

الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص في ضوء نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية: دراسة ميدانية
Self – Efficacy of Special Education Teachers from The Perspective of Bandura’s Social Cognitive Theory a Field Study.

يمينة بوطالية²
aminaboutalia@yahoo.fr

زينب بريكي¹
esz.briki@univblida2.dz

تاريخ الاستلام: 2026/03/31 تاريخ النشر: 2026/06/11
Received: 31/03/2026 published: 11/06/2026

ملخص المقال :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص في ضوء نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية دراسة ميدانية بمدينة المسيلة، واعتمدت الدراسة على عينة قصدية قوامها 40 أستاذ وأستاذة من التعليم المتخصص، كما اعتمدت على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس للكفاءة الذاتية بالاستناد على الإطار النظري لنظرية باندورا المعرفية الاجتماعية، وبعد تطبيق مقياس الدراسة أظهرت نتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص جاء متوسط حيث تؤكد نظرية باندورا على الدور المحوري للمعتقدات الذاتية في توجيه السلوك وتحقيق الفعالية المهنية، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة المهنية.

كلمات مفتاحية: الكفاءة الذاتية، نظرية باندورا.

Abstract:

The study aimed to identify the level of self-efficacy among special education teachers in light of Bandura’s social cognitive theory, through a field study conducted in the city of M’Sila. The study relied on a purposive sample of 45 male and female special education teachers; it also employed a descriptive approach. To achieve the study’s objectives, a self-efficacy scale was developed based on the theoretical framework of Bandura’s social cognitive theory. After administering the scale, the results showed that the level of self-efficacy among special education teachers was average. Pandora’s theory emphasizes the pivotal role of self-beliefs in guiding behavior and achieving professional effectiveness. The results also revealed no statistically significant differences in the level of self-efficacy attributable to the variables of gender and professional experience.

Keywords: self-efficacy; Bandura’s theory.

(1) مخبر القياس والدراسات النفسية جامعة علي لونيبي البلدية 2 (الجزائر).

(2) مخبر القياس والدراسات النفسية جامعة علي لونيبي البلدية 2 (الجزائر).

مقدمة:

تشهد الأنظمة التربوية المعاصرة اهتماما متزايدا بتحسين جودة التعليم خاصة في مجال التعليم المتخصص الذي يُعد من أكثر المجالات تعقيدا وحساسية، نظرا لما يتطلبه من كفاءات مهنية ونفسية عالية للتعامل مع فئة من المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي هذا الصدد يحتل الأستاذ موقعا محوريا في إنجاح العملية التعليمية حيث يتوقف مستوى فعالية الممارسات التدريسية على قدراته المهنية، ومعتقداته حول كفاءته في التعامل مع مختلف المواقف التعليمية.

ومن بين المتغيرات النفسية التي حظيت باهتمام متزايد في الأدبيات والدراسات التربوية يبرز مفهوم الكفاءة الذاتية بوصفه أحد المحددات الأساسية للأداء الوظيفي، إذ يعكس اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال اللازمة لتحقيق أهداف محددة، وقد تبلور هذا المفهوم في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية التي طورها باندورا (Albert Bandura, 1977, 1997, 2006) والتي تؤكد أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤدي دورا حاسما في توجيه السلوك الأفراد وتعزيز دافعيته وتحديد مستوى الجهد والمثابرة في مواجهة التحديات.

وتكتسب دراسة الكفاءة الذاتية أهمية كبيرة في سياق التعليم المتخصص حيث يواجه الأساتذة مجموعة من التحديات المهنية المعقدة من بينها تنوع الحالات التعليمية والحاجة إلى التكيف المستمر مع متطلبات المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى توظيف استراتيجيات تدريسية مرنة وفعالة، ومنه فإن معرفة مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص يُشكل أحد العوامل الحاسمة في تحسين جودة الممارسات التعليمية وتعزيز فعالية العملية التربوية.

وانطلاقا مما سبق تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية، لما لها دور في بناء بيئة تعليمية صحية ومنتجة وفهم آليات تعزيز الكفاءة الذاتية بوصفها مدخلا مباشرا لتحسين الأداء الوظيفي والارتقاء بمخرجات العملية التعليمية.

الاشكالية:

يرتكز مفهوم الكفاءة الذاتية على النظرية المعرفية الاجتماعية التي ترى أن الأفراد الفاعلون في حياتهم منظمون ذاتيا واستباقيون في توجيه سلوكهم وقادرون على التأثير في بيئتهم، ويؤكد (Bandura, 2006) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في الأهداف التي يضعها الفرد وفي مقدار الجهد والمثابرة عند مواجهة التحديات، فهي تشكل إطارا يحدد كيفية إدراك الفرص واختيار الأنشطة ومدى الالتزام بها. (Skaalvik & Skaalvik, 2010)

ويشير باندورا أن الكفاءة الذاتية لا تتعلق بعدد المهارات التي يمتلكها الفرد، بل بمدى إيمانه بما يمكن أن يفعله بما يمتلكه (Bandura, 1994)، مضيفا باندورا أن الكفاءة الذاتية تتشكل من الخبرات الإنجازية وتؤثر في دافعية الفرد وسلوكه، وهو ما أكدته الزيات (2001) أن الكفاءة الذاتية تتطور من خلال الخبرات الحياتية النشطة، وتمثل اعتقاد الفرد بفاعليته وقدراته العقلية والانفعالية في مواجهة المواقف وحل المشكلات (الزيات، 2001، ص112)، كما يضيف أن الكفاءة الذاتية تساهم في توجيه دافعية الفرد نحو النجاح أو الفشل وفقا لما يمتلكه خبرات مقارنة بإمكانات الآخرين. (الزيات، 2001)

وأظهرت نتائج الكثير من الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية منها دراسة (Skaalvik & Skaalvik, 2010) أن الأساتذة الذين يثقون بقدراتهم في التأثير على طلابهم يحققون نتائج أفضل في أدائهم المهني ويظهرون التزام مهني أكبر في مهامهم التربوية، تضيف دراسة (Brouwers & Tomic, 2000) أن الأساتذة الذين يمتلكون مستوى عال من الكفاءة الذاتية يظهرون قدرة أكبر على إدارة الصف

وتحفيز التلاميذ، والتفاعل الإيجابي مع متطلبات المهنة، وتؤكد دراسة (Lombardo-Graves, 2017) أن الكفاءة الذاتية تعد مؤشرا أساسيا في قدرة الأستاذ على الصمود في بيئة القسم ومواجهة صعوبات المهنة بثقة وفعالية، وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الأساتذة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يتعاملون بفعالية مع المشكلات المهنية، في المقابل يتجنب الأساتذة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة مواجهة الصعوبات والإشغال في باضطراباتهم الانفعالية. (Öztürk et al, 2021, Bandura, 1997)

ومنه تزداد أهمية الكفاءة الذاتية في المجال التربوي بصفة عامة والتعليم المتخصص بصفة خاصة الذي يتميز بخصوصية مواقفه التعليمية حيث يتطلب من الأستاذ امتلاك مهارات متعددة للتعامل مع المتعلمين من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة والتكيف مع متطلبات تعليمية ونفسية متجددة، وفي ظل ما يواجهه أساتذة التعليم المتخصص من تحديات مهنية متزايدة، وضغوط عمل والحاجة إلى توظيف استراتيجيات تعليمية تبرز الكفاءة الذاتية كعامل حاسم في تعزيز قدرتهم على التكيف وتحقيق الفعالية المهنية.

وبناء على ما سبق أهمية دراسة مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص في ضوء نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية من المواضيع البحثية الهامة التي تنعكس على جودة العملية التعليمية، ومنه تلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص في ضوء نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تعزى لمتغير الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف التالي:

- التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص ضوء نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تعزى لمتغير الجنس.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تعزى لمتغير الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها في كونها تتناول الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص حيث تعد هذه الفئة من أكثر الفئات التربوية مواجهة للتحديات المهنية والنفسية، كما تنبع أهميتها في تناولها للمفهوم الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص في إطار ما تناولته باندورا في النظرية المعرفية الاجتماعية التي تعد من أبرز النظريات المفسرة للسلوك الإنساني في المجال التربوي، كما تساعد الدراسة على إعطاء رؤية واضحة للمؤسسات المتخصصة في وضع استراتيجيات لتعزيز الكفاءة الذاتية بما يساهم في تحسين الأداء الوظيفي للأساتذة.

مفاهيم الدراسة:

- **الكفاءة الذاتية Self – Efficacy**: يعرفها باندورا (Bandura, 1977): «مجموعة الأحكام الصادرة عن المعلم والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى المثابرة للإنجاز المهام المكلفة بها». (Bandura, 1977, p192)

ويضيف باندورا Bandura : «بأنها الاعتقاد بأن المرء يستطيع أن يصدر بنجاح السلوك المطلوب لتحقيق النتائج». (الخوراني، 2009، ص

(07)

والتعريف الإجرائي هو: « معتقدات الأستاذ حول قدرته على تنفيذ المهام التعليمية المحددة بنجاح، بما يعكس قدرته على التخطيط والتنظيم للتعليم، وكفاءته في التأثير الإيجابي على أداء التلاميذ وتحقيق الأهداف التعليمية، ويمكن قياس الكفاءة الذاتية من خلال ثلاثة أبعاد وهي: الكفاءة في مشاركة التلاميذ، الكفاءة في الاستراتيجيات التعليمية، الكفاءة في إدارة الفصل الدراسي».

● الكفاءة الذاتية ونظرية باندورا:

تُعد الكفاءة الذاتية من المفاهيم المركزية في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية التي طورها باندورا، كما تُعد من أبرز الأطر النظرية المفسرة للسلوك الإنساني في علم النفس المعاصر، وقد ظهر هذا المفهوم بصورة واضحة في أعمال باندورا منذ سنة 1977 حيث يشير إلى الكفاءة الذاتية لا تعكس المهارات الفعلية للفرد بقدر ما تعكس حكمه الذاتي على قدرته على استخدام تلك المهارات بفعالية تحت ظروف مختلفة، مضيفاً بأن الكفاءة الذاتية هي معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال اللازمة لتحقيق أداء معين (Bandura, 1977, 1997, 2006).

وتنطلق هذه النظرية من مبدأ الحتمية التبادلية الذي تفترض أن سلوك الفرد لا ينتج من عامل واحد بل هو حصيلة تفاعل دينامي بين العوامل الشخصية (المعرفية والانفعالية) والعوامل البيئية والسلوك وهو ما يعرف بمبدأ الحتمية (Bandura, 1986) (بن فروج وبوفاتح، 2021، ص 662)، وبذلك رفض باندورا التفسيرات الأحادية التي ترجع السلوك إلى البيئة وحدها أو إلى الدوافع الداخلية فقط، ويرى أن الفرد فاعل نشط يؤثر في بيئته كما يتأثر بها فالأستاذ مثلاً لا يتلقى ظروف العمل بصورة سلبية بل يسهم من خلال معتقداته وممارسته في تشكيل المناخ الصفّي والعلاقات المهنية داخل المؤسسة.

كما تؤكد النظرية أن الفرد يمتلك مجموعة من القدرات المعرفية التي تمكنه من التفاعل مع بيئته بفعالية والقدرة على التوجيه الذاتي مثل القدرة على التمييز والتفكير المستقبلي والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي والتي تُعد أساساً في توجيه السلوك واكتساب الخبرات، فالقدرة الرمزية تمكن الفرد من تفسير الخبرات وبناء المعاني، بينما يسمح التفكير الاستباقي بتوقع النتائج ووضع الأهداف المستقبلية، ويتيح التعلم بالملاحظة اكتساب السلوكيات من خلال نماذج الآخرين دون الحاجة إلى الخبرة المباشرة، في حين يساعد التنظيم الذاتي على مراقبة السلوك وتعديله، ويُعد التأمل الذاتي أساساً لتقويم الأداء واتخاذ القرارات المناسبة (Bandura, 2001) (بلحسيني وحدان، 2015، ص 11)، وتكتسب هذه العمليات أهمية خاصة في المجال التربوي لأن الأستاذ يعتمد عليها في عملية التخطيط للدروس، واتخاذ القرارات الصفية، ومراجعة ممارسته المهنية باستمرار.

وتحتل الكفاءة الذاتية مكانة محورية في هذه النظرية حيث يرى باندورا أن معتقدات الفرد حول كفاءته تؤثر في مستوى جهده ومثابرته واختياراته السلوكية وقدرته على مواجهة التحديات، وقدرته على التحكم الانفعالي أثناء المواقف الضاغطة (Bandura, 1997)، فالأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يميلون إلى اختيار المهام الأكثر تحدياً وبذل جهد أكبر وإظهار قدر أعلى من الصمود ويظهرون مرونة أكبر في مواجهة الفشل، ويستمررون في محاولة تحقيق أهدافهم، بينما يميل منخفضو الكفاءة الذاتية إلى تجنب المواقف الصعبة والانخفاض السريع في مستوى الدافعية وتوقع الفشل (بن فروج وبوفاتح، 2021، ص 663)، وفي البيئة المدرسية ينعكس ذلك على أداء الأستاذ لتجريب طرائق تدريس جديدة وقدرته على التعامل مع السلوكيات الصفية الصعبة واستمراره في العمل بفاعلية رغم الضغوط المهنية.

وقد حدد باندورا أربعة مصادر رئيسية تتكون من خلالها معتقدات الكفاءة الذاتية تتمثل في الخبرات الإنجازية والخبرات غير مباشرة والإقناع اللفظي، والحالة الانفعالية (Bandura, 1977, 1997) وتكمن قوة هذا التصور في دمج مصادر ومعتقدات الكفاءة الذاتية وبنيتها ووظائفها، والعمليات التي تنتج عنها تأثيرات متنوعة وإمكانات التغيير (Bandura, 1977)، وتتفاعل هذه المصادر فيما بينها لتكوين

أحكام الفرد حول كفاءته والتي تنعكس بدوره على أدائه وسلوكه. (القرالة، 2021، ص151) وتعد خبرات الإنجاز المصدر الأقوى إذ يؤدي الفشل المتكرر إلى إضعافها، أما الخبرات البديلة فتتحقق من خلال ملاحظة أداء الآخرين، حيث يسهم نجاح الزملاء في ظروف مشابهة في رفع تقدير الفرد لكفاءته، ويتمثل الإقناع اللفظي في التشجيع والتغذية الراجعة الإيجابية من الإدارة أو الزملاء أو المتعلمين، بينما ترتبط الحالات الانفعالية بدرجة القلق أو التوتر أو الراحة النفسية التي تصاحب الأداء، وتظهر مصادر الكفاءة الذاتية في المجال التربوي في نجاح الأستاذ داجل الصف الدراسي وملاحظته لممارسات زملائه وما يتلقاه من دعم مهني، وقدرته على إدارة الضغوط اليومية.

وقد حظي مفهوم الكفاءة الذاتية في المجال التربوي باهتمام واسع لارتباطه المباشر بجودة الأداء التدريسي وفعالية الأستاذ، وأشارت الأدبيات الحديثة أن الكفاءة الذاتية لدى الأساتذة تعكس معتقداتهم حول قدراتهم على أداء مهامهم التعليمية بنجاح مثل إدارة الفصل وتطبيق الاستراتيجيات التدريسية، وتحفيز التلاميذ، وقد أكدت الدراسات أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية يسهم في تحسين الأداء الوظيفي وزيادة الفعالية التدريسية. (Avanzi et al., 2013; Klassen et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2007) وأن تعزيز الكفاءة الذاتية لا ينعكس فقط على الأستاذ بل يمتد أثره إلى التلاميذ والمؤسسة التربوية، كما أظهرت الدراسات أن الأساتذة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يتعاملون بفعالية مع المشكلات المهنية، في المقابل يتجنب الأساتذة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة مواجهة الصعوبات والإشغال باضطراباتهم الانفعالية. (Öztürk et al, 2021, Bandura, 1997)

وتتضاعف أهمية هذا المفهوم في مجال التعليم المتخصص حيث يواجه الأساتذة تحديات مهنية أكثر تعقيدا وتتمثل في تنوع الاحتياجات التعليمية والنفسية للمتعلمين، وضرورة تكييف المناهج التربوية واستخدام استراتيجيات تدريس فردية أو علاجية، والتعامل المستمر مع المشكلات السلوكية أو التواصلية خاصة، وفي مثل هذه البيئات يصبح اعتقاد الأستاذ بقدرته على النجاح عنصرا حاسما في استمراره المهني وجودة أدائه، فالأستاذ الذي يتمتع بكفاءة ذاتية مرتفعة يكون أكثر استعدادا للصبر والابتكار والتكيف، وبناء علاقات إيجابية مع المتعلمين وأسرها، مقارنة بمن تنخفض لديه هذه المعتقدات، حيث تبرز الكفاءة الذاتية للأساتذة في كونها تعكس قدراتهم على تلبية المتطلبات المهنية والتربوية، وإدارة المواقف الصفية، والقيام بالواجبات والإجراءات المتعلقة بإدارة المدرسة كونه جزءا من المدرسة، والتغلب على المواقف الصعبة بشكل فعال خلال الحياة المهنية، ويمكن للأساتذة ذوي الكفاءة الذاتية العالية التعامل مع المشكلات التي يواجهونها في المؤسسات التعليمية. (Öztürk et al. 2021)

ومن خلال ما سبق تُعد الكفاءة الذاتية بناء معرفيا واجتماعيا ومهنيا يعكس ما يتمتع به الفرد من خصائص شخصية تُمكنه من استثمار جهوده وامكانياته في أداء مهامه بثقة وفاعلية، فهي تنمو من خلال تفاعل الفرد مع بيئته المهنية والاجتماعية واكتساب خبرات شخصية، بالإضافة إلى توقعاته للنجاح، الناتجة عن بذل الجهد والسعي لتحقيق نتائج إيجابية، وعليه تُعد نظرية باندورا اطارا تفسيريا مناسباً لدراسة الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص، لأنها تفسر كيف تشكل معتقدات الأستاذ المهنية وكيف تؤثر في سلوكه وأدائه، واستجابته للضغوط، كما تتيح هذه النظرية فهم الفروق الفردية بين الأساتذة في مستوى الفاعلية المهنية، وتنمية مصادر الكفاءة الذاتية من خلال التدريب، والدعم المؤسسي، وتوفير خبرات نجاح مهنية متكررة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

1. منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى وصف الظاهرة محل البحث وتحديد خصائصها وتحليلها بما يساهم في تفسيرها تفسيراً علمياً دقيقاً.

2. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة (40) أستاذ وأستاذة من أساتذة التعليم المتخصص العاملين بمؤسسات التعليم المتخصص بولاية المسيلة وقد تم اختيارهم باستخدام العينة القصدية التي تستهدف فئة مهنية محددة تتوفر فيها خصائص مرتبطة بموضوع البحث، وقد استند اختيار أفراد العينة إلى مجموعة من المعايير تمثلت في ممارسة مهنة التدريس فعلياً داخل مؤسسات التعليم المتخصص خلال فترة إجراء الدراسة، ويُعد اختيار هذا نوع من العينة مناسباً لطبيعة الدراسة الحالية ونظراً لخصوصية مجتمع البحث، وقلة عدد أساتذة التعليم المتخصص، إضافة إلى أن هدف الدراسة فحص متغير الكفاءة الذاتية لدى فئة مهنية تتطلب الخبرة المباشرة.

3. أدوات الدراسة:

1.3. إجراءات بناء أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في بناء مقياس الكفاءة الذاتية على التصور النظري للكفاءة الذاتية في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية لـ **Bandura (1977)** والتي تعد من أبرز الأطر المفسرة لدور المعتقدات الذاتية في توجيه سلوك الأفراد، حيث تعكس الكفاءة الذاتية اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم الأنشطة اللازمة لتحقيق أهداف محددة، من خلال الأدبيات الحديثة التي تناولت الكفاءة الذاتية للأساتذة قدم كل من **(Avanzi et al., 2013; Klassen et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2007)** تصوراً واسعاً للبناء باعتباره جملة من المعتقدات الفردية لدى الأساتذة حول قدرتهم على التخطيط، والتنظيم، وتنفيذ الأنشطة التعليمية لتحقيق أهداف محددة، وقد أدى هذا التصور إلى نشأت عدة مقاييس من هذه المقاربة التي تقيس الكفاءة الذاتية للأساتذة في سياق الممارسات التعليمية وإيمانهم بقدرتهم على التأثير في تعلم التلاميذ، ومن أبرز هذه الأدوات مقياس كفاءة الأستاذ **(Gibson & Dembo, 1984)**، وأداة الإيمان بكفاءة تدريس العلوم **(Riggs & Enochs, 1990)**، بالإضافة إلى الصور الموجزة لأشتون **(Ashton, Buhr & Crocker, 1984)**، وقد أسهمت هذه المقاييس في فهم الكفاءة الذاتية في المجال التربوي، كما تم الاستناد إلى الأدبيات التربوية الحديثة التي تناولت الكفاءة الذاتية للأساتذة خاصة ما قدمه **Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)** في مقياس الكفاءة الذاتية للأساتذة (TSES) والذي حدد ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

- الكفاءة في مشاركة التلاميذ: وهي قدرة الأستاذ على تحفيز التلاميذ للمشاركة في الأنشطة بفعالية ومساعدتهم على فهم الدروس، وتقديم الارشادات التي تسهل مسارهم الدراسي.
- الكفاءة في الاستراتيجيات التعليمية: وتشير إلى مدى قدرة الأستاذ على توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة تلبي احتياجات التلاميذ المختلفة، سواء من خلال المناهج المتمحورة حول الأستاذ (تحضير الدروس، والامتحانات، وتقييم، والوسائل التعليمية) أو النهج المتمحورة حول التلميذ (استراتيجيات التعلم الجماعي، والدروس، وتعليم الأقران).
- الكفاءة في إدارة الفصل الدراسي: وهي قدرة الأستاذ على فرض النظام وضبط الصف، بما يهيئ بيئة تعليمية تلبي احتياجات التلاميذ عبر إجراءات الانضباط، الروتين اليومي، تنظيم الجلوس، وجدول الدروس، وتعتبر هذه الأبعاد الأكثر ارتباطاً بالكفاءة الذاتية للأساتذة في الممارسات التدريسية والمواقف التعليمية.

وانطلاقاً من هذا التصور قامت تم صياغة (61) بندا تعكس مختلف مظاهر الكفاءة الذاتية لدى الأساتذة، مع مراعات أن تكون البنود واضحة تعبر عن سلوكيات ومعتقدات يمكن تقديرها وقابلة للقياس كما تم تنويع بين البنود الإيجابية والسلبية بهدف الحد من تحيز الاستجابة وزيادة دقة القياس، وقد وزعت البنود على الأبعاد الثلاثة بشكل متوازن يضمن تمثيل كامل لمجال الكفاءة الذاتية. ولقياس استجابات أفراد العينة تم اعتماد مقياس "ليكرت الخماسي" وتتكون بدائله من: (تنطبق دائماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق أبداً)، وتم مراعات اختيار هذه البدائل لتغطية مختلف مستويات الاستجابة بشكل متوازن مما يسمح بالتمييز بين أفراد العينة، وقد منحت الدرجات للبنود الإيجابية من (5) الى (1) على التوالي، حيث تمنح أعلى درجة عند اختيار "تنطبق دائماً" (5) وأدناه عند اختيار "لا تنطبق أبداً" (1) وتعكس في البنود السلبية. وبعد تقديم المقياس للتحكيم أصبحت النسخة الأولية تتكون من (55) بند وتقديم المقياس في صورته الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية للتعرف على أهم الخصائص السيكومترية للمقياس.

2.3 الخصائص السيكومترية لأدات الدراسة:

سيتم عرض بعض مؤشرات الصدق والثبات المطبقة على أفراد العينة لمقياس الكفاءة الذاتية:
أولا صدق المقياس:

✓ **الصدق التمييزي:** تمت مقارنة متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الذين يمثلون (27 %) من الدرجات العليا مع أولئك الذين يمثلون (27 %) من الدرجات الدنيا على مقياس الكفاءة الذاتية وتوضح نتائج التحليل الجدول التالي:

الجدول رقم (01): الصدق التمييزي لمقياس الكفاءة الذاتية.

العينه	المجموعة العليا ن = 20		المجموعة الدنيا ن = 20		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الكفاءة	52.340	12.230	116.211	14.402	34.372	0.000

المصدر: من إعداد الباحثة استناداً على مخرجات برنامج SPSS

يتضح من الجدول قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين مما يعد مؤشراً قوياً على صدق المقياس التمييزي.

✓ **صدق الاتساق الداخلي:** تم تقييم صدق المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة (مشاركة التلاميذ، الاستراتيجية التعليمية، إدارة الفصل الدراسي) وكذا بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

الجدول رقم (02): معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

الأبعاد	مشاركة التلاميذ	الاستراتيجيات التعليمية	إدارة الفصل الدراسي
مشاركة التلاميذ	1		
الاستراتيجيات التعليمية	0.541	1	
إدارة الفصل الدراسي	0.623	0.731	1
الدرجة الكلية	0.423	0.483	0.569

المصدر: من إعداد الباحثة استناداً على مخرجات برنامج SPSS

ويتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية ما يشير إلى تجانس الأبعاد واتساقها الداخلي وهو ما يمثل مؤشرا مقبولا للصدق.

ثانيا ثبات المقياس: تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وحساب معامل سيرمان براون لثبات مقياس الدراسة الحالية وقدرت نتيجة معامل ثبات المقياس بـ 0.421، كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات ألفا 0.71 في حين قدرت معاملات الثبات لأبعاد المقياس (بعد مشاركة التلاميذ 0.53، الاستراتيجية التعليمية 0.44، إدارة الفصل الدراسي 0.62) وجاءت جميع معاملات الثبات مقبولة مما يثبت صلاحية مقياس الدراسة للتطبيق الميداني.

4. المعالجة الإحصائية:

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على جملة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائي **Package for the Social Sciences Statistique (SPSS.V27)**:

- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تم استخدامها في التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة.
- استخدام معامل الارتباط بيرسون **Person Correlation Coefficient** تم استخدامه بغرض التأكد من صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ **Cronbach's Alpha** ومعامل سيرمان براون لحساب الثبات المقياس الدراسة.
- اختبار الدلالة الإحصائية **t-test** لعينتين مستقلتين لفحص الفروق في الكفاءة الذاتية حسب متغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي **One-way anova** اختبار الفروق بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة.

عرض وتحليل النتائج الدراسة ومناقشتها

1 عرض وتحليل النتائج الدراسة:

1.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول :

الذي ينص على: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص في ضوء نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية؟ وللإجابة على هذا التساؤل اعتمدت الدراسة على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية (مرتفع جدا-مرتفع-متوسط-منخفض-منخفض جدا) وكذا معرفة ترتيب كل بعد من أبعاد المقياس وفيما يلي تحليل لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية.

جدول رقم (03): يوضح استجابات الأفراد على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية.

الأبعاد	المتوسط الحسابي Moyenne	الانحراف المعياري Ecart type	المستوى	الترتيب
مشاركة التلاميذ	28.68	9.11	متوسط	01
الاستراتيجيات التعليمية	26.84	7.25	متوسط	02
إدارة الفصل الدراسي	20.54	6.54	متوسط	03
الدرجة الكلية	198.65	44.73	متوسط	

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات برنامج SPSS

يتضح من خلال الجدول أعلاه الذي يشير إلى نتائج أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية أن ترتيب الأبعاد في ضوء المتوسطات الحسابية لكل بُعد جاء كمايلي: (مشاركة التلاميذ-الاستراتيجيات التعليمية-إدارة الفصل الدراسي) وفيما يخص أهم أبعاد الكفاءة الذاتية فقد تمثلت في بعد (مشاركة التلاميذ) حيث بلغ المتوسط الحسابي (28.68) معبرا عن الدرجة المتوسطة، وجاء في المرتبة الثانية بُعد (الاستراتيجيات التعليمية) حيث بلغ المتوسط الحسابي (26.84) معبرا عن الدرجة المتوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة بُعد (إدارة الفصل الدراسي) حيث بلغ المتوسط الحسابي (20.54) معبرا عن الدرجة المتوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة (198.65) بانحراف معياري (44.73) وهو ما يقابله في الميزان التقديري لتفسير درجات مقياس الكفاءة الذاتية "المستوى المتوسط" وبناء على ذلك فإن إجابة السؤال الأول هو أن "مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة متوسط"

1. 2. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني :

الذي ينص على : هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تعزى لمتغير الجنس؟ ولتحقق من صحة هذا التساؤل استخدمت الدراسة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

الجدول رقم (04) اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الدرجات الجنسين في المقياس الكفاءة الذاتية

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدالة	القرار
مشاركة التلاميذ	إناث	22.65	6.281	4.256	38	0.05	غير دال
	ذكور	22.64	6.689				
الاستراتيجيات التعليمية	إناث	19.25	6.484	3.254	38	0.05	غير دال
	ذكور	19.26	6.953				
إدارة الفصل الدراسي	إناث	17.02	4.879	5.246	38	0.05	غير دال
	ذكور	17.60	5.230				
الكفاءة الذاتية الكلية	إناث	21.24	4.258	3.241	38	0.05	غير دال
	ذكور	21.25	4.214				

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات برنامج SPSS

يتبين من الجدول أعلاه أن هناك تباين قيم المتوسطات لمختلف أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية بين الجنسين (ذكور/إناث) حيث جاءت الفروق غير دالة إحصائية في الأبعاد التالية: (مشاركة التلاميذ- الاستراتيجيات التعليمية- إدارة الفصل الدراسي) وهذا ما يفسر دلالة قيمة (T-TEST) عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ ، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية فنلاحظ أن قيم متوسطات الإناث (21.24) تساوي قيم متوسطات الذكور التي قدرت ب (21.25) فقيمة الفرق جاءت غير دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ ، وبناء على ذلك فإن إجابة السؤال الثاني يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تعزى لمتغير الجنس.

1. 3. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث :

التي تنص على أنه: هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟ وللإجابة على هذا التساؤل استخدمت الدراسة التباين الأحادي (One-Way ANOVA) اختبار الفروق بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة المهنية والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

الجدول رقم (05) اختبار تحليل "التباين الأحادي" ودلالته الإحصائية للفروق بين متوسطات الدرجات مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الخبرة المهنية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	القرار
مشاركة التلاميذ	بين المجموعات	178.402	2	89.201	4.152	0.05	غير دال
	داخل المجموعات	1602.032	37	25.325			
	المجموع	3204.064	39				
استراتيجيات التعليم	بين المجموعات	50.472	2	25.236	1.937	0.05	غير دال
	داخل المجموعات	403.776	37	14.251			
	المجموع	807.553	39				
إدارة الفصل الدراسي	بين المجموعات	43.166	2	21.583	0.531	0.05	غير دال
	داخل المجموعات	345.328	37	11.325			
	المجموع	690.656	39				
الكفاءة الذاتية الكلية	بين المجموعات	170.576	2	85.298	1.555	0.05	غير دال
	داخل المجموعات	1364.608	37	22.125			
	المجموع	2729.216	39				

متوسطات أبعاد في الكفاءة الذاتية تعزى للخبرة (أقل من 5 سنوات / من 5 إلى 15 سنة / أكثر من 15 سنة) ، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية فتظهر النتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائية من خلال المقارنة بين متوسطات الخبرة (أقل من 5 سنوات / من 5 إلى 15 سنة / أكثر من 15 سنة) وهذا ما يفسر دلالة قيمة (F) عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$) وبناء على ذلك فإن إجابة السؤال الثالث يمكن القول بأنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تعزى للخبرة المهنية".

2. مناقشة نتائج الدراسة:

1.2 مناقشة نتائج التساؤل الأول:

والذي ينص على: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص في ضوء نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية؟ تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة متوسط ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما جاءت به النظرية المعرفية الاجتماعية وما قدمه ألبرت باندورا (1977) Albert Bandura حول التصور النظري للكفاءة الذاتية فهي إدراك الفرد لقدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال اللازمة لتحقيق إنجاز معين، حيث قدم افتراضاً مفاده بأن العمليات المعرفية تتوسط عملية التغيير، لكن الأحداث الإدراكية يتم تحفيزها وتغييرها بسهولة أكثر من خلال تجربة إتقان ناجمة عن الأداء الفعال، ويؤكد أن الكفاءة الذاتية لا تعد سمة ثابتة بل هي

معتقدات ديناميكية تتأثر بجملة من العوامل المعرفية والانفعالية والبيئية، ويرى باندورا (1997) Bandura أن مستوى الكفاءة الذاتية يتحدد بناء على أربعة مصادر رئيسية وهي الخبرات السابقة والخبرات غير مباشرة والإقناع اللفظي والحالة الانفعالية للفرد، وعليه فإن وصول الكفاءة الذاتية إلى مستوى متوسط قد يُعزى إلى تباين مصادر الخبرات لدى أساتذة التعليم المتخصص بحيث لا تتوفر لديهم جميعا بدرجة كافية لتعزيز مستوى عالي من الكفاءة الذاتية، ويؤكد بأن الكفاءة الذاتية هي اعتقادات الفرد وتوقعاته عن قدراته لينجز سلوكا ما بنجاح تؤثر على سلوكه وأدائه ومشاعره، وتمثل هذه المعتقدات المنبع الأساسي لدافعية الأفراد وإنجازاتهم الشخصية (Bandura, 1982)

وبناء عليه يمكن تفسير النتيجة بخصوصية بيئة التعليم المتخصص التي تتسم بارتفاع مستوى التحديات المهنية والضغوط المهنية الأمر الذي يؤثر سلبا على معتقدات الأساتذة حول قدرتهم على التحكم في المواقف التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية وهو ما يتماشى مع طرح نظرية باندورا الذي يؤكد أن الضغوط والانفعالات السلبية قد تضعف إدراك الفرد لكفاءته الذاتية، مضيفا (1997) Bandura أن تقديرات الذاتية للكفاءة تعد من العوامل التي تؤثر على السلوك المهني للأفراد بما في ذلك بذل الجهد والمثابرة والتكيف مع ضغوط العمل، ويؤكد أن الأفراد الذين يمتلك مستوى عالي من الكفاءة الذاتية يكون أكثر قدرة على التعامل مع المتطلبات المهنية ومواجهة التحديات والتحكم في الضغوط واتخاذ قرارات فعالة، وأكثر قدرة على تحقيق النجاح مما ينعكس إيجابيا على جودة أدائه الوظيفي. كما تشير النتائج إلى الحاجة إلى تعزيز الكفاءة الذاتية من خلال التدريب والدعم المهني بما ينسجم مع ما أكدته النظرية من إمكانية تنمية الكفاءة الذاتية عبر توفير خبرات نجاح متكررة وبيئة داعمة.

2.2 مناقشة نتائج التساؤل الثاني:

والتي تنص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)؟"

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية (مشاركة التلاميذ، الاستراتيجيات التعليمية، إدارة الفصل الدراسي) والدرجة الكلية للمقياس حيث جاءت قيمة (T-test) غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)، وعليه نستنتج أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث). ويمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها الدراسة في ضوء ما جاءت به نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية والتي تؤكد أن الكفاءة الذاتية تُبنى أساسا على الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد أكثر من ارتباطها بالخصائص الديمغرافية كالجنس، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بكون بيئة العمل التربوي خاصة في مجال التعليم المتخصص تفرض متطلبات موحدة على جميع الأساتذة بغض النظر عن جنسهم مما يسهم في تكوين خبرات مهنية متشابهة تنعكس بدورها على مستوى الكفاءة الذاتية يتأثر بطبيعة التفاعل بين الفرد وبيئته، وبالتالي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية، كما تتفق النتائج مع دراسة (Tschannen-Moran & Hoy (2001 التي لم تجد فروقا دالة بين الجنسين في مستوى الكفاءة الذاتية مما يعكس تأثير عوامل أخرى ثقافية وسياقية في تشكيل الكفاءة الذاتية وأنها ترتبط أكثر بالعوامل المهنية وهو ما يستدعي تحسين ظروف العمل وتوفير فرص تكوين ودورات تحسين المستوى للأساتذة.

3.2 مناقشة نتائج التساؤل الثالث:

والذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟"

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية (مشاركة التلاميذ، استراتيجيات تعليمية، إدارة الفصل الدراسي) والدرجة الكلية تعزى للخبرة (أقل من 5 سنوات / من 5 إلى 15 سنة / أكثر من 15 سنة) وهذا ما تفسر دلالة قيمة (F) عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ وعليه يمكن القول بأنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة الكفاءة الذاتية لدى عينة من أساتذة التعليم المتخصص تعزى الخبرة المهنية".

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية والتي تؤكد أن الكفاءة الذاتية لا تتحدد فقط بعدد سنوات الخبرة بل بنوعية الخبرات التي يمر بها الفرد وكيفية إدراكه لها حيث حدد باندورا (1997) أربعة مصادر لتطوير الكفاءة الذاتية وهي خبرات الإتقان، والخبرات البديلة، والإقناع الاجتماعي، والحالات الانفعالية، كما يؤكد بأن تمتع الفرد بالكفاءة الذاتية هي نتاج تفاعلاته مع البيئة المحيطة به والتجارب والخبرات السابقة التي يمر بها والحالة الفسيولوجية، ويؤكد أن الكفاءة الذاتية تتشكل من خلال التجارب السابقة الناجحة والمواقف المتكررة التي يواجهها الفرد في سياقه المهني، ويضيف الزيات (1999) أن الكفاءة الذاتية تتطور من خلال الخبرات النشطة السائدة ذات الدلالة في حياة الفرد، وأنها عبارة عن اعتقاد الفرد لمستوى فاعليته وقدرته الذاتية وتشمله من مقومات عقلية وانفعالية واقعية لمعالجة المواقف أو المشكلات، ويؤكد (1997) Bandura أن الخبرات الفعلية خاصة الناجحة منها تعد من أقوى مصادر بناء الكفاءة الذاتية، وعليه فإن تشابه مستويات الكفاءة الذاتية بين الأساتذة باختلاف سنوات خبرتهم قد يُعزى إلى تقارب نوعية الخبرات المهنية التي يعيشونها داخل بيئة التعليم المتخصص، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أساتذة التعليم المتخصص سواء كانوا قليلي الخبرة أو ذوي خبرة مهنية طويلة يواجهون تحديات مهنية متشابهة تتطلب التكيف المستمر مما قد يؤدي إلى توازن نسبي في مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، وينسجم هذا مع ما طرحته نظرية باندورا (1997) Bandura الذي يؤكد أن التفاعل بين الفرد والبيئة هو عامل مهم في تشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية، كما تشير هذه النتيجة إلى أهمية فرص التكوين والتدريب والدعم المهني التي تساهم في رفع مستويات الكفاءة بينهم، وهو ما يتفق مع نتائج ما توصلت إليه دراسة Klassen et al.. (2009) لا توجد فروق في متوسط درجات الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة تعزى للخبرة وهو ما يعزز فكرة الكفاءة الذاتية كبنية قابلة للتنمية من خلال وضع استراتيجيات تربوية ومهنية تهدف إلى تطوير الكفاءة ورفع مستوى الأداء الوظيفي وتحسين جودة العملية التعليمية.

خاتمة:

تشير نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص تتموضع في مستوى متوسط وهو ما يعكس وجود تحديات مهنية وضغوط بيئية تحد من رفع مستوى الكفاءة الذاتية، كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تُعزى لمتغيري الجنس والخبرة المهنية، وتنسجم هذه النتائج مع مركّزات نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية والتي تؤكد أن الكفاءة الذاتية بُنية ديناميكية تتأثر بمصادر متعددة على رأسهم الخبرات الإنجازية الإقناع الاجتماعي والحالة الانفعالية وعليه فإن محدودية المصادر داخل البيئة التعليم المتخصص يفسر بقاء الكفاءة في مستوى متوسط، كما تبرز النتائج أهمية التركيز على العوامل السياقية والمهنية مثل جودة التكوين والدعم المؤسسي باعتبارها محددات في بناء وتنمية الكفاءة الذاتية، ومن هذا المنطلق فإن تطوير برامج قائمة على النظرية المعرفية الاجتماعية من شأنه أن يساهم في تعزيز الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم المتخصص وينعكس إيجابيا على جودة الممارسات التدريسية وفعالية العملية التعليمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات:

- العمل على تصميم برامج تدريبية قائمة على مبادئ نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية موجهة لأساتذة التعليم المتخصص تهدف إلى تنمية الكفاءة الذاتية.
- توفير بيئة تعليمية داعمة تساعد الأساتذة على تطوير مهاراتهم المهنية وتعزيزها.
- تشجيع على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تساهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية.

المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

- بلحسيني، وردة وابتسام حدان. (2015). الكفاءة الذاتية المفهوم والبناء النظري. جامعة ورقلة. الجزائر. ص 06-20
- بن فروج، هشام ومحمد بوفاتح. (2021). فاعلية الذات لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الاغواط، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم لبواقي. المجلد 8، العدد 1. ص ص (659-671)
- الحوارني، أينا حسن عبد المحسن. (2009). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى المرشدين التربويين والنفسيين العاملين في المدارس بمحافظة غزة. رسالة ماجستير كلية التربية قسم علم النفس. جامعة الأزهر. غزة.
- الزيات. فتحي مصطفى (1999). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. المؤتمر السنوي السادس. مركز الإرشاد النفسي. القاهرة جامعة عين شمس
- الزيات، فتحي مصطفى. (2001). علم النفس المعرفي: مدخل وتطبيقات. دار النشر للجامعة. القاهرة
- القرالة، خالدة جميل عبد الله. (2021). أثر الضغوط المهنية على الكفاءة الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الكرك. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم التربوية والنفسية - المجلد 5 العدد 37 أكتوبر 2021 ص ص 144 - 161
- Belhassīnī, Wardah, & Haddān, Ibtisām. (2015). Kafā'ah al-dhātīyyah: al-mafhūm wa-al-binā' al-naẓarī. Jāmi'at Warqalah, al-Jazā'ir, 8(1), 659-671.
- Bin Farūj, Hishām, & Būfātiḥ, Muḥammad. (2021). Fa'āliyyat al-dhāt ladā asātidhat al-ta'lim al-ibtidā'ī bi-wilāyat al-Aghwāt. Majallat al-'Ulūm al-Insāniyyah li-Jāmi'at Umm al-Bawāqī, 8(1), 659-671.
- Al-Hūrānī, Īnās Ḥasan 'Abd al-Muḥsin. (2009). Kafā'ah al-dhātīyyah wa-'alāqatuhā bi-al-iḥtirāq al-nafsī ladā al-murshidīn al-tarbawīyyīn wa-al-nafsīyyīn al-'āmilīn fī al-madāris bi-muḥāfazat Ghazzah. Risālat mājistīr, Kulīyyat al-Tarbiyah, Qism 'Ilm al-Nafs, Jāmi'at al-Azhar, Ghazzah.
- Al-Zayyāt, Fathī Muṣṭafā. (1999). Al-binyah al-'āmiyyah li-al-kafā'ah al-dhātīyyah al-akādīmiyyah wa-muḥaddidātuhā. Al-Mu'tamar al-Sanawī al-Sādīs, Markaz al-Irshād al-Nafsī, Jāmi'at 'Ayn Shams, al-Qāhirah.
- Al-Zayyāt, Fathī Muṣṭafā. (2001). 'Ilm al-nafs al-ma'rifi: madkhal wa-taṭbīqāt. Al-Qāhirah: Dār al-Nashr lil-Jāmi'at.
- Al-Qarālāh, Khālīdah Jamīl 'Abd Allāh. (2021). Athar al-ḍughūt al-mihaniyyah 'alā al-kafā'ah al-dhātīyyah ladā mu'allimī al-madāris al-thanawīyyah fī muḥāfazat al-Karak. Al-Majallah al-'Arabiyyah lil-'Ulūm wa-Nafsiyyah, 5(37), 144-161. Nashr al-Abḥāth - Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-

المراجع باللغة الأجنبية :

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review. Volume 84, Issue 2, Pages 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>



- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology. Volume 52, Issue 1, Pages 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Öztürk, M., Bulut, B. M., Yildiz, M. (2021). Predictors of Teacher Burnout in Middle Education: School Culture and Self-Efficacy. Studia Psychologica, Vol. 63, No. 1, 5-23. <https://doi.org/10.31577/sp.2021.01.811>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 26(4), 1059– 1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education. Volume 17, Issue 7, Pages 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)