القدرة التنبؤيّة للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بالمسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلمي المدارس الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة

إعـــداد

د/ مهدي محمد توفيق البدارنة

أستاذ مشارك أُصول التربية، كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية

د/ بسام محمود بني ياسين

أستاذ مشارك الإدارة التربوية، كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية

د/عمر صالح مفضي بني باسين

أستاذ مشارك القياس والتقويم التربوي، كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية

د/ بلال صلاح سليمان

أستاذ مشارك تربية الطفل، كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية

د/ وليد سليمان يوسف هياجنه:

أستاذ مشارك القياس والتقويم التربوي، كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية

أ/ أحسان محمد أمين ملحم

مُدَرسة في وزارة التربية والتعليم الأردنية

القدرة التنبؤيّة للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بالمسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلمي المدارس الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة

د/ مهدي محمد توفيق البدارنة، د/ بسام محمود بني ياسين، د/عمر صالح مفضي بني باسين، د/بلال صلاح سليمان، د/ وليد سليمان يوسف هياجنه، وأ/ أحسان محمد أمين ملحم*

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف القدرة التنبؤيّة للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بالمسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلمي المدارس الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة إربد. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال تطبيق مقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة، المكوّن من (٤٧) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، ومقياس المسؤوليّة الشّخصيّة، المكوّن من (١٣) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، على عينة عشوائية بلغ حجمها (٣١٣) معلمًا ومعلمة وذلك بعد التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة. أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة لدى معلمي المدارس الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة مرتفع، حيث جاء بُعدا الاستراتيجيات التعليمية التعلمية والعلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور بمستوى مرتفع، في حين جاء بُعدا إدارة الموقف الصفي وتنمية التفكير والبحث العلمي بمستوى متوسط، وأن مستوى المسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلميّ مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في

* **د/ مهدي محمد توفيق البدارنة:** أستاذ مشارك أُصول التربية، كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

د/ بسام محمود بني ياسين: أستاذ مشارك الإدارة التربوية، كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

د/عمر صالح مفضي بني باسين: أستاذ مشارك القياس والتقويم التربوي، كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

د/ بلال صلاح سليمان: أستاذ مشارك تربية الطفل، كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

د/ وليد سليمان يوسف هياجنه: أستاذ مشارك القياس والتقويم التربوي، كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

أ/ **أحسان محمد أمين ملحم:** مُدَرسة في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

محافظة اربد متوسط، وجاء بُعديْن بمستوى مرتفع وهما على الترتيب (إنجاز الطلبة، ثم التدريس)، في حين جاء بُعديْن بمستوى متوسط وهما على الترتيب (العلاقات مع الطلبة، ثم دافعية الطلاب)، كما كشفت النتائج عن وجود قدرة تنبؤية لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة، وتحديدًا العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، والاستراتيجيات التعليمية التعلمية، وإدارة الموقف الصفي، بالمسؤوليّة الشّخصيّة لدى المعلمين.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤيّة، الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة، المسؤوليّة الشّخصيّة

The Predictive Ability of Teaching Self-Efficacy on Personal Responsibility among Basic School Teachers in the Directorate of Education for Al-Koura District

Dr. Mahdi Muhammad Tawfiq Al-Bdarnah
Associate Professor in Foundations of Education – Irbid University College – Al-Balqa Applied University
Dr. Bassam Mahmoud Bani Yaseen
Associate Professor in Educational Administration – Irbid University College – Al-Balqa Applied University
Dr. Omar Saleh Mufdi Bani Basheen
Associate Professor in Educational Measurement and Evaluation – Irbid University College – Al-Balqa Applied University
Dr. Bilal Salah Suleiman
Associate Professor in Early Childhood Education – Irbid University College – Al-Balqa Applied University
Dr. Waleed Soliman Yuosf Hayajneh
Associate Professor in Educational Measurement and Evaluation – Irbid University College – Al-Balqa Applied University
Ehsan Muhammad Ameen Melhem
Teacher at the Jordan Ministry of Education

Abstract:

The current study aimed to identify the predictive ability of self-efficacy in teaching with regard to personal responsibility among basic school teachers in the Directorate of Education for Al-Koura District in Irbid Governorate. The study employed a descriptive correlational methodology by applying two scales: The Teaching Self-Efficacy Scale, consisting of (47) items distributed across four dimensions, and the Personal Responsibility Scale, comprising (13) items spread over four

dimensions. These scales were administered to a random sample of (313) male and female teachers after verifying the validity and reliability of the study instruments. The results showed that the level of teaching self-efficacy among basic school teachers in the Directorate of Education for Al-Koura District was generally high. Specifically, the dimensions related to teaching and learning strategies and relationships with students and parents were at a high level, while the dimensions of classroom management and developing thinking and scientific research were at a moderate level. As for the level of personal responsibility among teachers, it was found to be moderate overall. Two dimensions scored high: student achievement and teaching (in that order), while two other dimensions scored moderate: relationships with students and student motivation (in that order). Additionally, the results revealed predictive ability for certain dimensions of teaching self-efficacy—namely, relationships with students and parents, teaching and learning strategies, and classroom management —in predicting personal responsibility among teachers.

Keywords: Predictive ability, teaching self-efficacy, personal responsibility

القدرة التنبؤيّة للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بالمسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلميّ المدارس الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة

المقدمة:

إن التدريس أحد أهم المهن المعقدة التي لا تحتاج إلى الحماس والسمات الشّخصيّة والشغف فحسب، بل تحتاج أيضاً إلى المعرفة والمهارات والكفايات وذلك للتصدي إلى الكثير من المشكلات والعقبات التي تواجه المعلم بشكل مستمر والتي تعيق إنجازه للمهام وتحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية التي غالباً ما ترتبط بعوامل شخصية يمكن ضبطها، وأخرى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها.

وبات الشعور الشخصي للمعلمين بالمسؤوليّة من أهم الموضوعات التي لفتت أنتباه الباحثين في الحقل التربوي والنفسي بسبب تأثيرها على ممارساتهم التعليمية، ورفاهتهم النفسية، وفي نهاية المطاف على تعلم وأداء طلابهم. وقد تم ربط العديد من المفاهيم المتعلقة بمسؤولية المعلم بنتائج مثل: المواقف الإيجابية تجاه التدريس والتفاني المهني (Halvorsen et al., 2009) وقناعات المعلمين في قدرتهم على التأثير على الطلاب، واستعداد المعلمين لتطبيق ممارسات تعليمية جديدة (Guskey, 1988)، ومع إنجازات الطلاب (Lee & Smith, 1996) وعلاوة على ذلك، فإن الافتراض القائل بأن المعلمين مسؤولون شخصيًا، أو أنه يتعين عليهم أن يتحملوا المسؤوليّة الشّخصيّة عن النتائج التعليمية لطلابهم وفي المقام الأول من خلال أداء الاختبارات – هو جوهر السياسات التعليمية ذات التأثير العالي مثل: تنفيذ أنظمة المساءلة في المدارس الأمريكية (Linn, 2010).

ولقد تمت دراسة المسؤوليّة الشّخصيّة حسب عدد من وجهات النظر، والتي تغرس فيها مجموعة متنوعة من المعاني. وتشمل المعاني العديدة للمسؤولية تفسيرها باعتبارها سمة شخصية مثل: تحديد الذات والنقد الذاتي (Bierhoff et al., 2005). وتحديدها من حيث التوقعات المعيارية الأخلاقية (Bovens, 1998)، وفحص المسؤوليّة عن نتائج محددة مثل: النجاح أو الفشل الأكاديمي (Weiner, 1995). وعلى الرغم من الاهتمام العام بالمسؤوليّة، إلا أن القليل نسبيًا من الأبحاث ركزت بشكل خاص على المعلمين. فقد أشار بيرهوف وآخرون (Bierhoff at al., 2005) أن المسؤوليّة شعور شخصي مستقرنسبيًا، واستكشف لي وليب (Lee & Leob, 2000) أن الشعور بالمسؤوليّة مشترك بين المعلمين، ودرس روز وميدواي (Rose & Medway, 1981) تقاطع مسؤولية المعلم ومكان السيطرة. كما ارتبط الشعور بالمسؤوليّة بالنجاح المهني (Winter, 1991)، والالتزام بالهدف، ودافع الإنجاز، والكفاءة الذاتيّة (Bierhoff et al., 2005)، وإنجاز الطلاب (Lee & Leob, 2000).

وتوكد الدراسات إن الشعور الشخصي للمعلمين بالمسؤوليّة قد يؤثر على ممارساتهم التعليمية، ورفاهتهم النفسية، وفي نهاية المطاف على تعلم وأداء طلابهم.وقد تم ربط العديد من المفاهيم المتعلقة بمسؤولية المعلم بنتائج مثل المواقف الإيجابية تجاه التدريس والتفاني المهني والرضا الوظيفي (Winter et al., 2006)، والتأثير الإيجابي تجاه التدريس، ومعتقدات المعلمين في قدرتهم على التأثير على الطلاب، واستعداد المعلمين لتطبيق ممارسات تعليمية جديدة (Guskey, 1998)، ومع إنجازات الطلاب (Lee & Smith, 1996, 1998). وعلاوة على ذلك، فإن افتراض أن المعلمين مسؤولون شخصيًا، أو أنهم يجب أن يتحملوا المسؤوليّة الشّخصيّة عن النتائج التعليمية لطلابهم – في المقام الأول أداء الاختبارات – هو جوهر السياسات التعليمية ذات التأثير العالي مثل تنفيذ أنظمة المساءلة في المدارس الأمريكية (Linn, 2006, 2010).

ويُعرّف لورمان وكارابينيك (Lauermann & Karabenick, 2011a) مفهوم المسؤوليّة الشّخصيّة بأنه: "الشعور بالالتزام الداخلي والالتزام بإنتاج أو منع نتائج محددة، أو أن هذه النتائج كان ينبغي إنتاجها أو منعها". وفي إطار هذا المنظور، سجلت الأبحاث الكمية والنوعية أن المعلمين يصفون شعورهم بالمسؤوليّة الشّخصيّة عن مجموعة واسعة من الأنشطة سواء داخل أو خارج الفصل الدراسي بما في ذلك خلق مناخ إيجابي في الفصل الدراسي آمن لجميع الطلاب، وإعداد دروس ومواد ممتازة تشجع الإبداع، ودعم تنمية الطلاب إلى جانب إنجازاتهم، وتعزيز التفاعلات مع الآباء، ودعم سياسات المدرسة، وقيادة الأنشطة اللامنهجية، والسعي إلى التطوير المهني. ووفق شالوك (Shalock, 1998) هناك ثلاثة مناهج عامة لتصور المسؤوليّة: فأولها المسؤوليّة باعتبارها سمة شخصية مستقرة نسبيًا، مما يشير إلى أن بعض الأشخاص أكثر مسؤولية من غيرهم، وثانيها المسؤوليّة باعتبارها متغيرًا يعتمد على الموقف، مما يشير إلى أن المرء مسؤول فقط إلى الحد الذي تنطبق فيه مجموعة من المعايير في موقف معين (على سبيل المثال، ما إذا كان المرء قد تسبب في نتيجة)، وثالثا المسؤوليّة باعتبارها مكونًا من العلاقات الاجتماعية مثل مسؤوليات الدور والعقود والالتزامات النفسية. بالإضافة إلى ذلك، نظرًا لأن الشعور بالمسؤوليّة يمكن أن يكون مشتركًا أيضًا بين وكلاء آخرين، فعلى سبيل المثال؛ بين الطلاب وأولياء الأمور ومديري المدارس وصناع السياسات.

وبالرغم ما تعانيه الأدبيات الموجودة حول مسؤولية المعلم من الغموض المفاهيمي والعملي، فقد تم استخدام مصطلح المسؤوليّة بالتبادل مع مفاهيم ذات صلة مثل موضع التحكم الداخلي وفعالية المعلم، وقد تضمنت أدوات القياس عناصر مصممة في الأصل لتقييم مفاهيم أخرى مثل الفعالية، وفشلت عمومًا في الاعتراف بالطبيعة متعددة الأبعاد لمسؤولية المعلم،

وتفتقر الأدبيات إلى تعريف شامل ومتسق للمصطلح. فقد سعى لورمان وكارابينيك إلى "تطوير مقياس يعتبره المعلمون ذا صلة وثيقة بحياتهم المهنية" الذي يقيس أربعة مجالات من المسؤوليّة الشّخصيّة للمعلمين، هي: المسؤوليّة عن تحفيز الطلاب (Student Motivation) التي تشير إلى الرغبة والاهتمام والإعجاب بقيمة الموضوع الذي يدرسه المعلم، والمسؤوليّة عن إنجاز الطلاب (Achievement Student) التي تتضمن ما حققه المتعلم من خبرات تعليمية وتطور في الأداء والتقدم الأكاديمي طوال العام الدراسي. والمسؤوليّة عن العلاقات مع الطلاب (Having Positive Relationships with Students) التي تشمل ثقة الطلاب بالمعلم، ومدى الاعتماد عليه عندما يحتاجون إلى المساعدة، ويعرفون أن المعلم يهتم بهم حقًا، وأخيرًا المسؤوليّة عن التدريس (Responsibility for Teaching) التي تشير إلى كل المواقف التعليمية الفعالة والجذابة التي قدمها المعلم للطلاب خلال الفترة التعليمية (Lauermann & Karabenick, 2011a).

وباستخدام مقياس مسؤولية المعلم، كشفت الأبحاث عن ارتباطات إيجابية حول مسؤولية المعلم؛ إذ كانت مرتبطة بشكل كبير بمتغيرات تعليمية مهمة مثل: إنجاز الطلاب. فقد أظهرجوسكي (Guskey, 1998) أن المعلمين الذين شهدوا تغييرًا إيجابيًا في فعالية تعليمهم عبروا عن شعور شخصي أكبر بالمسؤوليّة عن النتائج الإيجابية والسلبية لإنجاز الطلاب. وكشفت نتيجة دراسة مامتيوتشي وجوسلينج (Matteucci & Gosling, 2004) أن المعلمين من إيطاليا وفرنسا نسبوا المزيد من المسؤوليّة إلى الطلاب الذين فشلوا بسبب نقص الجهد، وأبلغوا عن المزيد من الغضب من التعاطف، في حين نسبوا المزيد من المسؤوليّة إلى أنفسهم تجاه الطلاب الذين فشلوا بسبب نقص القدرة. فدراسة مسؤولية المعلم من شأنها أن تخدم وظيفة توضيحية حاسمة في سياق مناقشات السياسة التعليمية الحالية، مع ما يترتب على ذلك من آثار على التعليم، وتحفيز المعلم ونتائج الطلاب، مع إمكانية تحسين أنظمة المساءلة .لقد تمت دراسة المسؤوليّة من عدد من وجهات النظر، والتي تغرس فيها مجموعة متنوعة من المعاني. وتشمل المعاني العديدة للمسؤولية تفسيرها باعتبارها سمة شخصية مثل تحديد الذات والنقد الذاتي (Bierhoff et al., 2005). وتحديدها من حيث التوقعات المعيارية الأخلاقية (Bovens, 1998). وفحص المسؤوليّة عن نتائج محددة مثل النجاح أو الفشل الأكاديمي (Weiner, 1995). وعلى الرغم من الاهتمام العام بالمسؤوليّة، إلا أن القليل نسبيًا من الأبحاث ركزت بشكل خاص على المعلمين.

ووفقا لويرمان (Lauermann, 2013) هناك العديد من العوامل السياقية والخصائص الشّخصيّة التي من المرجح أن تؤثر على الشعور الفردي بالمسؤوليّة وتعمل على تحسين التوافق

بين البيئة التنظيمية والتصرفات الشّخصيّة للمعلم منها: الاستقلال الوظيفي الذي يشير إلى درجة الاستقلال والحرية في كيفية قيام الأشخاص بعملهم؛ مما قد يؤدي إلى زيادة الشعور بالمسؤوليّة وبالتالي إلى زيادة الدافعية والأداء في العمل. ثم الموقع في التسلسل الهرمي التنظيمي؛ حيث بيّن فولر وزملاؤه (Fuller et al., 2006) أهميته بسبب مسؤوليات الدور المرتبطة بهذا المنصب، ولأن الأشخاص في المناصب العليا لا يتحملون المسؤوليّة عن عملهم فحسب، بل وأيضًا عن نتائج عمل الآخرين، حيث وجدوا ارتباطات عالية إلى حد ما بين الموقع في التسلسل الهرمي التنظيمي واستقلالية الوظيفة، بالإضافة إلى ارتباط إيجابي بين الموقع والمسؤوليّة. ثم توفير الموارد وتوزيعها حيث اقترح فولر وزملاؤه (Fuller et al., 2006) ثلاثة أنواع من المتغيرات الاجتماعية البنيوية التي من المرجح أن تعزز الشعور الداخلي بالمسؤوليّة عن التغيير البناء هي؛ الوصول إلى الموارد (على سبيل المثال، المعدات، والوقت، والتمويل) ، والوصول إلى المعلومات المتعلقة بالإستراتيجية، وغموض الدور، ووجدوا علاقة إيجابية بين التوفر المتصور للموارد في العمل والمسؤوليّة المحسوسة عن التغيير البناء، كما اقترحوا أن الاستقلال في تخصيص واستخدام الموارد التنظيمية يعني اتخاذ قرارات مسؤولة، وأن توافر الموارد غالبًا ما يدعم توليد وتنفيذ الأفكار المبتكرة؛ ومع ذلك، في ضوء الدور المعتدل للشخصية الاستباقية، فمن الممكن أن يُفهم الموارد المتاحة بشكل أفضل على أنها ميسر وليس مقدمة للمسؤولية. ثم توفر المعلومات المتعلقة بالإستراتيجية التي تعتبر بالغة الأهمية بالنسبة للأفراد لمواءمة أهدافهم وسلوكهم مع الأهداف التنظيمية (Fuller et al., 2006). بالإضافة إلى ذلك، فإن مشاركة المعلومات الحساسة حول المنظمة تغرس مناخًا من الثقة، وتوفر لأعضاء المنظمة مبررًا لاتخاذ القرارات التنظيمية، وتمكنهم من تحمل المسؤوليّة عن حلول المشكلات والمساهمة بأفكار للتغيير البناء. بالإضافة إلى ذلك، يشير تحليل أسور وزملائه (Assor et al., 2009) إلى أن توافر المعلومات حول المبادئ الأساسيّة للإصلاحات التعليمية، والطرق التي يتم بها نقل هذه المعلومات إلى المعلمين أمر مهم لتحديد هوية المعلمين، وتنفيذهم الناجح للإصلاحات التعليمية. وأخيرًا العوامل الشّخصيّة التي تشمل معتقداتهم الشّخصيّة وخصائصهم الشّخصيّة مثل: الدعم التنظيمي المتصور، والشّخصيّة الاستباقية، والرقابة الداخلية المتصور، والفعالية، والثقة، وأخلاقيات العمل الشّخصيّة.

وتشير الدراسات (Hindman, 2009; Strong, 2009; Rockoff & Staiger, 2010; Hanusshk, 2011) إلى أن من بين اهم العوامل التي تؤثر في إحساس المعلم بالمسؤوليّة الشّخصيّة هي كفاءة المعلم؛ إذ تلعب دورًا حاسمًا في إنجازات الطلاب في النظام التعليمي، وتعود بداية الاهتمام بالكفاءة الذاتيّة للمُعلّمين بالظُهُور كَمِحور من مَحاوِر عِلم النَّفس

التّربوي إلى الثمانينيات من القرن العشرين. بسبب تأثير مُعتقدات الكفاءة الذاتيّة على مَدَى النُضُج، والانفِتَاح على الابتِكَارات الجَدِيدَة فِي كُل من: فَلسَفَة التّربية، وطُرق التَدريس، والمَناهِج لدَى المُعلّمين. فَبَعد أن قام باندورا فِي عَرضِ أُطروحَتِه عام ١٩٩٧ بدأ الاهتمام بمَفهُوم الكفاءة الذاتيّة (Hackett, 1989).

وتُعرّف الكفاءة الذاتيّة على أنها: "أحكام الشخص حول قدرته على "تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية التي تحتوي على العديد من العناصر الغامضة وغير المتوقعة والمجهدة غالبًا"، وأن أحد اهم أوجه الكفاءة الذاتيّة هو الكفاءة التّدريسيّة. فالكفاءة العالية للمعلم هي الاعتقاد بأنه يستطيع تعليم الطلاب بنجاح، حتى الطلاب الصعبين؛ في حين أن الكفاءة المنخفضة للمعلم هي الاعتقاد بأنه لا يوجد الكثير مما يمكن للمرء فعله إذا كان الطلاب غير متحفزين أو إذا كانت هناك تأثيرات معارضة (Bandura, 1997). كما عَرّف أولايوولا (Olayiwola, 2011) الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بأنّها "التصورات والتوقّعات الّتي يَعتقِد المُعلّمون أنّهم يَمتلكونها، وتُساعد على تَعلّم الطّلَبة"، كما عرّفها برويرز وتوميتش (Tomic & Brouwers, 2000) بأنها "اعتقاد المُعلّم بأن لِدَيه القُدرة على التأثير على النَتائِج المَرجوّة من اندماج الطّلَبة وتَعلّمهم ومَقدرة المُعلّمين على التأثير فِي مُشارَكة الطّلَبة". كما تُشير إلى مُعتقدات المُعلّمين حول قُدراتهم على التأثير فِي تَعلّم طُلابهم وتَحقِيق النَتائِج المَرجوّة للتعليم والتَعلّم، على الرُّغم من مُواجهة بَعض الصُّعوبات (Moran–Tschannen & Hoy, 2001). وتُعرّف بأنها "نظام معقد مِن انفعّالات المُعلّمين واتجاهاتهم وقِيَمِهم ومعتقداتهم" (Knoblauch, 2004). كما تُعرّف الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بأنها "تصورات المُعلّمين الفرديّة على تَخطِيط وتَنظِيم وتَنفِيذ الأنشطة المَطلوبة لِتَحقِيق أَهدَاف تَعلِيميّة مُحدّدة" (Skaalvik & Skaalvik, 2007)، وتعرّف أيضاً بأنها "تصوّر المعلم بأنّه سَيَنجَح فِي مُهمّة ما أو مَجال مُعيّن" (Broadbent & Honicke, 2016). وألمح العزب (٢٠٠٤) أن الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة هي "إدراك الفَرد لقُدرته على القِيام بالمَهام التَعليميّة بمُستويات مَرغوب فِيها، وتتأثر بِعَدد من المُتغيّرات مِنها حَجم أفراد الصف، وعُمر الطلاب، ومُستوى الاستعداد الأكاديمي للتَحصِيل الدّراسي". وأوضح كلي(Kelly, 2021) أن كفاءة المعلم مهمة لأنها مؤشر قوي على السلوك التعليمي فالمعلمين ذوي الكفاءة العالية يبذلون المزيد من الجهد في التدريس ويظهرون إصرارًا أكبر في مواجهة العقبات، بالإضافة إلى أنهم أكثر عرضة لتجربة مناهج تعليمية جديدة في محاولة لإيجاد طرق أفضل للتدريس، وهم أكثر استعدادًا للعمل مع الطلاب الذين يواجهون صعوبات.

وبيّن باندورا (Bandura, 1977) أنه يمكن تَطوِير الكفاءة الذاتيّة المُتصوّر للمعلمين من خلال أربَعَة مصادر هي: تَجارُب الإتقان والخبرات الابدالية؛ الّتي تَعتمِد بِشَكل كبير على

مُراقبة تَجارُب الآخرين، وتَجارُب الإقناع اللَّفظي من خِلال التَشجِيع والدَّعم كالأشخاص الّذين يتم إقناعهم شَفهيًّا بأنّهم يَمتلكون القُدرات لإتقَان مُهمّة مُعيّنة من المُرجّح أن يَحشُدوا جُهدًا أكبَر ويُحافِظُوا عليها، وتَجارُب الحالَة الفِسيولوجية العاطفِيّة بمَعنى أن الفَرد الّذي يُعاني من حالَة نَفسية من التوتّر سَيُواجِه صُعوبة فِي تَحقِيق النَجاح. ويُسهِم تَعزِيز الكفاءة الذاتيّة للمُعلّم فِي تَحويل المُعلّم من نَاقِل للمَعرفة بِشَكل تَقلِيدي إلى مُحفّز فِي نَقل تِلك المَعرفة، ومَولِد للمَهارات التَعليميّة، حيث أشارت بعض الدراسَات أن المُعلّمين ذَوي التنظيم الذّاتي، والكفاءة الذاتيّة المُرتفِعة لهم تأثير موجب فِي توجيه سُلُوك طَلَبتهم، وزيادَة كَفاءتهم الذاتيّة، وتَنمِية تَحصيلهم الأَكاديمي (Semmar, 2005). وتتجلى أهميّة الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة من كون المُعلّمين الّذين يَملِكون الإحساس القَوي بفاعليتهم الذاتيّة لِدَيهم مُستويات أكبَر من التَنظِيم، والتَخطِيط، وبالتالي أَكثَر انفتاحاً على الأَفكَار الجَدِيدَة، وأَكثَر تَقَبُّلاً لتَجريب أساليب جَدِيدَة لتَلبية احتياجات طَلَبتهم وتَحسينَها، ويَحرِصُون على قَضَاء وَقت أكبَر فِي التَدريس، ويكونون أَكثَر التزامًا بالتَدريس، ويكونون أَكثَر مُرونة فِي مُواجهة المُشكِلات، وأقل انتقادًا للطّلبة الّذين يُخطِئون ويُحاولوا قَضَاء أَطوَل فَترَة مُمكِنة مَع الطّلَبة الّذين يُعانون من ضُعف فِي بَعض المَواد المدرسيّة (Moran-Tschannen & Hoy, 2001).

ويشير هوي (Hoy, 2004) إلى وجود نوعين للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة: الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة العامّة الّتي تَتعلق بنَتاجات العَمليّة التَعليميّة المُتوقّعة برِمتها، والكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة الخاصّة باعتقادات المُعلّم حَول قُدرته على إحداث التَغيير المَرغُوب فِيه. وَاشَارَ دارلينج هاموند وآخرون (Darling –Hammond et al., 2002) إلى وجود العديد من العوامِل الّتي قد تُساهِم ضِمن مَنظومة بقناعات الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة وإنّ هذه العوامل مُتنوّعة فِي تأثيرها ومَصَادرها، مِنها: المَرحلة الدراسّية، حيث أثبتت عدة دراسات أنّ مُعلّمي المَرحلة التَعليميّة العُليا أقلّ كَفاءة ذاتيّة من مُعلّمي المَرحلة الأساسيّة، والمَواد التَعليميّة؛ التي تُعدُ مُهمّة فِي تَعزيز الكفاءَة الذاتيّة لدَى المُعلّمين، والخِبرَة الوظيفِية، فهي الفترة الزمنية الّتي يَقضِيها المُعلّمون فِي مِهنَة التَدريس، حَيثُ أَشَارت الدّراسات (Little & GIALLO, 2003) أن كفاءَة المُعلّم الذاتيّة تَتزايد بِشَكل طردي كُلّما زَادَت سَنَوات الخبرة. كما أثبتت نتائج الدراسات أن الكفاءة الذاتيّة للمعلمين والمعلمات تختلف من حيث الدرجة التي يتمتعون بها(Darling –Hammond et al., 2002). وأضاف فاكلر ومالبرغ (Fackler & Malmberg, 2016) أن خَصائِص الشّخصيّة للمُعلّمين وخِبرات التَدريس فِي الصف الدراسيّ وخَصائِص المَدرسة والتدريب الرّسمي للمُعلّمين، والخِبرات غير الرَّسمية فِي الصف تؤثر في كفاءتهم الذاتيّة التّدريسيّة (Tuchman & Isaacs, 2011).

ويؤكد باندورا (Bandura, 1977) أنّ المعلمين الذين يتصفون بالكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة لِدَيهم إيمان قَوي بقُدراتهم، كما يتمتعون بمُستوى طُموح عالٍ، ولِدَيهم طَاقة مُرتفعَة، وثِقَة بالنَّفس، وجُهد مُرتفِع لتَحمل المسؤوليّة، ويمتلكون قُدرَة عالِية على التَواصُل مَع الأخرين، ومَهارات اجتماعيّة مُرتفعَة، وقُدرَة عالِية لتَحمل الضَغط، وهم دائماً مُتفائلون بجميع الأمُور، والجُهد الّذي يَبذلُونه غير كافٍ وهو سَبب الفَشَل مِن وِجهَة نَظرهم. وتُساعد الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة المُرتفِعَة على استخدام تَقنيات الإدارة الّتي تُعزّز الاستِقلال الذّاتي للطلبة، وتُقدّم المُساعدة للطّلبة ذو التَحصِيل المُتدنّي، واستخدام استراتِيجيّات جَدِيدَة فِي التَدريس، ووضع أَهدَاف قابِلة لتحقّق، والوقوف فِي وَجه الفَشل، بالإضافة إلى وَضع تَصوّرات ذاتيّة لطلبتهم من خِلال مَهاراتهم الأكاديمية (Ross, 1994). كما تُؤثّر مُعتقدات الكفاءة الذاتيّة التدريسيّة فِي جُهُود المعلمين المُستثمرة فِي التّعلِيم، إذ يَميل المُعلّمون ذوي الإحساس المُرتفِع بالكفاءة الذاتيّة في رَسم مُستويات أكبَر من التنظِيم والتخطِيط، واكتسابَ مَعرفَة كَافِية بالمَوضُوعات التي يدرسونها واستعدادهم لِتَحقِيق تَطلّعاتِهم المهنيّة، وخَلق بيئات تعليميّة مناسبة لطُلابهم باستخدام طُرق تَدرِيس مُختَلَفة، ومُواصَلة استكشاف أساليب التَدريس الأَكثَر ملاءمة ومُتعَة لمتُعلّميهم، ويوفرون لطلبتهم خبرات تَعليميّة أَكثَر كفاءة مِن المُعلّمين ذَوي الكَفاءة الذاتيّة المُنخفضَة (Ware & Kitsantas, 2007).

أمّا مُنخفضِي الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة فلديهم صُعوبة بالنُهُوض من الأزمات، وطُموحَات مُتدنيّة، ويَعتَريهِم الاكتئاب، والضَغط بسُهولَة، ويُضخِّمون المَهام المَطلوبَة، ويتَعَامُلون بخَجَل مَع المَهام الصّعبَة، ويَستَسلموا للفَشَل بُسرعَة (Bandura, 1997). كما ذَكَر باجارز (Pajares, 2002) أنّ الكفاءة الذاتيّة للمُعلّمين تُؤثّر على اتّجاهاتهم نَحوَ العَمليّة التّربويّة، وعلى أنشطتهم التَعليميّة، فالمُعلّمين ذوو الكَفاءَة الذاتيّة المُنخَفضة أَكثَر تَبنّي للسُلوك المُتسلّط والمُتشدّد فِي إدارة الصّف، ويميلون لفَرض العُقوبات على الطّلَبة لتحفِيزهم على الدّراسة، ويَعتمدون على الحَوافِز الخارجيّة إذ نجد أن الطلاب يَتأثّرون بكَفاءَة مُعلّمهم الذاتيّة، حَيثُ أن المُعلّم الذي يَثِق بنفسه يَكُون قادِرًا على نَقل هذه الثِقَة لطُّلابه والعَكس صَحيح، وبالتالي فالكَفاءَة الذاتيّة تَنتقِل مِن شَخصٍ لآخَر.

ويشير قطامي(٢٠٠٤) أن الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة للمعلم تُؤثّر فِي مُستوى اختيار المُهمّة، ومُستوى الأداء، والإصرار على تَحقِيق النَجاح، والقدرة على الإنجاز، والمُثابَرة، والأداء المُرتفِع، والبَقاء لِفَترة أَطوَل لبُلوغ الهَدف المَقصُود. ولِتَحقِيق الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة للمُعلّم يَجِب رَبطها بالإصلاحَات التَعليميّة، مِن حَيثُ الإقلال من المركزيّة حَول المُعلّم، والدُّخول فِي تَجارُب جَدِيدَة، وزيادة الإفادَة من التَدرِيب العَمَلي على أساليب التَدريس، والإبداع لِتَحقِيق احتياجات

الطّلَبة، والدُّخول بتَجارُب جَدِيدَة. ويؤكد بتوريت (Betoret, 2006) أن تَمتّع المُدرّسين بالكَفاءَة الذاتيّة التّدريسيّة يساعدهم في تَوظِيف طُرق تَفكير جَدِيدَة ومُبتكَرَة، واستخدام استراتِيجيّات مُتنوّعة ومُساعدة طُلابهم على القِيام بالمَهام التَعليميّة اعتمادًا على مُستوى قُدراتِهم، وبِناء تَوقّعات إيجابية لدَى الطّلَبة عن إمكانية نَجاحِهم المُستقبلِي، بَينَما المُعلّمون الّذين يَملِكون كَفاءَة ذاتية تَدرِيسية مُنخفضَة يَميلون إلى اتّباع أساليب تَدرِيسية تَقليديّة ويَميلون إلى النَمط التَسلُّطي فِي إدارة صُفوفِهِم وبِناء تَوقّعات سَلبية عن مُستوى قُدرات الطّلَبة.

ونظراً لتطور الاهتمام بالكفاءة التّدريسيّة للمعلم قام البقيعي (٢٠١٦) بتطوير مقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة اشتمل على أربعة أبعاد، هي: الكفاءة فِي الاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية المتمثلة بتَطبِيق الأَفكَار والمَبادِئ والنَظريّات التّربويّة فِي المَواقِف الصفِيّة، وإعداد أنشطة إثرائيّة للطّلبة المُتفوقِين لاستخدامها عِند الحَاجَة، والكفاءة فِي إدارة الصّف؛ كامتلاك مَهارة إدارة المَوقِف الصفِّي بكفاءة والتَعَامُل مَع المُشكِلات الطّلَبة السُلُوكية بِشَكل فاعِل، والكفاءة فِي العَلاقَة مَع الطّلَبة وأولياء الأُمور، والمتمثلة في ضبط الطّلَبة والحدّ من السُلُوك غير المَقبُول والتَعَامُل مَع أولياء الأمور، والكفاءة فِي تَنمية التَفكِير والبَحث العِلمي؛ كتَحسين تَحصيل الطّلَبة الّذين لا يَحظُون بدَعم من الأهل وتَوظِيف الأَنشِطَة المُوجّهة لتَنمية التَفكير وحَلّ المُشكِلات.

وقد تناولت الدراسات السابقة كلا من الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة والمسؤوليّة الشّخصيّة في ضوء العديد من المتغيرات فقد أجرى علي أكبري وبابانيزاد كافشغار (Aliakbari & Kafshgar, 2013) دراسة في ايران بهدف الكشف عن العلاقة بين شعور المعلمين بالمسؤوليّة والرضا الوظيفي في المدارس الثانوية الإيرانية. تم فحص شعور المعلمين بالمسؤوليّة من خلال أربعة أبعاد المسؤوليّة عن تحفيز الطلاب، وإنجاز الطلاب، والعلاقات مع الطلاب، والتدريس. تم التحقيق في رضا المعلمين الوظيفي من خلال خمسة جوانب تتعلق بمعنى الوظيفة، والإدارة الداعمة، وخصائص الوظيفة، والفوائد الاجتماعية، والنية للبقاء في الوظيفة. أظهرت النتائج أنه لا توجد سوى علاقات إحصائية مهمة بين شعور المعلمين بالمسؤوليّة عن تحفيز الطلاب واثنين من المقاييس الفرعية لرضا الموظفين؛ الإدارة الداعمة. وأجرى ماتيوتشي وكوب (Matteucci & Kopp, 2013) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين المسؤوليّة الشّخصيّة للمعلم بمناخ المدرسة، ومعتقدات الكفاءة الذاتيّة، والنظريات الضمنية للذكاء، والدوافع لاختيار التدريس كمهنة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٢) معلمي المدارس الثانوية في إيطاليا، وقد أظهرت نتائج الانحدار المتعدد أن الشعور بالمسؤوليّة المدركة للمعلمين يتأثر بالمتغيرات الشّخصيّة والسياقية، وتحديدًا الكفاءة الذاتيّة للمعلم، ونظرية زيادة الذكاء، والمناخ الإيجابي المدرك للمدرسة.

وأجرى فرومس (Frumos, 2015) دراسة في رومانيا هدفت الكشف عن العلاقة بين شعور المعلمين بالكفاءة التّدريسيّة والشعور بمسؤوليتهم عن نتائج الطلاب. شارك في هذا الدراسة(٦٠) معلمًا. تم جمع بيانات البحث من خلال تطبيق مقياس شعور المعلمين بالفعالية ومقياس مسؤولية المعلمين عن إنجاز الطلاب. أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين فعالية المعلم ومسؤوليته عن إنجاز الطلاب الأكاديمي. وأكدت نتائج هذه الدراسة على أهمية معتقدات شعور المعلمين بالفعالية ودورها فى التنبؤ بمسؤولية المعلمين عن نتائج الطلاب. كما أجرى نورلو (Nurlu, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف خصائص معلمى المدارس الابتدائية من خلال مقارنة معتقداتهم حول الكفاءة الذاتيّة فى تدريس الرياضيات. فى هذا البحث، تم استخدام أسلوب البحث النوعى. من أجل تحديد المعلمين المشاركين، تم أولاً تطبيق "مقياس معتقدات الكفاءة الذاتيّة تجاه تدريس الرياضيات" على (٣٣) معلمًا فى المدارس الابتدائية، فى سبع مدارس ابتدائية عامة، فى أضنة، تركيا. أظهرت النتائج أن المعلمين الذين لديهم اعتقاد أعلى بالكفاءة الذاتيّة لديهم بعض الخصائص المختلفة عن أولئك الذين لديهم اعتقاد أقل بالكفاءة الذاتيّة مثل إظهار مستوى أعلى من الجهد والمثابرة مع الطلاب، وأن يكونوا أكثر انفتاحًا على الأفكار الجديدة والأساليب الجديدة، والإيمان بإنجازات الطلاب وتحمل المسؤوليّة عن نجاح الطلاب، وإعطاء أهمية أكبر لبناء علاقة دافئة مع طلابهم بدلاً من الوالدين. كما أجرى هيلكر ورفاقه (Helker et al., 2018) دراسة هدفت إلى استكشاف شعور مدرسي الجامعات بالمسؤوليّة عن التدريس في مراحل مختلفة من حياتهم المهنية وفي سياقات أكاديمية مختلفة، بلغ عدد المشاركون (١٩٩) مدرسًا جامعيًا ألمانيًا و(٨٠) مدرسًا جامعيًا أستراليًا .أظهرت النتائج أن جميع مدرسي الجامعات يشعرون بمستوى مرتفعًا بالمسؤوليّة عن تدريسهم وعلاقاتهم مع الطلاب. وأجرى تاكونياشي (Takunyaci, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة لدى معلمي الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (١٦٥) معلمًا للرياضيات تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية. تم استخدام مقياس معتقدات فعالية تدريس الرياضيات. أظهرت نتيجة الدراسة أن معتقدات معلمي الرياضيات حول تدريس الرياضيات كانت متوسطة المستوى.

فى ضوء ما سبق لوحظ أهمية كفاءة الذاتيّة التّدريسيّة فى التنبؤ بالمسؤوليّة الشّخصيّة للمعلم وأن الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة من المؤشرات المهمة المباشرة التى تتنبأ بالمسؤوليّة الشّخصيّة للمعلم (Frumos, 2015) كما لوحظ أن هناك غياب واضح للدراسات العربية التى تناولت المسؤوليّة الشّخصيّة للمعلم رغم أهمية دوره فى نجاح وتحقيق العملية التعليمة لأهدافها، مما يجعل هذه الدراسة إضافة نوعية للمكتبة العربية بشكل عام وللمكتبة الأردنية بشكل خاص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ترتبط المسؤوليّة الشّخصيّة بالعديد من العوامل المتعلقة بالمعلمين وبالبيئة المحيطة بهم، ويشكل المعلم أحد أهم عناصر العملية التعليمية، في الوقت الذي تسعى فيه وزارة التربية والتعليم إلى الارتقاء بأدائهم ليكونوا قادرين على أداء دوراً فاعلاً في تقدم المجتمع وتطوره، ولا يتم ذلك إلا من خلال تحسين وتنمية قدراتهم العلمية والعملية. وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على مستوى الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة لدى معلمي المرحلة الأساسيّة، والتعرف كذلك على مستوى المسؤوليّة الشّخصيّة. كما تسعى إلى الكشف عن القدرة التنبؤيّة للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بالمسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلميّ مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد، وعلى وجه التحديد يمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة لدى معلميّ مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد؟
٢- ما مستوى المسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلميّ مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد؟
٣- ما القدرة التنبؤيّة للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بالمسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلميّ مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة من خلال تناولها جانبين؛ **جانب الأهمية النظرية: حيث** تُعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي بحثت القدرة التنبؤيّة للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بالمسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلمي المرحلة الأساسيّة في البيئة العربية، وذلك في حدود اطلاع الباحثين. وتتبع أهمية الدراسة أيضًا من خلال توفير مقياس المسؤوليّة الشّخصيّة وما يتمتع به من خصائص سيكومترية مناسبة للدراسة الحالية، كما ستقدم الدراسة الحالية معلومات جديدة حول متغيرات الدراسة مما يساعد في سد الفجوة المعرفية، وإتاحة الفرصة للباحثين والدارسين المهتمين في هذا الحقل النفسي. وجانب **الأهمية العملية:** المتمثل في التعرف إلى الأبعاد التي تتنبأ بالمسؤوليّة الشّخصيّة لدى المعلمين في المدارس الأساسيّة؛ للوقوف على أسبابها وبالتالي مساعدة المعلمين من خلال القائمين على العملية التعليمية من أصحاب القرار باتخاذ اللازم حول ذلك.

المفاهيم الإجرائية:

اشتملت الدراسة الحالية على عدد من المفاهيم لابد من تعريفها إجرائيًّا، هي:

- **الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة:** وهي تصورات المُعلّم حَولَ قُدرته على أداء مَهام التَدرِيس وتَنفِيذ الإجراءات الصَّحيحَة الّتي تُسهِم فِي تَحقِيق النتاجَات التَعليميّة المَرغُوبَة لِدَى الطّلَبة على اختِلاف مُستوياتِهم التَعليميّة (البقيعي، ٢٠١٦). وتُعرف إجرائياً على أنّها الدَرَجَة الّتي حَصَل عليها المُعلّمين على مِقيَاس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة.
- **المسؤوليّة الشّخصيّة:** وتُعرف بانها "الشعور بالالتزام الداخلي والالتزام بإنتاج أو منع نتائج محددة، أو أن هذه النتائج كان ينبغي إنتاجها أو منعها. وتُعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلم/المعلمة على مقياس المسؤوليّة الشّخصيّة للورمان وكارابينيك (Lauermann & Karabenick, 2011a).

محددات الدراسة:

هناك مجموعة من المحددات التي يمكن من خلالها تأطير نتائج الدراسة الحالية، وهي: طبيعة العينة في الدراسة، فعينة الدراسة تقتصر على المعلمين المشاركين والمتطوعين في الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) في مدارس الأساسيّة التابعة لمديرة التربية والتعليم للواء الكورة. كما تتحدد نتائج الدراسة الحالية بطريقة جمع البيانات؛ إذ تم توزيع أدوات الدراسة بشكل وجاهي على المعلمين وطلب منهم توخي الدقة والموضوعية في الاستجابة على أدوات الدراسة. وتتحد أيضا هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وما تتمتع بهما من صدق وثبات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن مستوى الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة لدى معلمي المرحلة الأساسيّة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الكورة، والكشف عن القدرة التنبؤيّة للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بالمسؤوليّة الشّخصيّة لديهم، ولمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسيّة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الكورة والبالغ عددهم (٢٣١٤) معلما ومعلمة حسب سجلات شؤون الموظفين في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة / الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة المتيسرة من المدارس التي أبدت تعاونها لتطبيق هذه الدراسة؛ حيث تم توزيع (٣٥٠) استبانة على المعلمين والمعلمات، استرد منها

(٣١٣) استبانة كانت مكتملة لغايات التحليل، وتم استبعاد (٣٧) استبانة بسبب نقص الاستجابة على بعض الفقرات ونمطية في الاستجابة على بعضها.

أداتا الدراسة:

أولاً– مِقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة Teaching Self-Efficacy scale :

تم استِخدام مِقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة الّذي طوّره **بقيعي (٢٠١٦)** والمُكوّن من (٤٨) فِقرة مُوزّعة على أربَعة أبعاد هي: الكفاءة فِي الاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية (٢١ فقرة)، والكفاءة فِي إدارة المَوقِف الصَفِّي (١١ فقرة)، والكفاءة فِي العَلاقَة مَع الطَّلَبة وأولياء الأُمُور (٩ فقرات)، والكفاءة فِي تَنمية التَّفكير والبَحث العِلمي. (٧ فقرات). ويتم تَسجِيل استِجابَة المُشارك على فِقرات المِقياس وِفقًا لتَدرِيج خُماسِي من (١) لا أوافق بشِدّة إلى (٥) أوافق بشِدّة. تَحقَّق من صِدق بِناء المِقياس من خِلال حساب مُعامَلات ارتباط بيرسون بَينَ الفِقرة ومجالها، ومُعاملات ارتباط مَجَالات المِقياس مَع المِقياس الكُلّيّ؛ حَيثُ أظهرت النَتائِج دلالة صِدق مَقبولَة. كَمَا تَراوَحت مُعاملات ثَبات كرونباخ ألفا بَينَ (٠.٨١–٠.٨٨) لمَجالات المِقياس الأربعة، و(٠.٨٩) للمِقياس الكُلّيّ.

صدق مِقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة: تم التحقق من الصدق الظاهري لمِقياس الكَفاءَة الذاتيّة التّدريسيّة؛ وذلك بِعَرض صُورته الأوّليّة على ثمانية محكمين من ذَوي الخِبرَة والاختِصاص من أعضَاء هَيئَة التَّدريس فِي علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقِيَاس والتقويم فِي جامِعة البلقاء التطبيقية؛ وتم عرضه على أحد المتخصصين في اللغة العربية لتعديل صياغته اللغوية وقد تم اعتماد معيار (٨٠%) لتعديل الفقرات وتَم الأَخذ بالتَعديلات المُقترحَة التي اقتصرت على التعديلات اللُّغويّة على فِقرات المِقياس، وحَذف فِقرة واحدة (الفقرة ٢٤).

ثبات مِقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة: بعد الأخذ بملاحظات المحكمين أصبح المقياس مكونا من (٤٧) فقرة؛ اذا اتبعت الإجراءات الرصينة والمستخدمة في العديد من الدراسات ذات الصلة منها دراسة ملحم وآخرون (Melhem et al., 2020)، ودراسة أبو غزال وآخرون (AbuGhazal et al., 2019)، ودراسة المومني (٢٠١٩)، ودراسة بني ياسين وآخرون (٢٠٢٤)؛ إذ تم تقدير مُعامِل ثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة (كرونباخ ألفا) بتطبيقه على عينة مكونه من (٣٣) معلمًا من خارج عينة الدراسة، تم اختيارها بطريقة متيسرة؛ وتم حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected item-total correlation) بَينَ دَرَجَة الفقرة والدَرَجَة الكُليّة لمَجالِها، وبين دَرَجَة الفقرة والدَرَجَة الكُليّة للمِقياس. تبين قيم أن مُعاملات ارتباط فقرات بُعد الاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية قد تراوحت بَينَ (٠.٣١–٠.٥٥) وبالمقياس ككل قد تراوحت (٠.٣٤–٠.٧٤)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدارة الموقف الصفِّي قد

تراوحت بَينَ (٠.٣٦–٠.٥٩) وبالمقياس ككل قد تراوحت (٠.٣٢–٠.٥٥). وان قيم معاملات ارتباط العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور قد تراوحت بَينَ (٠.٤٤–٠.٧٣) وبالمقياس ككل قد تراوحت (٠.٣٨–٠.٧٠). وان قيم معاملات ارتباط بُعد تَنمية التفكير والبَحث العلمِي قد تراوحت بين(٠.٣٠–٠.٥٦) وبالمقياس ككل قد تراوحت (٠.٣٤–٠.٦٥)، يلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط لم تقل عن (٠.٢٠)؛ إذ لم يتم حذف ولا فقرة عوده (٢٠١٠). كما تم التحقّق من ثَبات المِقياس من خلال إعادة التَطبِيق (الإعادة)، على نفس العينة الأوليّة، وتبين أن قيم معاملات ثَبات الإعادة لمَجالات المِقياس تراوحت بين بَينَ (٠.٨٦–٠.٨٩)، و(٠.٩١) للمِقياس الكُلّيّ؛ مِمّا يُشير إلى أن المِقياس يَتمتّع بدَرَجَة عَالِية من الثَبات (عوده، ٢٠١٠).

ثانيًا– مقياس المسؤوليّة الشّخصيّة للمعلم Responsibility Scale personal Teacher

استخدم مقياس المسؤوليّة الشّخصيّة للمعلم المطور من قبل لويرمان وكارابينيك (Lauermann & Karabenick, 2013) بعد ترجمته إلى العربية وتكييفه مع البيئة الأردنية، والمكون من (١٣) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: تحفيز الطلاب، وإنجاز الطلاب، وإقامة علاقات إيجابية مع الطلاب، وتقديم أفضل تعليم ممكن. كل بُعد يتكون من ثلاث فقرات، باستثناء بُعد المسؤوليّة عن إنجاز الطلاب، المكون من أربعة فقرات، وقد تحقق لويرمان وكارابينيك من ثباته بتقدير معامل ثبات كرونباخ ألفا الذي بلغت قيمته للمقياس ككل (٠.٧٧).

مؤشرات دلالات صدق وثبات مقياس مسؤولية المعلم بصورته الحالية:

صدق محتوى مقياس مسؤولية المعلم: وتم من خلال عرضه بصورته الأولية على المحكمين وطلب منهم إبداء الرأي في مدى انتماء الفقرات للمقياس، وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات. وأخذ الباحثون بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (٨٠%) من المحكمين، وعدلت الفقرات التي لم يتوافر فيها هذا المحك فأصبح المقياس بصورته النهائية مكون من عشرة فقرات.

صدق بناء مقياس مسؤولية المعلم: وتم بحساب معاملات ارتباط كل فقرة من فقراته بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيمه بين (٠.٤٣–٠.٧٣) وتُعد قيم مناسبة، وتدل على تمتع المقياس بدلالات صدق بناء مرتفعة.

ثبات مقياس مسؤولية المعلم: وتم ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، إذ طبق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين، بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وحسب معامل ارتباط بيرسون الذي بلغت قيمته للمقياس ككل (٠.٨٦)، كما قُدّر معامل ثبات الاتساق كرونباخ ألفا الذى بلغت قيمته للمقياس ككل (٠.٨٩)، وهي قيم مرتفعة، وتدل على درجة ثبات مقبولة تفي بأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة ومقياس مسؤولية المعلم:

تم تصحيح فقرات المقياس ين وفق تدريج خماسي، حيث أُعطيت "دائمًا" خمس درجات، و"غالبًا" أُعطيت أربع درجات، و"أحيانًا" أُعطيت ثلاث درجات، و"نادرًا" أُعطيت درجتين، و"أبدًا" أُعطيت درجة واحدة، علمًا بأن جميع فقرات المقياسيْن ذات اتجاه موجب؛ وللحكم على المتوسطات الحسابية للمقياس وأبعاده؛ أعتمد التصنيف الآتي: مستوى منخفض للبُعد اذا كانت قيمة متوسطه الحسابي أقل من ٢.٣٤، ومستوى متوسط اذا كانت قيمته بين (٢.٣٤ – ٣.٦٧)، ومستوى مرتفع اذا كانت قيمته أكثر من ٣.٦٧.

إجراءات الدّراسة:

بعد الانتهاء من تحديد أداتيْ الدراسة؛ تم التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما، ثم حُدّد حجم مجتمع الدراسة من خلال قسم شؤون الموظفين في مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة؛ لتحديد واختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، ليتم توزيع الاستبانات على المعلمين بعد أن تم توضيح أهمية الدراسة والتأكيد على أهمية الإجابة على جميع الفقرات بصدق وموضوعية، وقد استغرق وقت التطبيق (٢٨) دقيقة، ومن ثم تم جمع الاستبيانات وتدقيقها، وإدخالها إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائيّة الملائمة.

متغيرات الدِّراسة: اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

- **الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة**، ولها أربعة أبعاد، هي: الاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية، والكفاءة فِي إدارة المَوقِف الصَفِّي، والكفاءة فِي العَلاقَة مَع الطَّلَبة وأولياء الأُمُور، والكفاءة فِي تَنمية التَّفكير والبَحث العِلمي.
- **المسؤوليّة الشّخصيّة:** ولها أربعة أبعاد هي: المسؤوليّة عن تحفيز الطلاب، المسؤوليّة عن إنجاز الطلاب، المسؤوليّة عن العلاقات مع الطلاب، المسؤوليّة عن التدريس.

المعالجة الإحصائية:

لإجابة سؤال الدراسة الأول؛ حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِّراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة، وللإجابة عن سؤال الدِّراسة الثاني؛ حُسبت مصفوفة معاملات الارتباط بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة وتقديراتهم على فقرات مقياس المسؤوليّة الشّخصيّة مُجتمعةُ، وللإجابة على السؤال الدراسة الثالث استخدم تحليل الانحدار الخطي التدريجي متعدد المتغيرات (Stepwise Multiple Linear Regression) للكشف عن القدرة التنبؤيّة الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بالمسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلميّ المدارس الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد.

عرض النتائج ومناقشتها:

لإجابة سؤال الدِّراسة الأول الذي نص على "ما مستوى الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة لدى معلميّ المدارس الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد"؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِّراسة على أبعاد مقياس المسؤوليّة الشّخصيّة لمعلميّ مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد وعليها مُجتمعةً، والجدول (١) يبين ذلك.

الجدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لتقديرات أفراد عينة الدِّراسة على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة
لمعلميّ المدارس الأساسيّة في الأردن في مديرية قصبة اربد وعليها مُجتمعةً

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	الاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية	٣.٦٢	٠.٦٣	مرتفع
٣	العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور	٣.٤٠	٠.٩١	مرتفع
٢	إدارة الموقف الصفِي	٣.٣٤	٠.٩١	متوسط
٤	تنمية التفكير والبَحث العلمي	٣.٣١	٠.٨٥	متوسط
فقرات المقياس ككل		**٣.٤٧**	**٠.٥٨**	**مرتفع**

يظهر من الجدول (١) أن مستوى الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة لدى معلميّ مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد مرتفع بمتوسط حسابي (٣.٤٧) وانحراف معياري ٠.٥٢، وجاء بُعديْن بمستوى مرتفع وهما على الترتيب (الاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية، ثم العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور)، في حين جاء بُعديْن بمستوى متوسط وهما على الترتيب (إدارة الموقف الصفِي، ثم تنمية التفكير والبَحث العلمي)، حيث جاء البُعد الأول (الاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٦٢)، تلاه البُعد الثالث (العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٠)، تلاهما البُعد الثاني (إدارة الموقف الصفِي) بمتوسط حسابي (٣.٣٤)، وأخيرًا جاء البُعد الرابع (تنمية التفكير والبَحث العلمي) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٣١). ويمكن أن نعزو نتيجة هذ الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الأساسيّة لديهم وعيًا ومعرفة بكافة المفاهيم والأفكار المتعلقة بنجاح العملية التّدريسيّة ويدركون جيدًا قدرتهم على القيام بذلك كاستخدام الاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية وآليات تَطبِيقها فِي المَواقِف الصفِيّة، وإعداد الأنشطة الإثرائية للطّلبة بالإضافة إلى سبل الإدارة الصّفية كامتلاك مَهارة إدارة المَوقِف الصفِّي بكفاءة والتَعامُل مَع المُشكِلات الطّلَبة السُلُوكية بِشَكل فاعِل ناهيك عن القدرة في بناء علاقات ناجحة مَع الطّلَبة وأولياء أمورهم، والتي تَتمثّل فِي ضبط الطّلَبة والحدّ من السُلُوك غير المَقبُول، والعمل على تهيئة الظروف لتَنمية التَفكِير

والبَحث العِلمي بهدف تَحسين تَحصيل الطّلَبة ومساعدتهم على حَلّ المُشكِلات الأكاديمية، والاجتماعية التي تواجههم أثنا مسيرتهم التعليمية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة نورلو (Nurlu, 2015) التى أظهرت وجود مستوى مرتفع للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة لدى معلمى المرحلة الابتدائية، وتختلف مع نتيجة دراسة تاكونياشى (Takunyaci, 2021) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة لدى معلمي الرياضيات.

لإجابة سؤال الدِّراسة الثاني الذي نص على: "ما مستوى المسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلميّ المدارس الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد؟"؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدِّراسة على أبعاد مقياس المسؤوليّة الشّخصيّة لمعلميّ مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد وعليها مُجتمعةً، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لتقديرات أفراد عينة الدِّراسة على أبعاد مقياس المسؤوليّة الشّخصيّة
لمعلميّ المدارس الأساسيّة في الأردن في مديرية قصبة اربد وعليها مُجتمعةً

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢	المسؤوليّة عن إنجاز الطلاب	٣.٤٧	١.٠١	متوسط
٤	المسؤوليّة عن التدريس	٣.٤٠	٠.٩١	متوسط
٣	المسؤوليّة عن العلاقات مع الطلبة	٣.١٤	١.٣٠	مرتفع
١	المسؤوليّة عن تحفيز الطلاب	٣.١١	١.١٤	مرتفع
فقرات المقياس ككل		**٣.٣٠**	**٠.٨١**	**مرتفع**

يظهر من الجدول (٢) أن مستوى المسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلميّ مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد متوسط بمتوسط حسابي (٣.٣٠) وانحراف معياري ٠.٨١، وجاء بُعديْن بمستوى مرتفع وهما على الترتيب (إنجاز الطلبة، ثم التدريس)، في حين جاء بُعديْن بمستوى متوسط وهما على الترتيب (العلاقات مع الطلبة، ثم دافعية الطلاب)، حيث جاء البُعد الثاني (إنجاز الطلبة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٤٧)، تلاه البُعد الرابع (التدريس) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٠)، تلاهما البُعد الثالث (العلاقات مع الطلبة) بمتوسط حسابي (٣.١٤)، وأخيرًا جاء البُعد الأول (تحفيز الطلاب) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.١١).

ويمكن أن نعزو نتيجة الدراسة الحالية إلى أن المعلمين لديهم تصورات حول طبيعة الأدوار والمهام الملقاة على عاتقهم لإنجازها على أكمل وجه؛ لذا فهم منشغلون طول الفترة

التعليمية في إنجاح العلاقات مع الطلبة وأولياء أمورهم، كما يحرصون على تكريس جهودهم التّدريسيّة من خلال انتقاء افضل الأساليب التّدريسيّة والاستراتيجيات التعليمية الملائمة لإبقاء الموقف التعليمي ممتع مليء بالإثارة والمشاركة النشطة والفاعلة، بالإضافة إلى الحرص على حفز الطلبة للانتباه والاهتمام بالموضوعات الدراسة للتحقيق الأهداف التعليمية وتطوير الأداء الدراسي لهم، وهذا يعكس حتما إحساسهم بالمسؤوليّة الشّخصيّة تجاه العملية التعليمية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة هيلكر ورفاقه (Helker et al., 2018)، التي أشارت إلى أن جميع مدرسي الجامعات يشعرون بمستوى مرتفع من المسؤوليّة الشّخصيّة.

لإجابة سؤال الدِّراسة الثّالث الذي نص على "ما القدرة التنبؤيّة للكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة بالمسؤوليّة الشّخصيّة لدى معلميّ المدارس الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد؟."حُسبت مصفوفة معاملات الارتباط (بيرسون) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد المسؤوليّة الشّخصيّة وتقديراتهم على فقرات مقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة، والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣): مصفوفة معاملات الارتباط (بيرسون) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد المسؤوليّة الشّخصيّة وتقديراتهم على فقرات مقياس الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة

البُعد	فقرات مقياس المسؤوليّة الشّخصيّة مُجتمعةً
الاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية	٠.٥٠٩**
إدارة الموقف الصفِي	٠.٥٧١**
العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور	٠.٥٧٧**
تنمية التفكير والبَحث العلمي	٠.٢٧٤*
فقرات الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة ككل	٠.٦٦٨**

**دالة إحصائيًا عند (α = 0.0١)

يظهر من الجدول (٣) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين كل بُعد من أبعاد الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة والمسؤوليّة الشّخصيّة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين أدناها (٠.٢٧٤) للعلاقة بين (تنمية التفكير والبَحث العلمي و المسؤوليّة الشّخصيّة)، وبين أعلاها (٠.٥٧٧) للعلاقة بين (العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور والمسؤوليّة الشّخصيّة)، وللكشف عن قدرة الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة الممثلة بأبعادها الأربعة على التنبؤ بالمسؤوليّة الشّخصيّة؛ طُبق تحليل الانحدار الخطي التدريجي متعدد المتغيرات بعد التحقق من جميع افتراضاته، والجدول ٤)) تبيّن نتائج هذا التحليل.

الجدول (٤): نتائج تحليل الانحدار الخطي التدريجي متعدد المتغيرات وللكشف عن قدرة الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة الممثلة بأبعادها الأربعة على التنبؤ بالمسؤوليّة الشّخصيّة

معامل الارتباط المتعدد	سبة التباين لمفسر R^2	سبة التباين المفسر المعدلة	التغير في سبة التباين المفسر	المتنبئات	المعاملات غير المعيارية b	المعاملات غير المعيارية الخطأ القياسي	المعاملات المعيارية B	الإحصائي (t)	الدلالة الإحصائية
				ثابت الانحدار	0.394	0.205		*3.920	0.045
أ.577	0.333	0.331	0.333	العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور	0.241	0.051	0.270	*4.755	0.000
ب.637	0.405	0.402	0.072	الاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية	0.335	0.062	0.261	*5.395	0.000
ج.674	0.454	0.450	0.049	إدارة الموقف الصفِي	0.261	0.049	0.291	*5.282	0.000

*** دالة إحصائيًا عند (α = ٠.٠٥)**

أ. المتنبئ: (الثابت)، العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور

ب. المتنبئ: (الثابت)، العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور، والاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية

ج. المتنبئ: (الثابت)، العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور، والاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية، وإدارة الموقف الصفِي:

المتنبأ به: المسؤوليّة الشّخصيّة:

يُلاحظ من الجدول (٤) أن ثلاثة متنبئات هي على الترتيب (العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور، والاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية، وإدارة الموقف الصفِي) لها قدرة تنبؤية بالمسؤوليّة الشّخصيّة ككل، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لها (٠.٠٠٠)، وهي أقل من (α = ٠.٠٥)، وبلغت نسبة التباين المفسر التراكمية للمتنبئات الثلاثة (٠.٤٥٤) التي تدل على أن (العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور، والاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية، وإدارة الموقف الصفِي) فسّرت (٤٥.٤%) من التباين الكليّ بالمسؤوليّة الشّخصيّة ككل؛ بمعنى أنه بزيادة (العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور، والاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية، وإدارة الموقف الصفِي) لدى معلميّ المدارس الأساسيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة في محافظة اربد تزداد لديهم المسؤوليّة الشّخصيّة بنسبة (٤٥.٤%)، وقد ساهمت (العلاقة مَع الطّلَبة وأولياء الأمور) وحدها بنسبة (٣٣.٣%) من التباين الكليّ بالمسؤوليّة الشّخصيّة ككل، وساهمت (الاستراتِيجيّات التَعليميّة التَعلّمية) وحدها بنسبة (٧.٢%) من التباين الكليّ بالمسؤوليّة الشّخصيّة ككل، في حين ساهمت (إدارة الموقف الصفِي) وحدها بنسبة (٤.٩%) من التباين الكليّ بالمسؤوليّة الشّخصيّة ككل. ويمكن أن نعزو نتيجة هذه الدراسة إلى أن تصورات المعلمين ومعتقداتهم الإيجابية المتعلقة

بكفاءتهم الذاتيّة التّدريسيّة والتي تتمثل بعلاقاتهم مع الطلبة وأولياء أمورهم، والاستراتيجيات التعليمية التعلمية، وإدارة الموقف الصفي جعلتهم أكثر تحديدًا لأهدافهم وتخطيطًا لها بهدف تحقيقها والوصول بالطلبة إلى أفضل أداء أكاديمي وهذا يعكس لديهم عمق إحساسهم بالمسؤوليّة الشّخصيّة وحرصهم على إنجاح العملية التعليمية التي تشكل لهم أهم أولويات العمل المدرسي والاكاديمى والذي ما زال المتعلم أحد مكوناته الأساسيّة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة فرومس (Frumos, 2015) التي أشارت وأكدت نتائجها على أهمية معتقدات شعور المعلمين بالفعالية ودورها في التنبؤ بمسؤولية المعلمين عن نتائج الطلاب، كما تتفق جزئيًا مع نتيجة دراسة ماتيوتشي وكوب (Matteucci & Kopp, 2013) التي أشارت إلى وجو علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة للمعلم والمسؤوليّة الشّخصيّة.

التّوصيات:

في ضوء النتائج الحالية للدراسة نوصي بالمحافظة على الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة للمعلمين والمسؤوليّة الشّخصيّة من خلال تعزيز جهودهم ومكافأتها من قبل القائمين على مديريات التربية والتعليم للواء الكورة. كما نوصي بإجراء المزيد من الدراسات حول الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة والمسؤوليّة الشّخصيّة للمعلمين، تُبحث علاقتها بمتغيرات أخرى في بيئات مختلفة.

المراجع

البقيعي، نافز. (٢٠١٦). الكفاءة الذاتيّة التّدريسيّة لِدَى مَعلمي وكالة الغوث الدولية فِي الأردن فِي ضوء بَعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التّربويّة*، ٤٣ (٢)، ٥٩٧-٩١٨.

العزب، محمد. (٢٠٠٤). الأنشطة المدرسية وعلاقتها بكفاءة الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة جامعة القران والعلوم الإسلامية*، ٢ (١)، ١٨١-١٩٥.

عودة، أحمد. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التعليمية، (الطبعة الرابعة). إربد، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (٢٠٠٤). *النظرية المَعرفِية الاجتماعيّة وتَطبِيقاتها*. دار الفكر للطباعة والنشر.

بني ياسين، بسام وهياجنه، وليد، والدرابسه، رياض. (٢٠٢٤). تطوير مقياس تقييم الإدارة التعليميّة المدرسيّة فى ضوء نظرية الاستجابة للفقرة الوصفيّة مُتعددة الأبعاد .*مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، ١٦ (٣)، ٧٢٢-٧٦٦.

AbuGhazal, M. M., Khodair, R. M., & Hayajneh, W. S. (2019). Writing anxiety among adolescents and its relationship with metacognitive writing strategies and writing self-efficacy. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, *20*(03).

Aliakbari, M., & Babanezhad Kafshgar, N. (2013). On the relationship between teachers' sense of responsibility and their job satisfaction: The case of Iranian high school teachers. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, *2*(2s), pp-487.

Al-Momani, M., Al-Momani, H., & Hayajneh, W. (2019). Vocational maturity and its relationship with the family nurturing patterns among Irbid University college students. *Educational Research*, *10*(2), 241-258.

Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based onself-determination theory. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 234-243. Doi: 10.1177/1477878509104328.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, *37*(2), 122.

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

Betoret, D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, *26*(4), 519-539.

Bierhoff, H. W., Wegge, J., Bipp, T., Kleinbeck, U., Attig-Grabosch, C., & Schulz, S. (2005). Development of a questionnaire to measure personal responsibility or:" Don't talk about it, just do it". *ZEITSCHRIFT PERSONALPSYCHOLOGIE*, *4*(1), 4-18.

Bovens, M. (1998). *The quest for responsibility. Accountability and citizenship in complex organizations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bovens, M. A. P. (1998). *The quest for responsibility: Accountability and citizenship in complex organisations*. Cambridge university press.

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and teacher education, 16* (2), 239–253.

Darling –Hammond, L., ChungFred, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education 53*(4), 286-302.

Fackler, S., Malmberg, L. (2016). Teacher's self-efficacy in 14OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teach. Teach Educ, 56 (4),* 185–195.

Frumos, L. (2015). TEACHERS'SENSE OF EFFICACY AND RESPONSIBILITY FOR STUDENTS'OUTCOMES. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, 19*(2), 255-262.

Fuller, J. B., Marler, L. E., & Hester, K. (2006). Promoting felt responsibility for constructive change and proactive behavior: Exploring aspects of an elaborated model of work design. *Journal of Organizational Behavior, 27*(8), 1089-1120. doi: 10.1002/job.408.

Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *The Journal of Educational Enquiry, 4*(2).

Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. American Educational Research Journal, 21(2), 245–259. Doi: 10.3102/ 00028312021002245.

Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, *21*(2), 245-259.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. Teaching and Teacher Education, 4(1), 63-69. Doi: 10.1016/0742-051X (88)90025-X27-40.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, *4*(1), 63-69.

Hackett, P. (1989). *Success in Management Personnel*. Murray, New York.

Halvorsen, A. L., Lee, V. E., & Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, *44*(2), 181-224.

Hanushek, E.A., (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education review*, *30*(3), pp.466-479.

Helker, K., Wosnitza, M., Mansfield, C., & Eugster, B. (2018). "I Don't Have Time to Do Any of the Things I Am Responsible For"--University Teachers' Sense of Responsibility for Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *30*(2), 207-222.

Hindman, J., & Strong, J. (2009). The $2 million decision: Teacher selection and principals' interviewing practices. *ERS Spectrum*, 27(3), 1-10.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17* (2), 63–84. http://dx. doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002.

Hoy, A. (2004). *What do teachers need to know about self- efficacy?* Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Diego.

Kelly, T. S. (2021). *Teacher Self-Efficacy: Why Special Education Teachers Stay in the Classroom*. California State University, Fresno.

Knoblauch, D. (2004). *Contextual factors and the development of student teachers sense of efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.

Lauermann, F. V. (2013). *Teacher Responsibility: Its Meaning, Measure, and Educational Implications*, (Doctoral dissertation).

Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. Teaching and Teacher Education, 30, 13-26.

Lauermann, F., and Karabenick, S. A. (2011a) Taking teacher responsibility into account (ability): explicating its multiple components and theoretical status. Educ. Psychol. 46, 122–140. doi: 10.1080/00461520.2011.558818.

Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago Elementary Schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievements. *American Educational Research Journal, 37*(1), 3-31. doi: 10.2307/1163470.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education, 104*(2), 103-147. doi: 10.1086/444122.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1997). High school size: Which works best and for whom? Educational Evaluation and Policy Analysis, 205-227. doi: 10.3102/0162373701900320519.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1997). High school size: Which works best and for whom?, *Educational evaluation and policy analysis*, *19*(3), 205-227.

Linn, R. L. (2006). Educational accountability systems. (CSE Technical Report 687). Los Angeles, CA: CRESST.

Linn, R. L. (2010). A new era of test-based educational accountability. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 8(2-3), 145-149. doi:10.1080/15366367.2010.508692.

Little, E., & Giallo, R. (2003). Class room behavior problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational &Development Psychology,3(4),21-34.*

Matteucci, M. C., & Gosling, P. (2004). Italian and French teachers faced with pupil's academic failure: The 'norm of effort'. European Journal of Psychology of Education, 19(2), 147–166. Doi: 10.1007/BF03173229

Matteucci, M. C., & Kopp, B. (2013). "Do they feel responsible?" Antecedents of teachers of responsibility. In edulern13 in. *Proceedings*, (5013-5017). IATED.

Melhem, M. A., Aljarrah, A. D., & Alrabee, F. K. Hayajneh, W. S. (2020). The Level of Moral Identity among Adolescent Students according to Gender and Age. Dirasat: Educational Sciences, 47(2), 546-558.

Nurlu, Ö. (2015). Investigation of teachers' mathematics teaching self-efficacy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *8*(1), 21-40.

Olayiwola, I. O. (2011). Self-efficacy as predictor of job performance of public secondary school teachers in Osun State. *IFE Psychologia: An International Journal*, *19*(1), 441-455.

Pajares, K. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory in to Practice Journal, 41*(2), 116-125.

Palmer, D., Dixon, J., & Archer, J. (2015). Changes in science teaching self-efficacy among primary teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *40*(12),

Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *The journal of educational research, 74*(6), 375-381.

Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981a). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcomes. *Journal of Educational Research, 74*(3), 185-190.

Ross, J. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Theaching and teacher Education, 10*(4), 381-394.

Schalock, H. D. (1998). Student progress in learning: Teacher responsibility, accountability, and reality. Journal of Personnel Evaluation in Education, 12(3), 237-246. doi: 10.1023/A:1008063126448

Semmar, Y. (2005). *Adult learner and academic achievement: The role of self-efficacy, self-regulation, and motivation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 379216).

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611

Staiger D. O. & Rockoff, J. E. (2010). Searching for effective teachers with imperfect information. *Journal of Economic Perspectives*, *24*, 97-117.

Takunyaci, M. (2021). Investigation of mathematics teachers' self-efficacy in teaching mathematics in the COVID-19 pandemic process. *Education Quarterly Reviews*, *4*(2).

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17* (7), 783–805.

Tuchman, E., Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educ Psychol, 31* (3), 413–433.

Ware, H. &. A. Kitsantas. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research 100*(5), 303-310.

Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility. A foundation for a theory of social conduct*. New York, NY: Guilford Press.

Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. guilford Press.Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-effigy cacy and relations with

strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 611 – 625.

Winter, D. G. (1991). A motivational model of leadership: Predicting long-term management success from TAT measures of power motivation and responsibility. *The Leadership Quarterly*, *2*(2), 67-80.

Winter, P. A., Brenner, D. B., & Petrosko, J. M. (2006). Teacher job satisfaction in a reform state: The influence of teacher characteristics, job dimensions, and psychological states. *Journal of School Leadership, 16*(4), 416-437.

Winter, P. A., Brenner, D. B., & Petrosko, J. M. (2006). Teacher job satisfaction in a reform state: The influence of teacher characteristics, job dimensions, and psychological states. *Journal of School Leadership, 16*(4), 416-437.