الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة في مدينة جدة

مؤيد عبد الهادي حميدي*

الملخص_ هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في مراحل التعليم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي في مدينة جدة، كما وهدفت إلى التحقيق في الارتباط المحتمل للكفاءة الذاتية المدركة مع بعض الخصائص الديموغرافية العامة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة الرئيسة من (142) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة، وقام الباحث بتطوير اختبار لقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة تكون بصورته النهائية من (30) فقرة، منها (11) فقرة سلبية الاتجاه و(19) فقرة إيجابية الاتجاه، كما وتوزعت بالتساوي على خمسة أبعاد. وأظهرت النتائج أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة في مدينة جدة قد جاءت بدرجة متوسطة ككل بمتوسط حسابي وقدره (3.27) وانحراف معياري وقدره (1.15)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة بحسب متغير الجنس لصالح الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين من فئة الخبرة "أكثر من عشر سنوات" مقابل المعلمين من الخبرة "أقل من خمس سنوات". كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة بحسب متغير المؤهل التعليمي لمعلمي التربية الخاصة في مدينة جدة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مكان العمل، وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها أوصت الدراسة بالعمل على تحسين مناخ العمل لمعلمي التربية الخاصة بهدف رفع معنوياتهم والتخفيف من الضغوط النفسية التي يتعرضون لها، وتقديم برامج تدريبية متخصصة وورش عمل تهدف إلى رفع الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية المدركة، معلمي التربية الخاصة، مدينة جدة.

*أستاذ التربية الخاصة المشارك _ كلية التربية _ جامعة جدة

الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة في مدينة جدة

1. المقدمة

حظي موضوع الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) باهتمام كبير في مجال علم النفس منذ أن نشر ألبرت باندورا دراسته الأساسية بعنوان "الكفاءة الذاتية: نحو نظرية موحدة للتغيير السلوكي" [1] حيث استخدم عدد لا يحصى من الباحثين في العلوم الاجتماعية والسلوكية مفهوم الكفاءة الذاتية للتنبؤ وشرح مجموعة واسعة من الوظائف البشرية. وكذلك الأمر فقد تم الإفادة من مبادئ الكفاءة الذاتية إلى ما هو أبعد من حدود علم النفس، لتصل إلى مجالات متنوعة مثل الصحة والطب والتغيير الاجتماعي والسياسي وعلم الأمراض النفسية وألعاب القوى والأعمال التجارية والشؤون الدولية [2].

وتمثل معتقدات الكفاءة الذاتية حجر الأساس لتحفيز الإنسان ورفاهيته وإنجازاته الشخصية، هذا لأنه ما لم يعتقد الأفراد أن أفعالهم يمكن أن تؤدي إلى النتائج التي يرغبون فيها، فلن يكون لديهم حافزاً يذكر للتصرف أو المثابرة في مواجهة الصعوبات التي تواجههم [3].

وعلى مر السنين، شهدت نتائج الدراسات المقطعية والطولية على الدور الذي تمارسه معتقدات الكفاءة الذاتية متعددة الأوجه في الحفاظ على السلوكيات الإيجابية ومنع السلوكيات غير القادرة على التكيف طوال حياة الإنسان [4].

وتعتبر معتقدات الكفاءة الذاتية من بين الهياكل المعرفية التي لها تأثير واسع الانتشار على التطور الناجح للأفراد الذين لم يعتقدوا أنهم قادرون على تحقيق النتائج المرجوة من خلال أفعالهم، كما أن لديهم حافزًا ضئيلًا للقيام بالأنشطة أو المثابرة في مواجهة الصعوبات [5].

وضمن السياق التربوي، فإن معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين والأحكام التي يحملها المعلمون حول قدراتهم على أداء المهام التربوية بنجاح تعد منبئات قوية لأداء طلابهم عبر المستويات الأكاديمية المختلفة [6]. وكذلك الأمر فإن معتقدات الكفاءة الذاتية المرتفعة للمعلمين تعزز من مرونة الطلاب وتسهل حل المشكلات والإنجاز الأكاديمي بالإضافة إلى زيادة التفكير الناقد لديهم [7].

وتشير الأدبيات السابقة إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم تؤثر على عدد لا يحصى من سلوكياته، بما في ذلك إدارة الصفوف الدراسية والاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها [8]. وبالتالي، فإن المدرسين الذين يتمتعون بحس عالٍ من الكفاءة الذاتية يضعون أهدافًا أعلى لتطورهم الشخصي، وكذلك أهداف طلابهم، مقارنةً بالمعلمين ذوي الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية [9].

وترتبط الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة بمعتقداته حول قدرته على تقديم تعليم جيد داخل الفصل الدراسي [10] وتؤثر بشكل مباشر على كيفية تعلم الطلاب الذين يواجهون صعوبات أو يفتقرون إلى الحافز [11]. وكذلك تؤثر الكفاءة الذاتية على اختيارات معلم التربية الخاصة الشخصية ودوافعه وأفعاله [12].

وضمن هذا الإطار فالأدبيات السابقة تشير إلى أن معلمي التربية الخاصة يبلغون عن مشاكل تختلف في جوهرها وكميتها عن المشكلات التي تواجه زملائهم في التعليم العام، فهم غالبًا ما يصفون أنفسهم بأنهم محبطون ويشعرون بالإنهاك الدائم [13] وبالتالي تعتبر الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرارات المهنية وتوقعات النتائج المهنية من المتطلبات الرئيسة لمعلمي التربية الخاصة [14]. من هنا جاءت الدراسة الحالية محاولةً وصف طبيعة وبنية الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، ولتحاول تقديم لمحة موجزة عن الآثار التعليمية المحتملة لكفاءتهم الذاتية.

2. مشكلة الدراسة

أ. أسئلة الدراسة

أظهرت الأدبيات السابقة أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر في صميم عمل معلم التربية الخاصة، حيث لا يكفي أن يمتلك المعرفة والمهارات اللازمة لأداء مهمة ما، بل يجب أن يكون لديه قناعة بأنه يمكنه أداء مهامه المطلوبة منه بنجاح في ظل الظروف النموذجية، والأهم من ذلك في ظل الظروف الصعبة كتلك التي يواجهها مع طلابه من ذوي الإعاقة، فقد بات معروفاً أن المستوى المرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة يعد أمرًا حيويًا وحساساً من أجل تلبية الاحتياجات الاجتماعية والأكاديمية الفريدة لطلابهم.

وبالتالي فإن معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة تساعده على مواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة إعاقة الطلبة الذين يتعامل معهم، وهي تعمل على زيادة دافعيته للتعامل مع تلك الصعوبات، ليتمكن في النهاية من تحليل المتطلبات المتعلقة بعمله بشكل أكثر موضوعية ورؤيتها أقل تهديدًا من أولئك الذين يشككون في أدائه المهني.

وضمن هذا الإطار يرى الباحث أن كثير من الدراسات العلمية إلى أن معلمي التربية الخاصة الذين لديهم معتقدات إيجابية حول كفاءتهم الذاتية يظهرون مواقف إيجابية أكبر تجاه طلابهم ذوي الإعاقة، وكذلك الأمر فهم يميلون إلى قضاء المزيد من الوقت والجهد في التخطيط، وإظهار تنظيم أكبر، وتوفير الوضوح في تعليمهم، وزيادة الحماس لدى طلابهم. وفي الجهة المقابلة فهناك الكثير من الآثار المترتبة على التكلفة الباهظة التي تنتج عن انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلم التربية الخاصة ليس فقط لطلابه ذوي الإعاقة ولكن للمجتمع ككل.

من هنا تعد الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة عاملاً حيويًا ولا تزال متغيرًا جديرًا بالاهتمام في البحث التربوي، انطلاقاً من الفكرة القائلة بأن إيمان المعلمين بأنفسهم هو أحد العوامل المحددة لسلوك التدريس، وتحقيق المطلوب من طلابهم. وبناء عليه جاءت فكرة الدراسة الحالية محاولةً استكشاف مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة نظراً لأهميتها وفاعليتها في مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الذين يواجهون تحديات وتخدم احتياجاتهم غير العادية والفريدة. وبشكل أكثر دقة حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما هي مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة؟" وينبثق منه مجموع الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة تعزى لمتغير الجنس؟

3.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة تعزى لمتغير مكان العمل؟

ب. أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في مراحل التعليم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي في مدينة جدة، كما وهدفت إلى التحقيق في الارتباط المحتمل للكفاءة الذاتية المدركة مع بعض الخصائص الديموغرافية العامة لعينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة. كما هدفت إلى تشجيع واضعي السياسات التربوية على التفكير في معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة، وتقديم تعليمات أكثر تفاعلية وفعالية لتطويرها والإفادة من مخرجاتها.

ج. أهمية الدراسة

من الناحية النظرية فقد لاحظ الباحث أنه لا يزال هناك نقص حاد في الدراسات العلمية التي تلقي الضوء على مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بين المعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص في المملكة العربية السعودية، والدليل يكمن في قلة الدراسات العلمية العربية حول هذا الموضوع بالرغم من أهميته في الميدان التربوي، من هنا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للمساهمة في هذه الأدبيات فيما يتعلق بالتطورات الحالية في مجال التربية الخاصة.

ومن الناحية التطبيقية فمن المتوقع أن تساهم نتائج هذه الدراسة في المعرفة العلمية بالكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة، مع بيانات قابلة للاستخدام على المستويين النظري والعملي. ومن المتوقع أن تساعد في تحسين الفهم العام للكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة في الميدان التربوي، فإجراء مثل هذه الدراسة في السعودية يعتبر ذو قيمة ليس فقط لمعلمي التربية الخاصة، ولكن أيضًا على المدى الطويل للطلاب ذوي الإعاقة أنفسهم.

د. التعريفات الإجرائية

الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy):

تعرف الكفاءة الذاتية المدركة بأنها أحكام الناس على قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق أنواع معينة من الأداء [15]، وعرّفها آرتينو [16] بأنها اعتقاد شخصي بقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق أنواع معينة من الأداء.

ولأغراض هذه الدراسة، ومن أجل الاتساق مع معظم الدراسات التي تمت مراجعتها، تم تعريف الكفاءة الذاتية المدركة بأنها مقدار ثقة معلم التربية الخاصة بقدرته عل إنجاز المهام الموكلة إليه بهدف تحقيق النجاح الأكاديمي لطلابه ذوي الإعاقة. وتُعرف إجرائياً ضمن الدراسة الحالية بأنها: الدرجة التي يحصل عليها معلم التربية الخاصة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المعد من قبل الباحث لإجراء هذه الدراسة.

معلمو التربية الخاصة: (Special Education Teachers)

يُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: جميع المعلمين والمعلمات الذين يعملون في إحدى مدارس ومعاهد التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمختلف خبراتهم الأكاديمية وسنوات الخبرة.

هـ. حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية والإجرائية: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي المسحي والأدوات والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وكذلك بالخصائص السيكومترية التي وفرتها أدوات الدراسة.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1438هـ - 1439هـ

- الحدود المكانية: مدارس ومعاهد ومراكز التربية الخاصة في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

- الحدود البشرية: عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

3. الإطار النظري

لقد جاء مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من بين جميع المعتقدات الذاتية التي تؤثر على الأداء البشري، لتشكل محوراً أساسياً من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية، من هنا فقد اهتم كثير من الباحثين منذ عقود بفهم التأثيرات الوظيفية للكفاءة الذاتية المدركة على أداء وسلوك الإنسان [17].

ومن وجهة النظرية المعرفية الاجتماعية يشارك الأفراد بشكل استباقي في تنميتهم الخاصة كما ويمكنهم جعل الأشياء تحدث من خلال أفعالهم، ويكمن المفتاح لهذا الشعور في امتلاك الأفراد لمعتقدات ذاتية تمكنهم من ممارسة قدر من التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، لذلك فإن ما يعتقده الناس ويؤمنون به ويشعرون به يؤثر بالكيفية التي يتصرفون بها [15]. وبعبارة أخرى وانطلاقاً من النظرية المعرفية الاجتماعية فأن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة هو أن يمتلك الإنسان القدرة على التحكم في سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية [18].

ويعرّف باندورا [15] الكفاءة الذاتية على أنها أحكام الناس على قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق أنواع معينة من الأداء. ووفقاً لزيمرمان [19] فقد تم تعريفها على أنها التقييم الذاتي لكفاءة الفرد بهدف تنفيذ مسار العمل اللازم للوصول إلى النتائج المرجوة بنجاح وهو يشكل بناءً متعدد الأبعاد يختلف باختلاف المجال.

كما وتعرف الكفاءة الذاتية بأنها إيمان الفرد بقدرته على التغلب على الموقف الذي يواجهه [20] وعرفها جاروسلم وشواردز [21] من خلال اعتقاد الفرد بأنه قادر على أن يؤدي مهام جديدة أو مهام صعبة، أو القدرة على التعامل مع الشدائد والصعوبات بين مختلف مجالات الأداء البشري.

وتعرف الكفاءة الذاتية للمعلم بأنها إيمان المعلمين بقدرتهم على التأثير في النتيجة المتوقعة لأداء طلابهم [22].

مخرجات الكفاءة الذاتية المدركة:

غالبًا ما ترتبط معتقدات الكفاءة الذاتية وتوقعات النتائج بشكل إيجابي، حيث تعتمد النتائج التي يتوقعها الناس إلى حد كبير على أحكامهم بشأن ما يمكنهم تحقيقه، فعلى سبيل المثال يتوقع الطلاب الواثقون من مهاراتهم الأكاديمية عادةً درجات عالية في الامتحانات [23].

بالإضافة إلى ذلك، فإن الشعور بالكفاءة الذاتية يؤثر على الشخص عاطفيًا، فمع معتقدات الكفاءة الذاتية المرتفعة يتركز الشعور بالرضا عن الحياة، وكذلك الأمر فإن انخفاض الكفاءة الذاتية ترتبط بمشاعر القلق والاكتئاب والأفكار المتشائمة حول التطور الشخصي [24]. وكذلك الأمر فقد أثبتت معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة أنها تساهم في تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي، وتحديد التطلعات والمسارات المهنية، وتفضيل الأقران والإنجاز الأكاديمي، وكذلك الوقاية من الاكتئاب والخجل، وحل المشاكل والصعوبات والانتهاء منها [4].

وما تجدر الإشارة إليه أن معتقدات الكفاءة الذاتية تمس فعليًا كل جانب من جوانب حياة الأفراد ضمن جميع خيارات الحياة التي يتخذونها، سواء أكانوا يفكرون بشكل منتج أم غير منتج، يتعاملون بطريقة متشائمة أم متفائلة؛ يحفزون أنفسهم جيدًا ويثابرون في مواجهة الشدائد، أم يعرضون أنفسهم للتوتر والاكتئاب [3]. وبعبارة أخرى فمعتقدات الكفاءة الذاتية التي يعتنقها الإنسان حول قدراته ونتائج جهوده تؤثر بشكل كبير وتؤثر على الطريقة التي سيتصرف بها [25].

الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم:

يعتبر النظام التعليمي السليم العمود الفقري لأي دولة نامية والمعلم هو المحور الذي يدور حوله النظام التعليمي بأكمله، ويعتمد نجاح أي نظام تعليمي على جودة وقدرة المعلمين الذين لا غنى عنهم لهذا النظام، وبالتالي فهم قوة مهمة في تطوير أي مجتمع [26].

من هنا فقد استخدم الباحثون التربويون من مختلف مجالات البحث على مدى العقود الثلاثة الماضية فكرة الكفاءة الذاتية للمعلمين وذلك للتنبؤ بمستويات الإنجاز الأكاديمي لطلابهم على وجه الخصوص [16].

وفيما يتعلق بمعلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص فالأدبيات السابقة تشير إلى أنهم يبلغون عن مشاكل تختلف في جوهرها وكميتها عن المشكلات التي تواجه زملائهم في التعليم العام، فهم غالبًا ما يصفون أنفسهم بأنهم محبطون ويشعرون بالإنهاك الدائم [13].

وما يقدمه معلم التربية الخاصة يوصف بأنه مسؤولية اجتماعية تشكل مهنة بيروقراطية ومتطلبة فكرياً وعاطفياً وجسدياً، وتحتاج إلى جهود مكثفة ودؤوبة [27]. من هنا فإن العمل في ميدان التربية الخاصة يتطلب التحلي بالصبر والتعاطف لتشكيل الكفاءة الذاتية المرتفعة لدى القائمين عليه [14].

وما تجدر الإشارة إليه أن معلمي التربية الخاصة ذوي الكفاءة المهنية المرتفعة يتمتعون بالرضا الوظيفي بدرجة عالية، كونهم يشعرون بأنهم مؤهلون من حيث معرفتهم ومهاراتهم التدريسية ويشعرون بالأمان بشأن إدارة الصف الدراسي، وهم يتمتعون بمعنويات أعلى [26].

العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية للمعلم:

كشفت الأدبيات السابقة أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تعتمد بشكل عام على الأجواء المدرسية، والبيئة الأسرية، وأدوار المعلم داخل الغرفة الصفية، وسلوك الطلاب [28] بالإضافة إلى ذلك، فإن العلاقات الجيدة بين المعلمين وأولياء أمور الطلاب لها تأثير متزايد على الكفاءة الذاتية للمعلمين [29]، وكذلك الأمر فقد أظهرت العديد من الدراسات العلاقة الإيجابية بين الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلم [30].

ومما هو جدير بالذكر أن الكفاءة الذاتية تعتمد بشكل أو بآخر على حجم المهمة، فقد تكون الكفاءة الذاتية مرتفعة بالنسبة للمهام البسيطة ولكنها تقل بالنسبة للأنشطة ذات الصعوبة المتوسطة أو المرتفعة، وكذلك تتقلب الكفاءة الذاتية أيضًا اعتمادًا على خصوصية أو عمومية المهام [31].

وبالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت دراسات أخرى تأثير العوامل الديموغرافية للمعلمين على كفاءتهم الذاتية. فعلى وجه الخصوص، أظهرت بعض الدراسات أن متغير الجنس لا علاقة له بالكفاءة الذاتية للمعلمين [32] ومع ذلك، ووفقًا لبعض الدراسات فقد كان لمتغير الجنس أثر في الكفاءة الذاتية وبعضها أشار إلى تحقيق الذكور للكفاءة الذاتية أكثر من الإناث كالمراجعة البعدية لـ 247 دراسة والتي قدمها هوانج [33] حيث أثبتت أن حجم التأثير الإجمالي للفروق بين الجنسين بلغ (0.08)، مع وجود فروق بسيطة لصالح الذكور. في حين أن بعض الدراسات أثبتت أن الإناث ميالة إلى تحقيق كفاءة ذاتية أعلى كدراسة [34] وكذلك الأمر بالنسبة لمتغيرات العمر وسنوات الخدمة فهي عناصر مؤثرة في الكفاءة الذاتية للمعلمين، فالكفاءة الذاتية تميل إلى الإنخفاض مع زيادة أعمارهم وسنوات خدمتهم [35] كما وأظهرت دراسات أخرى أن نوع المدرسة والصفوف الدراسية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفاءة الذاتية للمعلمين [36] وكذلك الأمر فاتجاهات المعلم الإيجابية نحو الأفراد ذوي الإعاقة ترتبط بدرجة عالية بكفاءتهم الذاتية مجال التربية الخاصة [37].

4. الدراسات السابقة

تناول هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الكفاءة المدركة بمجالات عدة حيث قام الباحث بترتيبها من الأحدث إلى الأقدم حيث هدفت دراسة الفاخوري [38] إلى التعرف على الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة المكفوفين في محافظات شمال فلسطين، والعلاقة بينهما في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ومستوى الدخل، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد طورت الباحثة مقياسين أحدهما للضغوط النفسية والآخر للكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (56) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة في مدارس المكفوفين في شمال فلسطين. أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة من الضغوط النفسية ودرجة مرتفعة للكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات المكفوفين، ووجود علاقة ارتباطية عكسية غير دالة بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة، وأظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير حالة الرؤية لصالح الكفيف ومتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس والماجستير، بينما لا توجد فروق ذات دلالة في متوسطات درجة الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وفي إطار آخر هدفت دراسة سينكونيس [31] إلى التحقيق في العلاقة الارتباطية المحتملة بين الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة والإحساس بالانتماء للمجتمع. تكونت عينة الدراسة من (200) معلم للتربية الخاصة في ولاية وسط المحيط الأطلسي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين الأول لقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم، والثاني مقياس الإحساس بالانتماء للمجتمع، وأشارت نتائج التحليل الارتباطي إلى وجود علاقة إيجابية صغيرة إلى متوسطة بين الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة والإحساس بالانتماء للمجتمع.

وهدفت دراسة كابري وجولر [39] إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بمستويات الكفاءة الذاتية العامة والرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة في تركيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (279) معلماً ومعلمة ممن شاركوا في الدورة التدريبية لأخصائي التربية الخاصة من مدن مختلفة في تركيا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان ثلاثة مقاييس لقياس الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية العامة والرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباطات سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات الاحتراق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية العامة من جهة ودرجات الرضا الوظيفي من جهة ثانية، وكذلك فقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين معتقدات الكفاءة العامة والرضا الوظيفي لعينة الدراسة.

كما وهدفت دراسة أوزكان وأزنبويلو [40] إلى تحديد الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة الذين يعملون في مراكز التربية الخاصة والمدارس ذات غرف المصادر فيما يتعلق بالمتغيرات المختلفة، وتحديد الحاجة إلى تطوير المناهج لديهم. تكونت عينة الدراسة من (84) معلماً للتربية الخاصة ممن يعملون في مراكز للتربية الخاصة وفي غرف المصادر التابعة لمكتب التعليم الابتدائي والثانوي في شمال قبرص. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم واستبيان لتحديد الاحتياجات لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة جاءت بمستوى متوسط بشكل عام، وكشفت النتائج أن المعلمين بحاجة ماسة إلى تطوير منهج تعليمي. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل التعليمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الأقدمية المهنية التي تزيد عن 15 عامًا مقابل الفئات الأخرى، ضمن أبعاد التعرف على الفرد والتخطيط، وتحديد الأهداف، وإنشاء المحتوى، وعمليات التعلم والتعليم والتقييم.

وهدفت دراسة الردينية [41] إلى التعرف على مستوى كل من الدافعية والكفاءة الذاتية والصحة النفسية لدى المعلمين العمانيين بمحافظة شمال الباطنة، وكذلك التعرف على الفروق في الدافعية والكفاءة الذاتية والصحة النفسية بالنسبة لكل من الجنس والعمر، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس دافعية المعلم ومقياس للكفاءة الذاتية ومقياس للصحة النفسية. وقد تألفت عينة الدراسة (232) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العرضية المتيسرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى العام لكل من دافعية المعلم والصحة النفسية لدى المعلمين في محافظة شمال الباطنة متوسط المستوى، كما أظهرت نتائج الدراسة مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة الدافعية والكفاءة الذاتية والصحة النفسية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في الكفاءة الذاتية لصالح الإناث في الكفاءة الذاتية. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المعلمين في الدافعية والكفاءة الذاتية والصحة النفسية تبعا للعمر والمؤهل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المعلمين تبعًا للخبرة لصالح المعلمين من ذوي سنوات الخبرة (10-18) سنة في الكفاءة الذاتية.

وضمن نفس الإطار هدفت دراسة باجلاما وأوزنبويلو [14] إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتوقعات النتائج المهنية لمعلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في شمال قبرص. واعتمدت الدراسة على منهج البحث الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (156) معلماً من معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس توقعات النتائج المهنية لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمستويات الكفاءة الذاتية بلغت (3.58) في حين بلغت المتوسطات الحسابية لمستويات توقع النتائج المهنية (3.38)، كما وأشارت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وتوقع النتائج المهنية بين معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، كما وأظهرت النتائج أيضا أن متغير العمر يرتبط بشكل كبير مع معتقدات الكفاءة الذاتية.

كما وهدفت دراسة عرنكي والشمالية والسبيلة [42] إلى التعرف على الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في مدينة عمان في الأردن والبالغ عددهم (50) معلماً ومعلمة، وقد تم تطوير أداة قياس مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والتي اعتمدت رؤية باندورا للكفاءة الذاتية، وقد تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة بعد التأكد من صدق وثبات الأداة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن مرتفعة المستوى من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الطلبة الموهوبين تبعاً للجنس، والمؤهل العلمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الطلبة الموهوبين تبعاً لنوع التخصص وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة سونج [43] إلى تقييم الكفاءة الذاتية للمعلمين وعلاقتها باتجاهاتهم نحو صفوف الدمج في اليابان وكوريا. وتكونت عينة الدراسة من 191 مدرسًا يابانيًا و 102 مدرسًا كوريًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين الأول مقياس إحساس المعلمين بالكفاءة الذاتية، والثاني اتجاهات المعلمين نحو صفوف الدمج. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية لمدرسي التعليم العام الكوري كانت أعلى من المعلمين اليابانيين. ومع ذلك، لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين معلمي التربية الخاصة اليابانية والكورية، وكذلك فقد أشارت النتائج إلى أنه ضمن المجموعة الكورية، كان معلمو التعليم العام يتمتعون بكفاءة ذاتية أعلى واتجاهات أقل إيجابية نحو التعليم الدامج من معلمي التربية الخاصة. وكان

معلمو التربية الخاصة الكورية هم الأقل ثقة في التعاون مع زملائهم، بينما كان المعلمون اليابانيون هم الأكثر ثقة في مثل هذا التعاون. والكورية.

وهدفت دراسة الحاج [44] الى معرفة العلاقة بين الاتجاهات نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والكفاءة الذاتية لدى معلمات التربية الخاصة، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة البحث من (100) معلمة من معلمات التربية الخاصة، طبقت الباحثة مقياسي الاتجاهات نحو الدمج والكفاءة الذاتية، أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمات التربية الخاصة نحو الدمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تتسم بالإيجابية. وتتسم الكفاءة الذاتية لدى معلمات التربية الخاصة نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالارتفاع. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية لدى معلمات التربية الخاصة نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات معلمات التربية الخاصة نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعزي لمتغيرات التدريب والتخصص والعمر وسنوات الخبرة.

كما وهدفت دراسة سيد أحمد [45] إلى التعرف على الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (200) معلماً للتربية الخاصة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وتمثلت أدوات البحث في مقياسي الكفاءة الذاتية والضغوط المهنية. أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم تتسم بالارتفاع، كما وتوجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والضغوط المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والعمر الزمني لدى معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم ووجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وسنوات الخبرة لدى معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية والمؤهل العلمي لدى معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى الذكور والإناث من معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

وجاءت دراسة الأحمدي [46] لتهدف إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكونت العينة من 45 معلمة من معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم اختيار 20 معلمة منهن من منخفضي الكفاءة الذاتية موزعات بطريقة عشوائية على مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، بواقع 10 معلمات في كل مجموعة، وتم التحقق من التكافؤ للمجموعتين في عدد من المتغيرات التي لها علاقة بالمتغير التابع. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

وهدفت دراسة ساريشام وساركيز [47] إلى تقصي العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي بين معلمي مدارس التربية الخاصة. واشتملت العينة على (118) معلماً من تخصصات التربية الخاصة والإرشاد النفسي والتعليم الابتدائي والتربية الموسيقية يعملون ضمن أربع مدارس رسمية للتربية الخاصة وستة مراكز إعادة تأهيل وتربية خاصة في مدن مختلفة في تركيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين أحدهما للكفاءة الذاتية والآخر مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي. وأظهرت النتائج وجود علاقة مهمة بين كفاءة المعلم الذاتية والاحتراق النفسي بمجالاته الثلاث، حيث ارتبطت الكفاءة المهنية سلبياً مع بعدي تبدد الشخصية والإرهاق العاطفي، وارتبطت إيجابياً ببعد الإنجاز الشخصي، وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية للمعلمين وفقًا لجنسهم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الفروع وذلك لصالح معلمي التربية الخاصة، حيث أفاد معلمو التربية الخاصة بمستويات أعلى بكثير من الكفاءة الذاتية للمعلم مقارنة بمعلمي الموسيقى والتعليم الابتدائي.

وضمن نفس الإطار هدفت دراسة ليم وكيم [48] إلى استكتشاف العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية في التدريس لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها بقوة الشخصية. وتكونت عينة الدراسة من (111) معلماً للتربية الخاصة في كوريا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين أحدهما لقياس الكفاءة الذاتية في التدريس والآخر لقياس قوة الشخصية، وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية في التدريس ارتبطت بشكل كبير بأربعة أبعاد لقوة الشخصية هي: نقاط القوة الشخصية، وضبط النفس، والمعتقدات الفكرية، والمعتقدات الدينية. كما وأشار تحليل الانحدار إلى أن مجالات القوة الشخصية وقوى ضبط النفس تنبأت بشكل كبير بالكفاءة الذاتية في التدريس لدى معلمي التربية الخاصة. وكان لنتائج الدراسة الحالية آثار على تطوير برامج فعالة لمعلمي التربية الخاصة وكذلك إضفاء الطابع الرسمي على سياسات توظيف معلمي التربية الخاصة.

وفي دراسة قريبة في مضمونها للدراسة الحالية حاول جو وزملائه [49] تقييم الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، ودراسة العلاقات بين الكفاءة الذاتية للمعلم من جهة وجودة الفصل الدراسي، ومكاسب اللغة ومعرفة القراءة والكتابة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات نطق ولغة من جهة ثانية، وتكونت عينة الدراسة من (28) معلماً للتربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة في منطقة الغرب الأوسط من الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت النتائج بشكل عام إلى أن معلمي التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة قد حصلوا على درجات مرتفعة في مستويات الكفاءة الذاتية. وارتبطت المستويات المنخفضة من الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة بمكاسب أكبر في لغة الأطفال ومحو الأمية عندما كان الأطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية في الفصل الدراسي مع دعم تعليمي أعلى.

وقام اليوسف [50] بدراسة بحثت في المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام، في ضوء بعض المتغيرات، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (290) طالبا وطالبة، من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمنطقة حائل في السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي العام، والى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في المستوى الاجتماعي والاقتصادي ولصالح الدخل المرتفع، ووجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا في المستوى الدراسي ولصالح طلبة الصف الأول متوسط.

وهدفت دراسة أديبومي وزملاؤه [26] إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي من جهة وبين الالتزام الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة من جهة ثانية. وتكونت عينة الدراسة من (250) معلمًا للتربية الخاصة في ولاية إيوا الأمريكية، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة، وكانت الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة مؤشرًا مهمًا للالتزام الوظيفي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي، كما وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي عند الجمع بينهما كانا متنبئين موثوقين للالتزام الوظيفي في ميدان التربية الخاصة، وبناء عليه تمت التوصية بضرورة تحسين بيئة عمل معلمي التربية الخاصة بالإضافة إلى تقديم المزيد من الحوافز وحزمة رواتب أفضل مما هو سائد الآن لتعزيز التزامهم الوظيفي.

كما وهدفت دراسة لي وباترسون وفيجا [51] إلى فحص مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة وارتباطها بالوصول إلى موارد التدريس والخلفية الشخصية والدعم المتصور من المناطق التعليمية ومن برامج إعداد المعلمين ومن أولياء أمور التلاميذ، وتحديد جودة الدعم الذي يتلقونه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لجمع المعلومات تضمنت تصورات المشاركين حول الكفاءة الذاتية للمعلم ومستوى المعرفة والمهارات المدركة وإدراكهم لمستوى الدعم من مصادر مختلفة. وتكونت عينة الدراسة من (154) معلماً للتربية الخاصة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية. وكشفت النتائج عن مستويات مرتفعة في الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، ومستويات مرتفعة من الثقة في معارفهم ومهاراتهم، وأظهرت النتائج عن أعلى مستوى من الدعم من مشرفي المتدربين الجامعيين، تلها الجامعة وبرامج التدريب، ودرجات منخفضة للمنطقة التعليمية كمصدر للدعم. وأظهرت النتائج أيضًا أن معلمي التربية الخاصة لاحظوا مستوى منخفضًا من الدعم من قبل عائلات الطلاب، والذي ارتبط سلباً بمستويات كفاءتهم الذاتية المدركة، وكشف تحليل الارتباط أن الكفاءة الذاتية المدركة ترتبط إيجاباً بمستوى الدعم من المناطق التعليمية كما ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالدعم المتصور من جميع المصادر. وعندما سئل المشاركون عن التحديات التي تواجههم ليكون معلمين فعالين، حدد المشاركون ثلاث فئات رئيسة: ظروف العمل، والدعم المتصل، والقضايا المتعلقة بالطلاب. تضمنت قضايا بيئة العمل نقص الموارد وعبء العمل الشديد ونقص الوقت التعليمي والتخطيط. كما تم تناولت القضايا المتعلقة بالدعم والمتعلقة بالطلاب بشكل متكرر من قبل المعلمين.

وقام الظفري [52] بدراسة هدفت إلى التعرف على مستويات معتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية المدركة لدى المعلمين العمانيين ودراسة أثر استخدام كل من استراتيجية الحواجز واستراتيجية الترابط في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية لدى المعلمين في عينة مدارس سلطنة عمان. تمّ استخدام المنهج الوصفي الاستطلاعي وقد تكونت العينة من 370 معلما ومعلمة في ثلاث مناطق تعليمية بسلطنة عمان من كافة التخصصات الدراسية. تمّ استخدام أربع أدوات لقياس متغيرات الدراسة وهي مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية، ومقياس معتقدات الكفاءة الجماعية المدركة للمعلمين، ومقياس اندماج المجتمع، ومقياس الوحدة المؤسسية. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية، ومعتقدات الكفاءة الجماعية المدركة، ومستوى استراتيجيتي علاقة المدرسة بالمجتمع كانت في المستوى المتوسط بشكل عام، وهو ما يعني أن عينة الدراسة تمارس كلتا الاستراتيجيتين في تعاملهما مع البيئة المحيطة. وإلى جانب تأثير استراتيجية الترابط في كل من معتقدات الكفاءة الذاتية والجماعة، فإن إدراك المعلمين للمستوى الأكاديمي للطلاب كان من أهم العوامل التي أسهمت في تفسير التباين في نوعي معتقدات الكفاءة.

اما دراسة مارتن [53] فهدفت إلى دراسة العوامل التي تتنبأ بالكفاءة الذاتية وبالاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (105) من معلمي التربية الخاصة في أربع مناطق تعليمية عامة في ولاية كونيتيكت للتحقيق في العلاقات التنبؤية بين الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة من جهة والاحتراق النفسي لديه من جهة ثانية وارتباطهما بالمتغيرات المستقلة وهي: المتطلبات المعرفية والمتطلبات العاطفية وتضارب الأدوار ونوعية القيادة والدعم الإداري ودعم زملاء العمل وضغوطات المعلم والخصائص الديموغرافية الخاصة بوظيفة معلم التربية الخاصة. أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن المتغيرات المستقلة المتمثلة بصعوبات التعلم، والمستوى المدرسي، وعدد الاجتماعات مع المسؤول، والطلبات العاطفية، وتضارب الأدوار، وجودة القيادة كانت أفضل مجموعة للتنبؤ بالكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة، كما وأشارت نتائج تحليلات الانحدار إلى أن متغيرات ضغوط المعلم والطلبات العاطفية وجودة القيادة والطلبات الكمية كانت أفضل مجموعة للتنبؤ بالإرهاق العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة، ووجد أن المطالب الكمية وجودة القيادة والدعم الإداري ودعم زملاء العمل كانت أفضل مجموعة للتنبؤ بالإنجاز الشخصي.

أخيراً فقد قام جريش [54] بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مصر، كما هدفت الدراسة إلى تحديد مدى إسهام الكفاءة الذاتية في التنبؤ بالاحتراق النفسي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (50) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية من مدارس ريف وحضر محافظة الإسماعيلية في جمهورية مصر العربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاث، وبوجود علاقة دالة إحصائياً للتنبؤ بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي، أي كلما زادت الكفاءة الذاتية كلما دلت على انخفاض الاحتراق النفسي.

التعقيب على الدراسات السابقة

على الرغم من أهمية موضوع الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة، إلا أن الأدب التربوي المباشر في هذا المجال قليل على المستويين العربي والمحلي.

كما ويلاحظ وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية وعدد من المتغيرات النفسية كالرضا الوظيفي [26,39] والإحساس بالانتماء للمجتمع [31] والدافعية والصحة النفسية الردينية [41] وقوة الشخصية [48] والمهارات الاجتماعية [50] والالتزام الوظيفي [26].

ويلاحظ أيضاً وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين وبين عدد من المتغيرات النفسية كالضغوط المهنية [45]. والاحتراق النفسي [39,49,53] وجريش، [54] والضغوط النفسية [38].

وعلاوة على ما سبق، تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة المحلية الوحيدة التي بحثت في موضوع الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة في مدينة جدة في - حدود علم الباحث- ويمكن أن تسد هذه الدراسة شيئًا من النقص في هذا الموضوع؛ مما يشير إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات، وهذه إحدى المبررات التي دفعت الباحث إلى إجراء هذه الدراسة.

وكذلك الأمر فقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة، وفي تصميم منهجها البحثي، ومناقشة نتائجها.

تنوعت الدراسات السابقة في المناطق الجغرافية التي أجريت فيها مثل فلسطين [38] وشمال الأطلسي [31] وسلطنة عمان [41] وقبرص [14,40] واليابان وكوريا [43,48] وتركيا [39,47] والأردن [55] والسودان [45] وأمريكا [49] ويلاحظ ندرة الدراسات في البيئة المحلية الأمر الذي يسوغ إجرائها في بيئة المملكة العربية السعودية.

استخدمت الدراسات السابقة عدد من أدوات القياس تختلف باختلاف أهدافها. إذ قام الباحثون ببناءِ عددٍ منها، وتبنى آخرون أدوات صممها باحثون سابقون، وقام باحثون بترجمة أدوات القياس وإعدادها لتُلائِم طبيعة أهداف الدراسة وعينتها.

5. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي اعتمد على مسح الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

ب. بمجتمع الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية جميع معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية من الجنسين، ممن يعملون مع الطلاب ذوي الإعاقة باختلاف فئاتهم، وخبراتهم، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438هـ - 1439هـ.

ج. عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة الحالية مما يلي:

1. العينة الاستطلاعية: والتي بلغ عددها (30) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة الرئيسة، بهدف تطبيق أداة الدراسة عليهم من أجل التحقق من معايير الصدق والثبات الخاصة بها.

2. عينة الدراسة الرئيسة: تكونت عينة الدراسة الرئيسة من (142) من معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة، تم اختيارهم بالطريقة المتوفرة ممن قاموا بالاستجابة على أداة الدراسة، وشمل المشاركون جميع تخصصات التربية الخاصة في مدارس الدمج ومراكز التربية الخاصة ومعاهد التربية الفكرية ومعهد الأمل في مدينة جدة. والجدول التالي يبين خصائصهم تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات

الخصائص	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	80	56.3
	إناث	62	43.7
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	106	74.6
	دراسات عليا	36	25.4
الخبرة التدريسية	أقل من خمس سنوات	36	25.4
	من 5 – 10 سنوات	69	48.6
	أكثر من عشر سنوات	37	26.1
مكان العمل	برنامج دمج ملحق بالمدرسة	48	33.8
	معهد التربية الفكرية	32	22.5
	معهد الأمل	24	16.9
	مركز للتربية الخاصة	38	26.8
المجموع		142	100.0

د. أدوات الدراسة

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة:

قام الباحث بتطوير أداة لقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة، حيث تمت مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع والاطلاع على المقاييس في الدراسات السابقة مثل: [56,57,58,59] وكذلك تم الاطلاع على بعض المقاييس المشابهة [38,40,42,44]، بهدف اشتقاق فقرات المقياس، وبناء عليه تكون الاختبار بصورته الأولية من (30) فقرة، علماً بأنه تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات المقياس، حيث تم تصحيح

المقياس بوضع وزن لكل عبارة بحسب البدائل التالية: أبداً (1)، نادراً (2)، أحياناً (3)، غالباً (4)، دائماً (5)، مع مراعاة عكس وزن الفقرات السلبية.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس وذلك باتباع الإجراءات التالية:

أ: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (10) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في جامعة جدة وجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز بهدف التحقق من ملاءمة فقراته وتحقيقه لأغراض الدراسة، وطلب إليهم إبداء آرائهم حول فقرات المقياس، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) للإبقاء على الفقرة كما هي، كما تم حذف أو تعديل أو إعادة صياغة الفقرات التي أجمع (20%) أو أكثر من المحكمين على أنها تحتاج إلى ذلك، وبالتالي وبناءً على ملاحظات المحكمين، تم تعديل الصياغة اللغوية لأربع فقرات، وبقي المقياس بصورته النهائية مكوناً من (30) فقرة، منها (11) فقرة سلبية الاتجاه و(19) فقرة إيجابية الاتجاه، كما وتوزعت بالتساوي على خمسة أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: الكفاءة الذاتية المدركة في تسهيل العملية التعلمية (6) فقرات.

البعد الثاني: الكفاءة الذاتية المدركة في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية (6) فقرات.

البعد الثالث: الكفاءة الذاتية المدركة في تقويم مستوى الطلاب وتعلمهم (6) فقرات.

البعد الرابع: الكفاءة الذاتية المدركة في استخدام استراتيجيات التعليم (6) فقرات.

البعد الخامس: الكفاءة الذاتية المدركة في الإدارة الصفية (6) فقرات.

ب: صدق البناء:

بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة، تم حساب صدق البناء للمقياس وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) معلماً للتربية الخاصة من خارج العينة الرئيسة، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 2

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الفقرة	الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالمقياس
1	.744**	9	.242*	17	.689**	25	.663**
2	.688**	10	.525**	18	.594**	26	.398**
3	.682**	11	.421**	19	.666**	27	.260*
4	.633**	12	.685**	20	.265**	28	.485**
5	.390**	13	.364**	21	.490**	29	.579**
6	.474**	14	.451**	22	.458**	30	.620**
7	.663**	15	.457**	32	.598**		
8	.357**	16	.611**	24	.471**		

* دال عند ($\alpha \leq 0.05$) ** دال عند ($\alpha \leq 0.01$)

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس وارتباط فقراته جميعها مع المقياس ككل، مما يُعطي الثقة باستخدامه لقياس درجة الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة.

ج: ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس قام الباحث بتطبيقه على العينة الاستطلاعية والتي بلغ قوامها (30) معلماً للتربية الخاصة، ومن ثم قام الباحث بحساب الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، كما وتم حساب الثبات بطريقة الإعادة، حيث تم إعادة تطبيقه عليهم مرة أخرى بعد (14) يوماً، وتم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين، والجدول التالي يوضح قيم الثبات لمحاور مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

البعد الأول: الكفاءة الذاتية المدركة في تسهيل العملية التعلمية (6) فقرات.

البعد الثاني: الكفاءة الذاتية المدركة في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية (6) فقرات.

البعد الثالث: الكفاءة الذاتية المدركة في تقويم مستوى الطلاب وتعلمهم (6) فقرات.

البعد الرابع: الكفاءة الذاتية المدركة في استخدام استراتيجيات التعليم (6) فقرات.

البعد الخامس: الكفاءة الذاتية المدركة في الإدارة الصفية (6) فقرات.

جدول 3

معاملات الثبات لمحاور مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بطريقتي كرونباخ ألفا وطريقة الإعادة

البعد	كرونباخ ألفا	طريقة الإعادة
الكفاءة الذاتية المدركة في تسهيل العملية التعلمية	0.82	0.80
الكفاءة الذاتية المدركة في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	0.87	0.81
الكفاءة الذاتية المدركة في تقويم مستوى الطلاب وتعلمهم	0.83	0.74
الكفاءة الذاتية المدركة في استخدام استراتيجيات التعليم	0.79	0.77
الكفاءة الذاتية المدركة في الإدارة الصفية	0.89	0.81
الكفاءة الذاتية المدركة (المقياس ككل)	0.84	0.79

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كرونباخ ألفا التي تم الحصول عليها وفق تطبيق المعادلة على بيانات العينة الاستطلاعية للدرجة الكلية للمقياس بلغت (0.84) كما وبلغت قيمة الثبات بطريقة الإعادة للمقياس ككل (0.79) وهي قيم مرتفعةٌ ودالة وتحقق ثبات المقياس، الأمر الذي يُعطي الثقة لاستخدامه لقياس درجة الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة.

د: تصحيح المقياس:

لوصف درجة الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة، قام الباحث بحساب الوزن النسبي لبدائل الاستجابة على فقرات المقياس وذلك على النحو التالي:

طول الفئة = المدى تقسيم عدد البدائل.

المدى = الفرق بين أكبر درجة وأصغر درجة لبدائل الاستجابة.

أي أن طول الفئة = (5 - 1) / 3 = 1.33

وبالتالي يكون وصف الكفاءة الذاتية المدركة وفق المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 4 وصف الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة والدرجة المقابلة لها

م	المتوسطات الحسابية	وصف درجة الكفاءة الذاتية
1	1 – 2.33	كفاءة ذاتية منخفضة
2	2.34 – 3.66	كفاءة ذاتية متوسطة
3	3.67 _ 5	كفاءة ذاتية مرتفعة

6. النتائج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة؟" قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة و أبعاده (ن=142)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
1	أدواري محدودة جداً فيما يمكن للطالب أن يحققه، فالمنزل له التأثير الأكبر	4.05	1.51	3	مرتفع
2	أنا قادر على بذل المزيد من الجهد ليصبح أداء طلابي أفضل من المعتاد	4.16	0.94	1	مرتفع
3	أثق بقدراتي في تحفيز الطلاب الذين يظهرون اهتمامًا منخفضًا	3.74	1.03	11	مرتفع
4	لا يمكنني جعل طلابي يؤمنون بأنهم قادرون على الأداء الجيد في المدرسة	3.80	1.30	9	مرتفع
5	أنا قادر على جعل طلابي يستمتعون بالذهاب إلى المدرسة	4.11	1.41	2	مرتفع
6	أثق بعلاقتي الإيجابية مع طلابي	3.01	1.20	20	متوسط
	البعد الأول: الكفاءة الذاتية المدركة في تسهيل العملية التعلمية	3.81	1.23	1	مرتفع
7	لست قادراً على إنشاء دروس متخصصة لطلابي ذوي الإعاقة	3.23	1.16	15	متوسط
8	أثق بقدراتي في تنفيذ الخطة التربوية الفردية مع طلابي	3.80	1.09	10	مرتفع
9	عندما يواجه الطالب صعوبة في مهمة ما أستطيع تعديل مستوى المهام الموكلة إليه	3.93	0.99	5	مرتفع
10	لا يمكنني وضع إجراءات روتينية للحفاظ على سير الأنشطة بكل يسر وسهولة	3.05	1.01	18	متوسط
11	أثق بقدراتي على تحديد الموارد اللازمة لتعليم طلابي ذوي الإعاقة	3.68	1.16	12	مرتفع
12	أنا غير قادر على إيجاد مهام وواجبات مستواها يتناسب مع قدرة طلابي من حيث الصعوبة	3.22	1.10	17	متوسط
	البعد الثاني: الكفاءة الذاتية المدركة في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية	3.48	1.08	2	متوسط
13	أثق بقدراتي في تقييم مستويات إتقان طلابي ذوي الإعاقة	3.90	1.20	6	مرتفع
14	أنا قادر على تقييم مخرجات الخطة التعليمة الفردية	2.27	0.75	30	منخفض
15	بإمكاني توضيح توقعاتي بشأن مستوى طلابي وسلوكهم	3.85	1.25	8	مرتفع
16	أعجز عن صياغة أسئلة جيدة تتناسب ومستوى طلابي ذوي الإعاقة	2.34	0.90	28	متوسط
17	أعجز عن قياس فهم طلابي لما قمت بتدريسه إليهم	3.86	1.35	7	مرتفع
18	بإمكاني استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم داخل الغرفة الصفية	3.01	1.23	21	متوسط
	البعد الثالث: الكفاءة الذاتية المدركة في تقويم مستوى الطلاب وتعلمهم	3.21	1.11	3	متوسط
19	لا أستطيع بناء أنشطة تتمحور حول طلابي ذوي الإعاقة	2.38	0.80	26	متوسط
20	أثق بقدراتي في استخدام الوسائل المتنوعة لدعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة	2.62	1.02	24	متوسط
21	أستطيع استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني مع طلابي ذوي الإعاقة	3.04	1.23	19	متوسط
22	أنا قادر على تنفيذ مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس في التربية الخاصة	2.49	1.02	25	متوسط
23	أستطيع دمج الأنشطة والمناهج المختلفة في عملية تعليم ذوي الإعاقة	2.96	1.28	22	متوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
24	لا أثق بجودة الاستراتيجيات البديلة داخل غرفة الصف	2.38	0.80	26	متوسط
البعد الرابع: الكفاءة الذاتية المدركة في استخدام استراتيجيات التعليم		2.82	1.12	5	متوسط
25	أنا مؤمن بأني عندما أحاول يمكنني التغلب على مشكلات طلابي	3.42	1.41	13	منخفض
26	أشعر بالعجز أمام ما يمكنني فعله لجعل الأطفال يتبعون قواعد الفصل	2.33	0.65	29	متوسط
27	أثق بقدراتي في إدارة الفصل الدراسي	2.35	0.84	27	مرتفع
28	ليس لدي قدرة كافية لضبط السلوكات غير السوية التي يظهرها طلابي ذوي الإعاقة	4.01	1.55	4	متوسط
29	أستطيع إعادة توجيه أي طالب يظهر سلوكاً مزعجاً داخل الغرفة الصفية	2.92	1.21	23	متوسط
30	أثق بقدراتي في منع حدوث السلوك المشكل داخل الغرفة الصفية	3.23	1.41	16	متوسط
البعد الخامس: الكفاءة الذاتية المدركة في الإدارة الصفية		3.03	1.18	4	متوسط
المقياس ككل		3.27	1.15		متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة في مدينة جدة قد جاءت بدرجة متوسطة ككل بمتوسط حسابي وقدره (3.27) وانحراف معياري وقدره (1.15)، وعلى مستوى الأبعاد فقد احتل "بعد الكفاءة الذاتية المدركة في تسهيل العملية التعلمية" على المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي (3.81) في حين حصل البعد الرابع "بعد الكفاءة الذاتية المدركة في استخدام استراتيجيات التعليم" على المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي وقدره (2.82) وبدرجة متوسطة.

وعلى مستوى الفقرات فقد حصلت الفقرة رقم (2) من المحور الأول والتي تنص على " أنا قادر على بذل المزيد من الجهد ليصبح أداء طلابي أفضل من المعتاد " على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.16) وانحراف معياري وقدره (0.94) وبدرجة مرتفعة. وحصلت الفقرة (14) من البعد الثالث والتي تنص على "أنا قادر على تقييم مخرجات الخطة التعليمة الفردية" على متوسط حسابي وقدره (2.27) وانحراف معياري وقدره (0.75) وبالتالي فقد حصلت على الترتيب الأخير، ضمن فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة في مدينة جدة.

هذه النتائج تشير بشكل عام إلى التفاوت في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة مع أنها تشكل قاعدة أساسية لدافعيتهم نحو التعليم، وشعورهم بالرضا الوظيفي وهذا ما أكدت عليه دراسة كابري وجولر [39] ودراسة Adebomi, Olufunke, & Bamidele [26]، اللتان أكدتا على وجود علاقة بين الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة.

وكذلك الأمر فوجودها بمستويات مرتفعة يقي المعلم من الاحتراق النفسي وهذا ما أكدت عليه دراسات كل من [39,47,53,54] كما وتقيه أيضاً من الضغوط النفسية كما أشارت دراسة الفاخوري [38].

وفي العموم تتشابه هذه النتيجة مع دراسة باجلاما وأوزنبويلو [14] التي أظهرت نتائجها أن المتوسطات الحسابية لمستويات الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في شمال قبرص بلغت (3.58) بمستوى متوسط، وتشابهت أيضاً مع نتائج دراسة أوزكان وأزنبويلو [40] التي أظهرت أن الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة جاءت بمستوى متوسط بشكل عام

واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة دراسة الردينية [41] التي أشارت إلى مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في محافظة شمال الباطنة، وكذلك اختلفت مع دراسة الفاخوري [38] التي أشارت إلى وجود درجة مرتفعة للكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات المكفوفين في محافظات شمال فلسطين، واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة دراسة عرنكي والشمالية والسبيلة [42] التي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن مرتفعة المستوى، واختلفت أيضاً مع دراسة لي وفيجا [51] التي كشفت نتائجها عن مستويات مرتفعة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية. وكذلك الأمر فقد اختلفت مع دراسة جو وزملائه [49]. والتي أشارت نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة قد حصلوا على درجات مرتفعة في مستويات الكفاءة الذاتية في منطقة الغرب الأوسط من الولايات المتحدة الأمريكية. ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى طبيعة العينات التي احتوتها هذه الدراسات واختلافها مع عينة الدراسة الحالية.

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة تعزى لمتغير الجنس؟" فقد قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات عينتي الذكور والإناث كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 6 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لمتغير جنس المعلم

الكفاءة الذاتية المدركة	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار(ت) ت	اختبار(ت) درجات الحرية	الدلالة
المجموع	ذكور	80	101.45	13.49	4.085	140	.020
	إناث	62	90.93	17.19	3.962	113.17	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للكفاءة الذاتية المدركة لفئة الذكور بلغ (101.45)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للكفاءة الذاتية المدركة لفئة الإناث (90.93)، مما يدلل على ارتفاع درجة الكفاءة الذاتية المدركة لفئة الذكور عن درجة الكفاءة الذاتية المدركة لفئة الإناث.

وللكشف عن دلالة تلك الفروق قام الباحث بإجراء اختبار "ت" والذي أظهر أن قيمة "ت" بلغت (4.085) بدلالة إحصائية (0.020) مما يدل وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة بحسب متغير الجنس لصالح الذكور.

وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة وقام اليوسف [50] التي أشارت نتائجها إلى ووجود فروق دالة إحصائيًا في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، واختلفت هذه لنتيجة مع دراسة سيد أحمد [45] التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى الذكور والإناث من معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم، واختلفت أيضاً مع دراسة ساريشام وساركيز [47] التي كشفت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية للمعلمين وفقًا لجنسهم، ومرد هذا الاختلاف يعزوه الباحث إلى اختلاف خصاص العينة بين الدراسة الحالية وتلك الدراسات والبيئة الجغرافية التي أجريت فيها هذه الدراسات.

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة تعزى لمتغير المؤهل التعليمي؟" فقد قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات عينتي البكالوريوس والدراسات العليا كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي

الكفاءة الذاتية المدركة	المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)		
					ت	درجات الحرية	الدلالة
المجموع	بكالوريوس	106	96.3	16.6	709	140	.194
	دراسات عليا	36	98.5	14.14	769	70.52	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للكفاءة الذاتية المدركة لفئة مؤهل البكالوريوس بلغ (96.3)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للكفاءة الذاتية المدركة لفئة مؤهل الدراسات العليا (98.5)، مما يدلل على وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين وللتأكد من دلالة تلك الفروق قام الباحث بإجراء اختبار "ت" والذي أظهر أن قيمة "ت" بلغت (709) بدلالة إحصائية (0.194) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة بحسب متغير المؤهل التعليمي لمعلمي التربية الخاصة في مدينة جدة.

وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة أوزكان وأزنبويلو [40] التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية تعزى لمتغيري المؤهل التعليمي لمعلمي التربية الخاصة، وتشابهت أيضاً مع دراسة الردينية [41] التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المعلمين في الدافعية والكفاءة الذاتية والصحة النفسية تبعاً للمؤهل الدراسي في سلطنة عمان، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عرنكي والشمالية والسبيلة [42] التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولعل مرد هذا الاختلاف يعود لطبيعة عينة الطلاب الموهوبين الذين تختلف استراتيجيات التعامل معهم واستراتيجيات تدريسهم عن فئات التربية الخاصة الأخرى.

نتائج السؤال الرابع:

للإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟" فقد قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة حسب متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	36	89.95	17.3
من 5 – 10 سنوات	69	90.77	17.09
أكثر من عشر سنوات	37	101.65	18.15

يوضح الجدول السابق تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة، وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 9

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

تكافؤ العينة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	نتائج المقارنات البعدية
بين المجموعات	3425	2	1712.6			
داخل المجموعات	42034.61	139	302.41	5.663	.004	دالة لصالح فئة الخبرة أكثر من عشر سنوات مقابل الخبرة اقل من خمس سنوات
المجموع	45459.91	141				

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة في مدينة جدة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة، وباستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبين أن الفروق كانت لصالح المعلمين من فئة الخبرة "أكثر من عشر سنوات" مقابل المعلمين من الخبرة "أقل من خمس سنوات" حيث بلغت قيمة ف (5.663) بدلالة إحصائية (0.004).

وهذه النتيجة منطقية إلى حد كبير، فالمعلمون ذوو الخبرة التدريسية المرتفعة خاضوا تجارب واكتسبوا خبرات أهلتهم ليكونوا مدرسين فعالين أكثر من أصحاب الخبرات الأقل فأولئك المعلمين يواجهون مستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية وهم في العادة يقومون بهجر ميدان التربية الخاصة إلى غير ذي رجعة في السنوات الأولى من خدمتهم نتيجة الاحتراق النفسي الذي يتعرضون إليه، إذن فالمعلمين ذوي الخبرة الأعلى هم الأقدر على مواجهة الصعاب وبالتالي هم الأكثر شعوراً بالكفاءة الذاتية. وهذه النتيجة تتشابه مع دراسة أوزكان وأزنبويلو [40] التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الأقدمية المهنية التي تزيد عن 15 عامًا مقابل الفئات الأخرى. وتشابهت أيضاً مع دراسة الردينية [41] التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً للخبرة لصالح المعلمين من ذوي سنوات الخبرة (10-18) سنة، واتفقت مع نتائج دراسة عرنكي والشمالية والسبيلة [42] التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الطلبة الموهوبين تبعاً لسنوات الخبرة. وتقاطعت هذه النتيجة مع دراسة أديبومي وزملاؤه [26] التي أظهرت نتائجها أن الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة تعد مؤشرًا مهمًا للالتزام الوظيفي، ولكنها اختلفت مع دراسة الفاخوري [38] التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة في متوسطات درجة الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمي الطلبة المكفوفين في محافظات شمال فلسطين.

نتائج السؤال الخامس:

للإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة تعزى لمتغير مكان العمل؟" فقد قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة حسب متغير عدد مكان العمل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة بحسب متغير مكان العمل

مكان العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
برنامج دمج ملحق بالمدرسة	48	92.46	17.02
معهد التربية الفكرية	32	93.19	18.58
معهد الأمل	24	97.42	17.65
مركز للتربية الخاصة	38	92.21	18.24

يوضح الجدول السابق تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة بحسب متغير مكان العمل، وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 11

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة حسب متغير مكان العمل

تكافؤ العينة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	484.975	3	161.66			
داخل المجموعات	44974.94	138	325.91	.496	.686	غير دالة
المجموع	45459.91	141				

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة في مدينة جدة تعزى لمتغير مكان العمل، حيث بلغت قيمة ف (0.496) بدلالة إحصائية (0.686) وهي غير دالة.

وهذه النتيجة مقنعة ومنطقية إلى حد كبير، ويمكن تفسيرها من خلال معرفتنا بأن معلمي التربية الخاصة مع اختلاف المكان الذي يتواجدون فيه إلا أنهم تخرجوا من نفس الجامعات وهي متشابهة في مستواها الأكاديمي ومخرجاتها التربوية، وكذلك فجميع معلمي التربية الخاصة يعملون في ظروف متشابهة من حيث طبيعة العمل والإدارة المدرسية، وجميعهم يتعرضون لنفس ظروف بيئة العمل ويواجهون نفس المشكلات والصعوبات في الميدان، وبالتالي لن نجد فروقاً تذكر في كفاءتهم الذاتية المدركة تعزى للمكان الذي يعملون فيه. وتتقاطع هذه النتيجة مع دراسة ساريشام وساركيز [47] حيث أفاد معلمو التربية الخاصة بمستويات أعلى من الكفاءة الذاتية مقارنة بمعلمي الموسيقى والتعليم الابتدائي.

6. التوصيات

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- العمل على تحسين مناخ العمل لمعلمي التربية الخاصة بهدف رفع معنوياتهم والتخفيف من الضغوط النفسية التي يتعرضون لها.
- تقديم برامج تدريبية متخصصة وورش عمل تهدف إلى رفع الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة.
- العمل على دعم معلمي التربية الخاصة من قبل الإدارة والإشراف وتقديم شهادات الشكر والتكريم للمتميزين منهم.
- العمل على مراجعة البرامج الأكاديمية الجامعية، وإضافة مواد إرشادية تعمل على رفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى خريجيها، ولتلامس الاحتياجات الميدانية ضمن هذا المجال.
- توجيه معلمي التربية الخاصة إلى بناء علاقات إيجابية وتشاركية مع أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة .

المراجع

أ. المراجع العربية

[38] الفاخوري، جمانة. (2018). الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة المكفوفين في المحافظات الشمالية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، كلية الدراسات العليا: فلسطين.

[41] الردينية، أمل. (2017). الدافعية والكفاءة الذاتية للمعلم وأثرهما في الصحة النفسية لدى عينة من معلمي محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب: سلطنة عمان.

[42] عرنكي، رغدة، والشمايلة، نسرين، والسبيلة، أمل .(2016). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية في جامعة الأزهر، مجلد 35(170)، جزء (3)، ص 541 -567.

[44] الحاج، سلمى. (2015). الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى معلمات التربية الخاصة بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا: السودان.

[45] سيد أحمد، علياء. (2015). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

[46] الأحمدي، بثينة. (2015). أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، كلية التربية للعلوم الانسانية: العراق.

[50] اليوسف، رامي. (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1).

[52] الظفري، سعيد (2011). أثر علاقة المدرسة بالمجتمع في معتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية للمعلمين بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية. مجلد 10(3)، ج (2).

[54] جريش، عطية (2008). العلاقة بين الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بالاسماعليلية، مصر، (10) ص 245 – 264.

[55] الزعبي. رفعة رافع، وظاظا. حيدر. (٢٠١٦) الاهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي. دراسات. العلوم التربوية. مجلد ٤٣ ملحق ٢

ب. المراجع الأجنبية

[1] Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological review, 84(2), 191.

[2] Pajares, F. (2004). Albert Bandura: Biographical sketch. Retrieved 18/6/2018, from http:// https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/bandurabio.html

[3]Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. Research in the Teaching of English, 104-120.

[4] Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Cervone, D. (2004). The contribution of self-referent beliefs to personality development. Perceived self-efficacy and Big Five constructs as predictors of psychosocial outcomes. Personality and Individual differences, 37(4), 751-763.

[5] Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. Advances in psychological science, 1(1), 51-71.

[6] Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. Reading &Writing Quarterly, 19(2), 139-158.

[7] Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. D., & Rodgers, E. B. D. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: a study of international

baccalaureate primary years program students. Social psychology of education, 21(3), 603-620.

[8]Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. Teacher Education and Special Education, 22(3), 154-164.

[9] Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. The journal of educational research, 101(1), 50-60.

[10] Christophersen, K. A., Elstad, E., Turmo, A., & Solhaug, T. (2016). Teacher education programs and their contribution to student teacher efficacy in classroom management and pupil engagement. Scandinavian Journal of Educational Research, 60(2), 240-254.

[11] Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. American educational research journal, 31(3), 627-643.

[12] Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self-and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. Psychology, 4(03), 268.

[13] Kilgore, K. L., & Griffin, C. C. (1998). Beginning special educators: Problems of practice and the influence of school context. Teacher education and special education, 21(3), 155-173.

[14] Baglama, B., & Uzunboylu, H. (2017). The relationship between career decision-making self-efficacy and vocational outcome expectations of preservice special education teachers. South African Journal of Education, 37(4.(

[15] Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28.(

[16] Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. Perspectives on medical education, 1(2), 76-85.

[17] Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary educational psychology, 25(1), 82-91.

[18] Berzonsky, M. D. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. Personality and Individual Differences, 44(3), 645-655.

[19] Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American educational research journal, 45(1), 166-183.

[20]Walker, C. O., & Greene, B. A. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. The Journal of Educational Research, 102(6), 463-472.

[21] Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (2000). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. Self-efficacy: Thought control of action, 195213.

[22] Isbell, L., & Szabo, S. (2015). Assessment: Teacher Efficacy and Response to Intervention. Delta Kappa Gamma Bulletin, 81(2.(

[23] Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. Contemporary educational psychology, 34(1), 89-101.

[24] Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. Applied psychology, 57, 152-171.

[25] Schunk, D. H., & Dibenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. Handbook of motivation at school, 2, 34-54.

[26] Adebomi, O., Olufunke, I. H., & Bamidele, S. O. (2012). Job satisfaction and self-efficacy as correlates of job commitment of special education teachers in Oyo State. Journal of Education and Practice, 3(9), 95-103.

[27] Sachs, J. (2003). Learning to be a teacher: Professionalism and activism. Teachers as leaders in a knowledge society. College Year Book, 83-94 .

[28] Kyriakidis, L., & Antoniou, P. (2010). Theoretical Models of Educational Efficiency: Measuring School Effectiveness. Change Management, School Efficiency and Strategic Planning, 1.

[29] Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and teacher education, 26(4), 1059-1069.

[30] Gholami, L. (2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. International Letters of Social and Humanistic Sciences, 60, 83-86.

[31]Sinkonis, L. (2018). The relationship between perceived sense of community and self-efficacy in special education teachers: A quantitative correlational study.

[32]Odanga, S. J., Raburu, P. A., & Aloka, P. J. (2015). Influence of gender on teachers' self-efficacy in secondary schools of Kisumu County, Kenya.

[33] Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. European journal of psychology of education, 28(1), 1-35.

[48]Lim, Y. J., & Kim, M. N. (2014). Relation of Character Strengths to Personal Teaching Efficacy in Korean Special Education Teachers. International Journal of Special Education, 29(2), 53-58 .

[49] Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. Teaching and Teacher Education, 39, 12-21.

[51] Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. Teacher Education Quarterly, 38(2), 61-76.

[53] Martin, A. M. (2010). Predictors of burnout and self-efficacy among special education teachers. Teachers College, Columbia University.

[56] Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of educational Psychology, 82(1), 81.

[57] Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. The elementary school journal, 93(4), 355-372.

[58] Capa, Y., Cakiroglu, J., & Sarikaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. Eğitim ve Bilim, 30(137), 74-81.

[59] Fives, H., & Buehl, M. M. (2009). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. The Journal of Experimental Education, 78(1), 118-134.

[34] Karimvand, P. N. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers' Self-Efficacy, Teaching Experience and Gender. English Language Teaching, 4(3), 171-183.

[35] Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Yazdi, M. T. (2014). On the relationship between Iranian EFL teachers' burnout and self-efficacy. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98, 1255-1262.

[36] Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. International Journal of Educational Research, 57, 12-24.

[37] Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. International journal of inclusive education, 10(4-5), 379-394.

[39]Capri, B., & Guler, M. (2018). Evaluation of burnout levels in teachers regarding socio-demographic variables, job satisfaction and general self-efficacy. Eurasian Journal of Educational Research, 18(74), 123-144.

[40] Ozcan, D., & Uzunboylu, H. (2017). Determination of Educational Needs and Self-Efficacy Perceptions of Special Education Teachers. Cypriot Journal of Educational Sciences, 12(4), 228-243 .

[43] Song, J. (2016). Inclusive Education In Japan And Korea—Japanese And Korean Teachers'self-Efficacy And Attitudes Towards Inclusive Education. Journal of research in special educational needs, 16, 643-648.

[47] Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. Educational Studies, 40(4), 423-437 .

PERCEIVED SELF-EFFICACY OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN THE CITY OF JEDDAH

MOAYYAD A. HOMIDI
Associate Professor, College of Education
University of Jeddah

Abstract_ *The current study aimed to identify the level of self-efficacy of special education teachers in the primary, intermediate and secondary education stages in the city of Jeddah, Also it aimed to investigate the possible association of perceived self-efficacy with some general demographic characteristics. To achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was used. The main sample of the study consisted of (142) teachers of special education teachers in the city of Jeddah, and the researcher developed a test to measure the perceived self- efficacy of special education teachers consisted of 30 items and distributed over five dimensions. The results showed that the degree of perceived self-efficacy of special education teachers in the city of Jeddah came with an average score as a whole, with an arithmetic mean of (3.27) and a standard deviation of (1.15). The results also showed that there are statistically significant differences in perceived self-efficacy according to the gender variable in favor of males. And the presence of statistically significant differences according to the variable of the number of years of experience in favor of the experience category "more than ten years" compared to teachers with experience "less than five years". The results also showed that there were no statistically significant differences in perceived self-efficacy according to the educational qualification variable of special education teachers in Jeddah. And there are no statistically significant differences attributable to the workplace variable. Based on the results, the study recommended to improve the work environment for special education teachers in order to raise their spirits and relieve the psychological pressures they are exposed to, and to provide specialized training programs and workshops aimed at raising the self-efficacy of special education teachers.*

Keywords: *Perceived Self-Efficiency, Special Education Teachers, Jeddah.*