللـت عـلى ضـعف مهـارات معلـمات الروضـة الأردنيات في مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

السؤال الثاني: «هل توجد علاقة بين فاعلية التعلـيم لدى الطالبات- المعلمات وتحصيلهن الأكاديمي؟».

للإجابة عن هـذا الـسؤال تـم اسـتخراج معامـل ارتباط بيرسون بين فاعلية التعليم والتحصيل الأكاديمي، إضافة إلى استخدام اختبار مربع كـاي (χ^2) للدلالـة عـلى هذه العلاقة كما هو موضح في الجدول (4). ويعـبر متغـير المعدل التراكمي عن متوسـط درجـات الطالبـة في جميـع المواد التـي أتمـت دراسـتها قبـل فـصل التربيـة العمليـة. ويحسب المعدل التراكمي لطلبة الجامعة الأردنية من أربـع درجات يتم تقديرها لفظياً على النحو الآتي:

ممتاز 3.65- 4

جيدا جداً 3.00- 3.64

جيد 2.50- 2.99

مقبول 2.00- 2.49

ضعيف دون 2.00

وقد تمّ التعامل إحصائياً معه كمتغير متصل دون تصنيفه ضمن مستويات.

الجدول (4). قيم معامل ارتباط بيرسون بين فاعلية التعلـيم لـدى الطالبـات المعلمات وتحصيلهن الأكاديمي.

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
0.67	0.45	100.13	* 0.000

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α<0.05).**

يلاحظ من الجدول (4) أن هناك علاقـة ارتبـاط إيجابية بين فاعلية التعليم والتحصيل الأكاديمي؛ إذ بلـغ معامل ارتباط بيرسون.0.67 وهذا معزز بارتفاع معامـل التنبـؤ (التبـاين المفـسر) والـذي بلـغ 0.45 (بمعنـى أن التحصيل يفسر 45٪ من فاعلية التعليم). كما بلغت قيمة χ^2 100.13 بقيمة احتمالية صفر وهي أقـل مـن مـستوى الدلالة α<0.05 مما يشير إلى وجود علاقة بين التحـصيل وفاعليـة التعلـيم، وتنـسجم هـذه النتيجـة مـع نتـائج دراسات سابقة دللت على وجود علاقة بـين التحـصيل الأكـاديمي وفاعليـة (Cruz, 2002; Chemers, Hu & Garcia, 2001; John, Harold & Dennis, 1999; Lent, Moulton & Brown, 1991; Wilhite, 1990). ولتفسير هذه النتيجة يقترح الباحـث أن هنـاك علاقـة بـين مستوى ما تمتلكه المعلمة من معرفـة معـبراً عنهـا بمـستوى التحصيل ودرجة قناعتها بالقدرة على التـأثير، أي مـستوى العزو الداخلي لديها. بناءً على ما سبق، يمكن تفسير وجـود فرق دال إحصائياً في مستوى فاعلية التعليم عند الطالبات- المعلمات يعزى لعامل التحصيل، ولصالح الطالبات ذوات التحصيل المرتفع، بالقول بأن ارتفاع التحصيل مـؤشر عـلى

امتلاك معرفة أكبر في طرق تربية الأطفال وتعليمهم، مما يفسر تركيزهن على عوامل داخلية مرتبطة بهن أكثر من تركيزهن على العوامل الخارجية في التعامل مع البيئة المحيطة سواء المتعلقة بالطلبة أو بالبيئة الأسرية.

استنتاجات الدراسة وتوصياتها:

1 – أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات– المعلمات في برنامج تربية الطفل في الجامعة الأردنية، وتوصي الدراسة مديرات الروضات بالبناء على هذه النتيجة ومحاولة تسهيل عمل المعلمات الملتحقات حديثاً بالمهنة؛ وذلك للحفاظ على ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لديهن ذلك أنهن قد يواجهن بصعوبات عملية كبيرة ربما تؤثر سلباً على مستوى فاعلية التعليم.

2 – دللت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الطالبات– المعلمات في مجال مراعاة الفروق الفردية جاء متوسطاً. وعليه، توصي الدراسة القائمين على برنامج تربية الطفل (برنامج إعداد معلمات الروضة) بالتركيز أكثر على هذا البعد وذلك لتعزيز معارف الطالبات– المعلمات ومهاراتهن في هذا الجانب.

3 – أشارت نتائج الدراسة إلى اعتقاد الطالبات– المعلمات بوجود دور للوالدين يفوق دور المعلمة في ضبط سلوك الأطفال أو إدارته، ومن هنا يوصي الباحث القائمين على برنامج تربية الطفل في الجامعة الأردنية بوضع مزيد من التركيز على طبيعة الدور الذي يمكن لمعلمة الروضة أن تلعبه في إدارة سلوك الأطفال سواء كان ذلك ضمن المنحى الوقائي أم العلاجي.

4 – بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الأكاديمي للطالبات– المعلمات ومستوى فاعلية التعليم لديهن. وتدلل هذه النتيجة على تفوق الطالبات ذوات التحصيل المرتفع في مستوى إدراكهن الشخصي للفاعلية على زميلاتهن الأقل تحصيلاً، في حين لم تدلل فيما إذا كان هناك تفوق فعلي في الممارسة. وعليه، يوصي الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى استقصاء العلاقة بين مستوى التحصيل الأكاديمي للطالبات– المعلمات ومستوى فاعليتهن الواقعية من خلال تقييم ممارستهن العملية داخل غرفة الصف وعند توظيفهن للمهارات المختلفة.

***

* أجريت هذه الدراسة أثناء إجازة التفرغ العلمي للعام الدراسي 2015م – 2016م، وبدعم من الجامعة الأردنية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

محاسيس، سامي. (2008). *تقويم المنهاج الوطني التفاعلي المنفذ لرياض الأطفال في الأردن في ضوء المعايير العالمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

المغربي، ريم. (2008). *الفاعلية الذاتية التعليمية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية التعلمية لطلبتهم وتحصيلهم العلمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Altunsoz, I. (2015). Early childhood education majors' self-efficacy for teaching fundamental motor skills. *Perceptual and Motor Skills: Motor Skills and Ergonomics*, *121*(2), 482-489.

Anderson, R.; Greene, M.; & Loewen, P. (1988). Relationships among Teachers' and Students' Thinking Skills, Sense of Efficacy, and Student Achievement. The Alberta *Journal of Educational Research*, *34*(2), 148-165.

Ares, N.; Gorrell, J.; & Boakari, F. (1999). Expanding Notions of Teachers Efficacy: A Study of Preservice Education Student in Brazil. *Journal of Interdisciplinary Education*, (3), 1-28.

Armor, D.; Conroy-Oseguera, P.; Cox, M.; King, N.; McDonnell, L.; Pascal, A.; Pauly, E.; Zellman, G.; Sumner. G.; & Thompson, V. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Programs in Selected Los Angeles Minority Schools* (Report No. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 130-243).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychology Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

Bandura, A. (1993). Perceived Self- efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychology*, *28*(1), 117-148.

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

Bedir, G. (2015). Perception of Teaching Efficacy by Primary and Secondary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *8*(1), 509-522.

Chemers, M.; Hu, L.; & Garcia, B. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 55-64.

Cruz, L. (2002). The Influence of Family Support Acculturation Ethnic Identity and Self-Efficacy on the Academic Achievement of Native Hawiian and Hawiian-Reared College Students. *Dissertation Abstracts International.* MAI 40/01, 255.

Deemer, S.; & Minke, K. (1999). An Investigation of the Factors structure of the Teacher Efficacy Scale. *Journal of Educational Research*, *93*(1), 3-8.

Denzine, G.; Cooney, J.; & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology, 75*(4), 689-708.

Epstein, A.; & Willihite, G. (2015). Teacher Efficacy in an Early Childhood Professional Development School. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *7*(2), 189-198.

Erdem, E.; & Demirel, O. (2007). Teacher Self- efficacy Belief. *Social Behavior and Personality*, *35*(5), 573-586.

Ghaith, G.; & Yaghi, H. (1997). Relationships among Experience, Teacher Efficacy, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, *13*(4), 451-458.

Gibson, S.; & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy. A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569-582.

Greenwood, G.; Olejink, S.; & Parkay, F. (1990). Relationships between Four Teacher Efficacy Belief Patterns and Selected Teacher Characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, *23*(2), 102-106.

Guskey, T. (1988). Teacher Efficacy, Self- Concept, and Innovation. *Teaching and Teacher Education*, *4* (1), 63-69.

Guskey, T.; & Passaro, P. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, *31*(3), 627-643.

Hoy, W.; & Woolfolk, A. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *The Elementary School Journal*, *93*(4), 355-371.

John, R.; Harold, F.; & Dennis, H. (1999). Self-Regulations, Goal Orientation, Self-Efficacy, Worry, and High-Stakes Math Achievement for Mathematically Gifted High School Students. *Poeper Review*, *21*(4), 281-297.

Lent, R.; Moulton, K.; & Brown, S. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs of Academic Outcomes: Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, *38*(1), 30-38.

Lin, H.; Gorrell, J.; & Taylor, J. (2002). Influence of Culture and Education on U.S. and Taiwan

New Orleans, LA.

Van den Berg, R. (2002). Teachers Meaning Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, *72*(4), 577-625.

Vitali, G. (1994). *Factors Influencing Teachers' Practices in an Assessment Driven Reform*. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 373053).

Weber, P.; Weber, J.; Sleeper, B.; & Schneider, K. (2004). Self-efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248.

Wilhite, S. (1990). Self-Efficacy, Locus of control, Self-assessment of Memory Ability, and Study Activities As predictors of College Course Achievement. *Journal of Educational Psychology*, *82*(4), 696-700.

Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology* (7th ed.). USA: Allyn and Bacon.

Woolfolk, A.; Roso, B.; & Hoy, W. (1990). Teachers' Sense of Efficacy and their Beliefs about Managing Students. *Teaching and Teacher Education*, *6* (1), 137-148.

❊ ❊ ❊

Preservice Teachers' Efficacy. *Journal of Educational Research*, *96*(1), 37-46.

McLaughlin, M.; & Marsh, D. (1978). Staff Development and School Change. *Teacher College Record*, *80*(1), 70-94.

Midgley, C.; Anderman, E.; & Hicks, L. (1995). Differences between Elementary and Middle School Teachers and Students: A Goal Theory Approach. *Journal of Early Adolescence*, *15*(1), 90-113.

Nurlu, O. (2015). Investigation of Teachers' Mathematics Teaching Self- Efficacy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *8*(1), 489-508.

Onafowora, L. (2004). Teacher Efficacy Issues in the Practice of Novice Teacher. *Educational Research Quarterly*, *28*(4), 34-43.

Raundenbush, S.; Brain, R.; & Yuk-Fai, C. (1992). Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, *65*(2), 150-167.

Ross, J. (1992). Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, *17*(1), 51-65.

Ross, J. (1994). *Beliefs that Make a Difference: the Origins and Impacts of Teacher Efficacy*. Paper presented at the meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Canada.

Ross, J.; Cousins, J.; & Gadalla, T. (1996). Within- teacher Predictor of Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *12*(4), 385-400.

Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; & Ouston, J. (1979). *Fiftenn Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Sahin, D. (2015). Are perspective elementary school teachers' social studies teaching efficacy beliefs related to their learning approaches in a social studies teaching methods. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(7), 55-72.

Soodak, L.; & Podell, D. (1996). teacher Efficacy: Toward the Understanding of Multifaceted Constructs. *Teaching and Teacher Education*, *12*(4), 401-411.

Taimalu, M.; & Oim, O. (2005). Estonian Teachers' Beliefs on Teacher Efficacy and Influencing Factors. *TRAMES*, *9* (2), 177-191.

Tschannen- Moran, M.; & Hoy, A. (2002). *The influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,