مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية

الموقع الإلكتروني: https://uqu.edu.sa/jep

قياس مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات

Measuring the Level of the Primary Teachers' Sense of Efficacy for Teaching Reading and its Correlation to Some Variables

د. محمد بن عبدالجبار بن معيوض السُلمي*

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

Dr. Mohammed Abduljabbar Alsulami*

Associate Professor of Teaching Arabic Language, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia

تاريخ التقديم:2022/12/13 تاريخ ارسال التعديلات:2023/3/2 تاريخ القبول:2023/3/15

Received:13/12/2022 Revised:2/3/2023 Accepted:15/3/2023

الملخص: هدف البحث إلى قياس مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمين تعزى لبعض المتغيرات. واتبع البحث المنهج الوصفي، والمنهج الوصفي الارتباطي، وطبق البحث مقياسًا لقياس الكفاءة الذاتية لتدريس القراءة على عينة مكونة من 333 معلمًا ومعلمة للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. وأسفرت نتائج البحث عن مستوى شعور متوسط بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية. بالإضافة إلى ذلك؛ كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المعلمين تُعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد سنوات التدريس في مرحلة الصفوف الأولية، وعدد سنوات التدريس بشكل عام، والتخصص العلمي، وحصول المعلم على إعداد تربوي، وعدد الدورات التدريبية في تدريس القراءة، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي، ودرجة المؤهل العلمي (دبلوم/بكالوريوس). وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير درجة المؤهل العلمي (دبلوم/دراسات عليا) لصالح المعلمين الحاصلين على دراسات عليا، وكذلك بين درجة المؤهل العلمي (بكالوريوس/دراسات عليا) لصالح المعلمين الحاصلين على دراسات عليا. وأخيرًا؛ كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير الحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم، لصالح المعلمين الحاصلين على رخصة مزاولة المهنة. وفي ضوء هذه النتائج قدم البحث عددًا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الصفوف الأولية، الشعور بالكفاءة الذاتية، تدريس القراءة.

Abstract: The aim of the research was to measure the level of the primary teachers' sense of efficacy for teaching reading and its correlation to some variables. The research followed the descriptive approach, and the descriptive correlational approach. The research used a questionnaire to measure primary teachers' sense of efficacy for teaching reading. The sample of the research consisted of 333 primary teachers in Makkah city. The results of the research revealed that a medium level of the primary teachers' sense of efficacy for teaching reading. In addition, the results revealed that there were no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean of the teachers regarding their gender, years of teaching in the primary grades, years of teaching, specialization major, educational preparation, training courses in teaching reading, number of students in the classroom, and the degree level (diploma/bachelor). Moreover, the results revealed that there was a statistically significant difference at the level ($\alpha \leq 0.01$) between mean of the teachers regarding their degree level (diploma/postgraduate) in favor of postgraduate, as well as between the degree level (bachelor/postgraduate) in favor of postgraduate. Finally, the results revealed that there were statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between mean of the teachers regarding obtaining teaching license in favor of who obtained a teaching license. Based on the results of this research, recommendations and suggestions were presented.

Keywords: Primary grades, Sense of efficacy, Teaching reading.

***المؤلف المراسل**: د.محمد بن عبدالجبار بن معيوض السُلمي

البريد الالكتروني الرسمي : masulami@uqu.edu.sa

Doi: https://doi.org/10.54940/ep83239219

1658-8177 / © 2024 by the Authors.

Published by ***J. Umm Al-Qura Univ. Educ. and Psychol. Sci.***

مقدمة

تعد القراءة من أهم مفاتيح اكتساب المعارف والعلوم، ووسيلة لتنمية الفكر والمهارات، وأداة لنقل الحضارات والثقافات، فتعليمها كان -ولا يزال- يحظى بأولوية عالية لدى الوالدين، والمربين، وصنّاع القرار؛ لأن النجاح فيها أساس للنجاح في المجالات الأخرى. فالقراءة بوابة رئيسة لتعلّم العلوم سواء داخل المدرسة أو خارجها (Paul, 2009)؛ لذلك تحرص الدول المتقدمة على أن يكون تعليم القراءة من ضمن أولوياتها الأساسية (القريني والعاصم، 2021)، ويُعد تعليمها من الأهداف الأساسية في مناهج المرحلة الابتدائية (Brooks, 1996).

فالقدرة على القراءة من أهم من المؤشرات الرئيسة التي يتنبؤ بها على نجاح التلاميذ في العملية التعليمية بشكل خاص، وفي الحياة بشكل عام (Estes, 2005)؛ فقد أظهرت الأبحاث أن التلاميذ الذين لا يتقنون القراءة بحلول الصف الثالث الابتدائي لن يتخرجوا على الأرجح من المدرسة الثانوية (Hernandez, 2011)، ولن يلحقوا بأقرانهم قبل مغادرة المدرسة الثانوية (Francis et al., 1996)، وفي كثير من الأحيان يستمر ضعفهم القرائي طوال حياتهم (Fountas & Pinnell, 2008). وهناك ارتباط بين التحصيل الدراسي والاستيعاب القرائي في جميع المواد الدراسية؛ فضعف الاستيعاب القرائي سببًا رئيسًا من أسباب الإخفاق الدراسي، مما يؤثر سلبًا في إتمان الفرد بكفاءته الذاتية (العلوان والمحاسنة، 2011). فالأفراد ذوو الضعف القرائي أكثر عرضة للفشل الدراسي والمهني، وأقل تقديرًا لذواتهم (Luckner & Handley, 2008). لذلك؛ يحظى تعليم القراءة باهتمام كبير من ذوي الاختصاص من باحثين وممارسين ومنظرين تربويين، وقدموا كثيرًا من الممارسات الفعّالة في تعليم القراءة للتغلب على أوجه القصور (Estes, 2005).

ومع تلك الأهمية للقراءة إلا أن هناك ضعفًا لدى التلاميذ في المهارات القرائية لدى أكثر دول العالم حتى المتقدمة منها. وفقًا لقسم التربية في الولايات المتحدة الأمريكية (2013) فإن 66% من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المدارس الأمريكية مستواهم القرائي أقل من مستوى صفهم الدراسي. وأشارت بعض الدراسات أن طلبة المرحلة الثانوية يلتحقوا بمؤسسات التعليم العالي ولديهم ضعف ظاهر في الكفايات المناسبة للانخراط في البرامج الجامعية (Green & Winters, ACT, 2006; 2005) وتُعدُ الكفاية القرائية أهم هذه الكفايات. ووفقًا ل Shang(2010)، Caverly et al. (2000) فإن نصف الطلبة الملتحقين في مؤسسات التعليم العالي لديهم ضعفًا في الكفايات القرائية مما يؤثر في ثقتهم في مستوى تحصيلهم. ولا يختلف الوضع في مؤسسات التعليم في الوطن العربي؛ حيث أشارت العربيات (2004) إلى أن هناك ضعفًا ملحوظًا في القراءة والفهم القرائي لدى الطلبة في جميع مراحل التعليم.

وفي المملكة العربية السعودية أظهرت نتائج البحوث والدراسات السابقة، ونتائج الاختبارات الدولية التي شاركت فيها المملكة العربية السعودية ضعفًا ملحوظًا في مهارات القراءة لدى التلاميذ؛ فعلى سبيل المثال؛ أشارت دراسة كل من الذيابي (2015)، البيشي (2016)، الحربي (2017)، العسيري (2018)، والعتيبي (2012)؛ إلى ضعفٍ في مهارات القراءة لدى التلاميذ. وأشارت نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في الاختبار الدولي (PIRLS) في دورته لعام 2016 ضعفًا ملحوظًا في المهارات القرائية؛ حيث بلغ متوسط أداء طلبة الصف الرابع الابتدائي في المهارات القرائية 430 درجة، وهي ضمن المستوى المنخفض (Mullis et al., 2017) وأظهرت نتائج مشاركة طلبة المملكة العربية السعودية في الاختبار الدولي (PISA) لعامي 2011 و2018 ضعفًا لدى الطلبة في مهارات القراءة؛ حيث لم يتمكن قرابة 52 ٪ من الطلبة من الحد الأدنى من الكفاية في مجال القراءة (OECD,2019).

ولمعالجة تدني مستوى أداء التلاميذ في القراءة يتعيّن البحث عن الأسباب التي أدت إلى تلك النتيجة، وهي غالبًا مرتبطة بأهم ثلاث ركائز أساسية مؤثرة في العملية التعليمية، وهي: المعلم، والمتعلم، والمنهج التعليمي. ويُعد المعلم -من بين تلك الركائز- الركيزة الأساسية في العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها، وأهم العناصر المؤثرة في العملية التعليمية. ولا يوجد عامل لتحسين التعليم في جميع أنحاء العالم أكثر أهمية من كفاءة المعلم (Cheung, 2008).

ولمعالجة الضعف القرائي لدى التلاميذ؛ لابد من إيجاد معلمين أكفاء لتدريس القراءة (Allington,2011). فالمعلم الكفؤ يُحدِثُ فرقًا في مستوى تحصيل التلاميذ في القراءة، وتحفيزهم عليها (Schaich, 2016). فتحصيل التلاميذ لا يتأثر فقط بالتلاميذ أنفسهم؛ بل إن المعلم الفعّال له تأثير جوهري في مستوى تحصيل التلاميذ، وتحفيزهم، وشعورهم بالفعالية (Chong et al., 2010).

وقد قاما Nye et al. (2004) بدراسة ميدانية كبيرة للبحث عن أكثر العوامل المؤثرة في تحصيل التلاميذ في القراءة، ووجدا أن معلم الصف هو أكثر العوامل تأثيرًا في مستوى تحصيل التلاميذ في القراءة. لذا؛ كلما كان المعلم مؤهلًا تأهيلًا كافيًا؛ كلما كان أثره عاليًا في مستويات تحصيل التلاميذ (Darling-Hammond, 2000). فكفاءة المعلم وخبرته تُعدان المفتاحان الأساسيان لنجاح تعليم القراءة (Allington,2002; Winograd & Greenlee, 1986)، فالمعلم المؤهل تأهيلًا جيدًا يُعدُّ من أكبر العوامل التي تؤثر في تحصيل التلاميذ (Ladd, 1996).

ولا يكفي تأهيل المعلم من الناحية التخصصية والتربوية ليكون معلمًا فاعلًا؛ بل هناك خاصية مهمة تؤثر في مستوى أدائه، ومستوى تحصيل تلاميذه، ألا وهي شعوره بكفاءته الذاتية (Sense of Self-

Efficacy). فمحافظة المعلم على مستوى مناسب من إيمانه بكفاءاته الذاتية لتدريس القراءة من أهم العوامل الأساسية لتحسين أداء التلاميذ في القراءة (Donald, 2009; Siwatu, 2011)؛ وذلك لأن مستوى شعور المعلم بكفاءاته الذاتية لتدريس القراءة يؤثر تأثيرًا إيجابيًا أو سلبيًا في أداء التلاميذ. فشعور المعلم المرتفع أو المنخفض بكفاءاته الذاتية في تدريس القراءة يكون انعكاسًا لفعاليته في تعليم القراءة، ومستوى أداء تلاميذه Quintana-Toomey, Kapusuzoğlu,2006; Donald,2009) (Scherer, 2006; 2018.

يرتكز مفهوم الشعور بالكفاءة الذاتية على النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory)؛ فهي توفر دليلاً لاستخدامه لفهم دور التأثيرات السياقية المحددة في تشكيل الأفعال (Bandura, 1977a). وتصف تلك النظرية كيف تنشئ الناس تصورات لقدراتهم التي تؤثر في تشكيل أهدافهم في الحياة (Barnyak & McNelly ،2009)، ووفقًا لتلك النظرية فإن الفكر البشري وتأثيره وسلوكه يتأثر ليس فقط بالتجارب المباشرة، ولكن أيضًا بملاحظة التجارب، والتفاعلات الاجتماعية (2014، Sture).

وهناك أربعة مصادر أساسية تؤثر في الكفاءة الذاتية، وهي: التجارب المباشرة المتقنة، والتجارب غير المباشرة، والتواصل اللفظي الإقناعي، والحالة العاطفية والفسيولوجية (Bandura,1986a,2012). وأضاف Maddux (2013) مصدرًا خامسًا وهو الخبرات التصورية أو الخيالية. وتضفي النظرية المعرفية الاجتماعية دورًا مركزيًا على العمليات المعرفية، والبديلة، والتنظيم الذاتي، والانعكاس الذاتي (Bandura, 2009).

يُعدُ (Bandura) أول من لفت الانتباه إلى أهمية الكفاءة الذاتية، وتأثيرها في السلوك البشري؛ وهو أول من عرّف مصطلح الكفاءة الذاتية، حيث عرفه بأنه تصور مستقبلي لمستوى كفاءة الشخص المتوقعة لإنجاز مهمة محددة (Bandura, 1977a). فالكفاءة الذاتية هي المعتقدات لدى الأشخاص عن قدراتهم لتنظيم وتطبيق مهام محددة (Quintana-Toomey, 2018). ويمكن تعريفها بأنها تقييم الفرد لقدرته في تنفيذ التجربة التي سيقدم عليها (2014، Sture). فالكفاءة الذاتية تصف تصورات الفرد لقدرته (Estes, 2005)، وتلك التصورات تؤثر على سلوك الفرد بشكل مباشر من خلال تأثيرها على المحددات الرئيسة الأخرى كالأهداف، والتطلعات، وتوقعات النتائج، والميول العاطفية، وإدراك العوائق، والفرص في البيئة الاجتماعية (Bandura, 1997b). وتشير الدراسات البحثية المتنوعة إلى أن ما يعتقده الناس عن أنفسهم له تأثير كبير على نوعية أسلوب حياتهم (Bandura, 2002). فمستوى الشعور بالكفاءة الذاتية يؤثر على التفكير والعواطف، والتي بدورها تقود إلى إجراءات إيجابية أو سلبية في الممارسات التعليمية (Quintana-Toomey, 2018). يُضاف لها أن الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المعلم تؤثر على مواقفه واتجاهاته وكفاءاته في العلمية التعليمية (Bandura, 2012)، بل يتعدى ذلك إلى التأثير على الآخرين المحيطين به (Quintana-Toomey, 2018).

ميّز Bandura (2012) بين نوعين من التوقعات التي تؤثر على السلوك البشري؛ توقع النتائج، وتوقع الكفاءة الذاتية. وعرّف توقع النتائج بأنها توقع الفرد بأن إجراءً معينًا يؤدي إلى نتيجة معينة. بينما عرّف توقع الكفاءة الذاتية بأنها إيمان الفرد بقدراته على تنفيذ وتنظيم المهام المطلوبة لإنجازها. وللتفريق بين النوعين أشار Bandura (2012) بأن كل نوع له تؤثر معين على السلوك؛ فتوقع النتائج تنطوي على إيمان الفرد بأن إجراءً معينًا يؤدي إلى نتيجة معينة، وتوقع الكفاءة الذاتية تنطوي على إيمان الفرد بقدرته على تنفيذ الإجراء.

الكفاءة الذاتية تعمل كمؤثر قوي في دافعية الفرد للعمل، وبذل الجهد في إنجاز المهام، والمثابرة في مواجهة الانتكاسات، والمرونة في مواجهة الشدائد، والقدرة على التعامل مع المتطلبات البيئية المرهقة (Bandura, 1986b). فعندما يكون لدى الشخص إحساس قوي بكفاءته الذاتية فإنها تؤثر على سلوكه تجاه ما يقوم به، أكثر من شخص لديه إحساس ضعيف بكفاءته الذاتية (Harvey, 2009). وعندما يكون لدى الشخص مستوى كفاءة ذاتية عال؛ يكون لديه أهداف عالية، وقوة بقاء في مواجهة العوائق، ومرونة أكثر في مواجهة الشدائد، ومستويات أداء وإنجاز عالية (Bandura, 2001). فالشعور القوي بالفعالية لإنجاز مهام محددة يؤثر على مستوى الإنجاز لتلك المهام (Barnyak & McNelly, 2009). فما يعتقده الناس عن قدراتهم يحدد مستوى إنجازاتهم في مواقف معينة (Barnyak & McNelly, 2009). ولا يوجد شيء في المجتمع أكثر أهمية من إيمان الشخص بفعّاليته في ممارسة الأعمال التي تؤثر على حياته (Bandura, 2001).

الكفاءة الذاتية تساعد الشخص في تشكيل أفعاله وقراراته (Viel-Ruma et al., 2010)، فهي تؤثر في أداء الإنسان من خلال العمليات المعرفية والتحفيزية والعاطفية واتخاذ القرارات، مما يؤثر على ما إذا كان يفكر في نفسه بطرق إيجابية أو سلبية، ومدى قدرته على تحفيز نفسه ومثابرته في مواجهة الصعوبات (Bandura, 2002). وقد أشار Bandura (b1977) إلى أن تصورات الأشخاص عن قدرتهم تؤثر في أنواع السيناريوهات الاستباقية التي ينشئونها ويكررونها.

وفقًا (2012) Bandura فإن الكفاءة الذاتية تؤثر في سبع سلوكيات، وهي: (1) اختيارات الشخص للإجراءات التي يتعين عليه اتخاذها، (2) مقدار الجهد الذي يكرسه الشخص لإنجاز الإجراءات، (3) مدى إصرار الشخص عند مواجهة التحديات، (4) مرونة الشخص عند مواجهة الشدائد، (5) مدى تسهيل عمليات تفكير الشخص أو إعاقتها، (6)

مقدار التوتر والاكتئاب الذي يعاني منه الشخص في المواقف الصعبة، و(7) مستويات إنجاز الشخص.

ويمكن القول بأن الشعور بالكفاءة الذاتية هي أساس الدوافع البشرية، وتحقيق الصحة النفسية، والإنجاز الشخصي، فالشعور بالكفاءة الذاتية يمسّ كل جانب من جوانب حياة الفرد تقريبًا، ويمكن التنبؤ بسلوك الفرد من خلال الشعور الذي يحمله حول قدراته أكثر من معرفته ومهاراته (Harvey, 2009)، وما لم يعتقد الناس أن بإمكانهم إحداث التأثيرات المرغوبة من خلال أفعالهم، فلن يكون لديهم حافز للقيام بتلك الأفعال (Bandura ,2012)، ولن يكون لديهم دافع كبير لبدء إجراء لا يعتقدوا أن لديهم القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة (Bandura ,2009).

وباستقراء للأبحاث ذات الصلة بالكفاءة الذاتية لدى المعلم؛ يتضح استخدام مصطلحين بطريقة تبادلية هما: الشعور بالكفاء الذاتية لدى المعلم (Teachers' Sense of Efficacy)، وكفاءة المعلم (Teacher Efficacy) (Maguire, 2011)، وقد فسرّت Sture (2014) مصطلح كفاءة المعلم بأنه اختصار لمصطلح شعور المعلم بالكفاءة الذاتية.

ينطوي الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المعلم في التدريس على بعدين، هما: فاعلية التدريس بشكل عام، وفاعلية المعلم نفسه (Harvey, 2009)؛ ففاعلية التدريس هي إيمان المعلم بأن التدريس بحد ذاته يمكن أن يؤثر على تعلم التلاميذ بغض النظر عن القيود الخارجية (Bandura, 2012)، وفاعلية المعلم نفسه في التدريس هي إيمان المعلم بقدراته على التأثير في تعلّم التلاميذ (Ashton & Webb, 1986).

شعور المعلم بكفاءته الذاتية في التدريس يشير إلى إيمان المعلم بقدرته على تنظيم وتنفيذ المهام المطلوبة لإنجاز مهمة تعليمية محددة بنجاح في سياق معين (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). ويشير كذلك إلى إيمان المعلم أو قناعته بتأثيره على كيفية تعلّم التلاميذ بطريقة جيدة، سواء كانوا تلاميذ عاديين أو ذوي صعوبات تعلّم، أو غير متحمسين لعملية التعلّم (Guskey & Passaro, 1994). وبطريقة أكثر بساطة يمكن القول بأن الكفاءة الذاتية لدى المعلم هي إيمانه بقدرته في تدريس محتوى دراسي لجميع أنماط التلاميذ؛ (Tschannen-Moran et al., 1998). وإيمانه بقدرته على تحقيق تعلّم التلاميذ (Smylie, 1988).

يتحكم المعلمون في سلوكياتهم وخياراتهم التدريسية وفقًا للتأثيرات التي يتوقع أن تُحدثها أفعالهم (Bandura, 1986a)، فالشعور بالكفاءة الذاتية تؤثر في سلوك المعلم، وإنجاز الأهداف المحددة، والاستمرار في التغلب على المهام الصعبة (Pas et al., 2010). فالكفاءة الذاتية هي المستوى الذي يؤمن فيه المعلم أن لديه القدرة على التأثير في أداء التلاميذ (Ashton, 1984; Tschannen-Moran et al., 1998)، وهي رؤية المعلم نفسه على أنه قادر على تدريس المحتوى الدراسي، ومن ثم التأثير في مستوى تحصيل (Shidler, 2009)، وهي شعوره بقدرته على تسهيل تعلّم التلاميذ بنجاح (Brady & Woolfson, 2008)، وهي عملية يقوم من خلالها المعلم بتقييم قدرته على التأثير في تحصيل التلاميذ، (Mills et al., 2007).

وفي سياق الحديث عن أثر الكفاءة الذاتية في العملية التعليمية؛ أشار Bandura (2012) إلى أن مستوى الشعور العالي بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين لها علاقة إيجابية مع الأداء الأكاديمي العالي للتلاميذ وخبراتهم التعليمية، ورضا المعلمين الوظيفي، والتزامهم المهني، ومستويات الجهد في الفصل الدراسي، ونوع البيئة التي يبنونها في فصولهم الدراسية، فضلاً عن قدرتهم على اختيار المهام المختلفة لتحقيق تعلّم التلاميذ. وبالتالي، فشعور المعلمين بالكفاءة الذاتية يؤثر على الممارسات التعليمية الفعّالة والنتائج الأكاديمية للتلاميذ (Donald, 2009; Dicke et al., 2014)، وهناك ارتباط بين شعور المعلم بكفاءته الذاتية في التدريس، وبين حجم الجهد الذي يبذله المعلم في التدريس، ومثابرتهم ومرونتهم في التدريس (Tschannen-Moran et al., 1998)، وهي صفات مهمة جدًا في التأثير على مستوى تحصيل التلاميذ (Sture، 2014).

عندما يفهم المعلم الكفاءة الذاتية وأهميتها في العملية التعليمية؛ فإنه يكون لديه القدرة على اختيار وتطبيق استراتيجيات التدريس الفعّالة لتدريس القراءة (Rieg et al., 2007). فالمعلم الذي يؤمن بنفسه وقدراته التدريسية يتوقع المزيد من نفسه (Swanson & Huff ,2019)، ويكون أكثر فاعلية في استراتيجيات التدريس التي يستخدمها (Burkhart, 2004)، لذا فالمعلم الذي لديه شعور عال بكفاءته الذاتية يقوم بتجريب استراتيجيات تدريسية جديدة ومبتكرة أكثر من المعلم الذي لديه شعور منخفض بكفاءته الذاتية (Martin et al.,2009).

الشعور العالي بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين يرتبط ارتباطًا مباشرًا باستخدامهم لاستراتيجيات تعليمية فعّالة، وقدرتهم على إدارة الفصل الدراسي، وإشراك التلاميذ في التعلّم (Chong et al.,2010)، وجودة الأنشطة الصفية (Cerit, 2010; Holzberger et al., 2013)، ويكون المعلم أكثر استعدادًا لتحمل المسؤولية لتلبية الاحتياجات الأكاديمية للتلاميذ في فصولهم الدراسية (Brady & Woolfson, 2008)، وتعزيز التعليم والتعلّم، وإدراك التوقعات العالية من قادة المدرسة وأولياء أمور التلاميذ لتحقيق النجاح الأكاديمي (Chong et al., 2010)، والتأثير على كيفية تعلّم التلاميذ بطريقة جيدة، حتى أولئك التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلّم أو عدم رغبة في التعلّم (Guskey & Passaro, 1994)، فالمعلم الذي لديه مستوى عال من شعوره بكفاءته الذاتية؛ لديه نسبة عالية من الوصول إلى التلاميذ، والتأثير عليهم مهما كان تمايزهم التعليمي واحتياجاهم السلوكي (Pas et al., 2010)، فالكفاءة الذاتية

للمعلم مرتبطة بجودة العملية التعليمية؛ فالمعلم الذي يمتلك مستويات عُليا من الشعور بالكفاءة الذاتية؛ يتمتع بأداء تدريسي عال، وفاعلية أكثر من المعلم الذي لديه شعور منخفض في الكفاءة الذاتية (Brown & Souto-Manning, 2007; Sture, 2014)، وهي من أهم العوامل المؤثرة في تحصيل التلاميذ، لذا هي جديرة بالبحث والاهتمام (Dergisi & Saricoban, 2010)، وعندما يكون لدى المعلم إيمان عال بقدرته في تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على التعلّم فإن ذلك يؤثر تأثيرًا إيجابيًا في تحصيل التلاميذ (Haverback & Parault, 2008).

ومنذ إدراك أهمية الشعور بالكفاءة الذاتية؛ ظهرت عدة مقاييس لقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين (Tschannen-Moran et al., 1998) ركز بعضها على قياس الكفاءة الذاتية في التدريس، وبعضها على الكفاءة الذاتية في تدريس مواد محددة، وبعضها ربط ما بين الكفاءة الذاتية ومستوى تحصيل التلاميذ (Estes, 2005)، وأولاها الباحثون عنايتهم، فركزوا أبحاثهم على دراستها، ودراسة العوامل المؤثرة فيها. على سبيل المثال؛ هدفت دراسة برهم وطلافحة (2019) إلى قياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية، ووجدت الدراسة مستوى مرتفعًا من الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، ومستوى متوسطًا من القدرة على حل المشكلات الطلابية، كما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية طرديّة بين الكفاءة الذاتية، وبين القدرة على حل المشكلات الطلابية.

وأجرت الخزرجي (2017) لدراسة لقياس الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات منها الجنس، ووجدت الدراسة مستوى عال من الفاعلية الذاتية لدى عينة الدراسة، ووجدت الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا بين مستوى شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية لصالح الإناث.

وأجرى بقيعي (2016) دراسة لقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات، ووجدت الدراسة مستوى عال من الكفاءة الذاتية، كذلك وجدت الدراسة علاقة ارتباطية بين مستوى شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية وذلك لصالح الإناث، كذلك وجدت الدراسة علاقة بين مستوى شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية والمؤهل الدراسي، ولم تجد الدراسة أي فروق دالة إحصائيًا بين مستوى الكفاءة الذاتية ومتغيرات الخبرة التدريسية، والصفوف الدراسية، والتخصص الذي يُدرّسه المعلم.

وأجرت Sture (2014) دراسة لاستكشاف أثر عدد من المتغيرات في مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس القراءة، ووجدت الدراسة أنه ليس هناك علاقة بين الشعور بالكفاءة الذاتية ومستوى تأهيل المعلم في تدريس القراءة، وكذلك العمر والجنس والعرق. ووجدت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين عدد سنوات الخبرة في تدريس القراءة، ومستوى الكفاءة الذاتية؛ فالمعلم الذي لديه خمس سنوات فأكثر في تدريس القراءة؛ كان مستوى شعوره بالكفاءة الذاتية مرتفع. كذلك وجدت الدراسة أن المعلمين الذين حضروا دورات تدريبية في تدريس القراءة في آخر خمس سنوات لديهم مستوى كفاءة ذاتية عال في تدريس القراءة.

وأجرا Klassen and Durksen (2014) دراسة طولية على 150 معلم قبل الخدمة لقياس وتطوير الكفاءة الذاتية أثناء التدريب العملي، وعلاقتها بضغوط العمل، وأظهرت النتائج زيادة كبيرة في الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، وانخفاض ملحوظ في الإجهاد.

وقامت حجازي (2013) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمات، وعلاقتها بالتوافق المهني، وجودة الأداء، ووجدت الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمات متوسط، وأن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمات والتوافق المهني عدا التوافق الاجتماعي، كذلك وجدت الدراسة علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشعور بالكفاءة الذاتية وجودة الأداء.

وهدفت دراسة Ashraf et al. (2012) إلى قياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات، وأسفرت نتائج الدراسة عن مستوى عال من الشعور بالكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية والأداء الوظيفي، وأن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمات أكبر من الذكور، ووجدت الدراسة علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية والخبرة، والمؤهل العلمي.

وسعت دراسة أبو تينة والخلايلة (2011) إلى قياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وعلاقتها بالإدارة الصفية، ووجدت الدراسة أن عينتها لديهم مستوى عال من الكفاءة الذاتية، وكشفت النتائج عن علاقة ارتباطية عالية بين مستوى الكفاءة الذاتية، ومستوى الإدارة الصفية.

وأجرى Maguire (2011) دراسة للبحث عن العلاقة بين كفاءة المعلم ومستوى تحصيل التلاميذ، ووجدت الدراسة أن هناك علاقة تنبؤية بين كفاءة المعلم ومستوى تحصيل التلاميذ؛ فكلما كانت كفاءة المعلم عالية؛ كان مستوى تحصيل التلاميذ عال.

وفي دراسة Shidler (2009) أشارت إلى أن المعلم الذي لديه شعور مرتفع بكفاءته الذاتية في التدريس، لديه إيمان أكبر بقدرة التلاميذ على النجاح، وبالتالي يكرّس وقته وجهده للتدريس.

وأجريا Giallo and Llittle (2003) بحثًا لقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وعلاقتها بالخبرة، والقدرة على الإدارة الصفية الفاعلة، ووجدت الدراسة مستوى متوسطًا من الشعور بالكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة. كذلك وجدت الدراسة علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية والإدارة الصفية، وكذلك علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية والمعلمين ذوي الخبرة

العالية. وقاما Brenowitz and Tuttle (2002) بقياس الكفاءة الذاتية لتعليم التغذية لدى مع معلمي المرحلة الابتدائية، وتشير نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الشعور بالكفاءة الذاتية، وجهد المعلم في التدريس.

مشكلة البحث وأسئلته:

يتبوأ ميدان تعليم القراءة مكانة خاصة في الحقل التعليمي، لا سيما في مرحلة الصفوف الأولية، فهي من أهم المؤشرات على نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. ومع تلك الأهمية إلا أن مستوى التلاميذ في القراءة في المملكة العربية السعودية دون المأمول، وقد ظهر ذلك جليًا في نتائج الاختبارات الدولية. والخطوة الأولى لمعالجة ذلك؛ البحث عن الأسباب المحتملة التي أدت إلى ذلك المستوى. ويُعدُ المعلم أهم الركائز المؤثرة في مستوى تحصيل التلاميذ. لذا كان لزامًا البحث عن العوامل التي تؤثر في مستوى أداء المعلم. وقد أدرك الباحثون أهمية ذلك مما نتج عنه زيادة كبيرة في عدد الأبحاث في السنوات الماضية حول العوامل المؤثرة في كفاءة المعلم (Klassen et al., 2011).

ويُعد شعور المعلم بكفاءته الذاتية في تدريس القراءة من أهم العوامل التي تؤثر في مستوى أدائه. وعلى الرغم من أن الأبحاث التي اهتمت بشعور المعلم بالكفاءة الذاتية في التدريس تعود إلى عام 1984؛ إلا أن عدد الأبحاث الخاصة بشعور المعلمين بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة يعد صغيرًا نسبيًا (Schaich, 2016). لذا لابد من معرفة مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية في تدريس القراءة لدى المعلمين، والعوامل التي تؤثر في مستوى شعورهم، لا سيما مع انخفاض مستويات تحصيل التلاميذ في القراءة (Sture، 2014)، وذلك لأن مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين يرتبط ارتباطًا وثيقًا ببعض الخصائص لدى المعلمين (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)، وهو ما دعا بعض الباحثين إلى ضرورة استكشاف العوامل التي تؤثر في الكفاءة الذاتية؛ مثل العوامل الديمغرافية (Franklin, 1989, Mark,1984)، وعدد سنوات الخدمة في التدريس (Hughes, 2006; Sarabun, 1995; Sofford, 1995)، ومستوى تأهيل المعلم (Sofford, 1995)، وعرق التلاميذ (Taylor, 2005) والحالة الاقتصادية والاجتماعية للمدارس (Rogers, 2006)، وحجم المدرسة (Madden-Szeszko, 2000).

من هنا أتى هذا البحث –والذي لم يطرق مسبقًا في المملكة العربية السعودية على حد علم الباحث– لقياس مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، وعلاقته ببعض المتغيرات.

وقد تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ماهو مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ماهو مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين في مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيرات: جنس المعلم، وعدد سنوات التدريس في مرحلة الصفوف الأولية، وعدد سنوات التدريس بشكل عام، ودرجة المؤهل العلمي، والتخصص العلمي، والحصول على إعداد تربوي، وعدد الدورات التدريبية في تدريس القراءة، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي، والحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق هدفين رئيسين، هما:

1. التعرف على مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية.
2. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة المعلمين في مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية تعزى لبعض المتغيرات.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية موضوعه، وهو دراسة عامل مؤثر في أداء معلمي القراءة ألا وهو الشعور بالكفاءة الذاتية؛ إذ يُعدُ عاملًا من أهم العوامل المؤثرة في مستوى أداء المعلمين في تدريس القراءة، مما يترتب عليه التأثير في مستويات تحصيل التلاميذ. كذلك يمكن يُسهم البحث في تحقيق الآتي:

1. تعريف المسؤولين عن معلمي الصفوف الأولية بمستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات، وما قد يترتب على ذلك من عمليات التطوير.
2. إثراء الأدب التربوي باللغة العربية عن الكفاءة الذاتية لتدريس القراءة، وذلك لقلة المحتوى باللغة العربية.
3. قد تفتح نتائج البحث المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد دراسات.

حدود البحث:

اقتصر البحث على معلمي الصفوف الأولية الذين يُدرِّسون مادة لغتي في مدينة مكة المكرمة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441 – 1442هـ.

مصطلحات البحث:

مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية: شعور المعلم بقدرته على تدريس القراءة

للتلاميذ، والتأثير في مستوى تحصيلهم القرائي من خلال المقياس المعد لذلك.

الصفوف الأولية: هي الصف الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، والتي تتراوح أعمار التلاميذ فيها بين ست وتسع سنوات تقريبًا.

إجراءات البحث:

أولًا: منهجية البحث:

بالنظر إلى أهداف البحث فإن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لتحقيق أهدافه. فالمنهج الوصفي هو ذلك المنهج الذي يدرس الواقع، ويصفه وصفاً دقيقاً (عبيدات، وكايد، وعدس، 2016). واتبع البحث كذلك أسلوب المنهج الوصفي الارتباطي، وهو كما أورده العساف (1995) بأنه أحد أنواع المنهج الوصفي، ويهدف إلى التعرف على مدى وجود علاقة ما بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم بيان درجة العلاقة.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة والبالغ عددهم (3254) معلمًا ومعلمة، منهم (1638) معلمًا، و (1616) معلمة. وقد أرسل الباحث رسالة –عن طريق إدارة التعليم في مدينة مكة المكرمة– موجهة إلى جميع أفراد المجتمع للمشاركة في البحث. وقد شارك في البحث (333) معلمًا ومعلمة، وهو ما يمثل ما نسبته 10 ٪ تقريبًا من مجتمع البحث، ويوضح الجدول رقم (1) وصفًا لعينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

جدول رقم (1) وصف عينة البحث وفقًا لمتغيرات البحث

الجنس	ذكور	إناث		المجموع
التكرار	132	201		333
النسبة المئوية	39.64	60.36		100
التخصص العلمي	لغة عربية	غير لغة عربية		المجموع
التكرار	125	208		333
النسبة المئوية	37.54	62.46		100
الحصول على إعداد تربوي	نعم	لا		المجموع
التكرار	303	30		333
النسبة المئوية	90.99	9.01		100
الحصول على رخصة معلم	نعم	لا		المجموع
التكرار	49	284		333
النسبة المئوية	14.71	85.29		100
الدورات التدريبية	لا يوجد	فأقل5	أكثر من (5)	المجموع
التكرار	36	115	182	333

النسبة المئوية	10.81		34.53	54.65	100
المؤهل العلمي	دبلوم		بكالوريوس	دراسات عليا	المجموع
التكرار	75		242	16	333
النسبة المئوية	22.52		72.67	4.8	100
عدد سنوات تدريس الصفوف الاولية	5 فأقل	10 فأقل	15 فأقل	أكثر من (15)	المجموع
التكرار	104	83	37	109	333
النسبة المئوية	31.23	24.92	11.11	32.73	100
عدد سنوات التدريس بشكل عام	5 فأقل	10 فأقل	15 فأقل	أكثر من (15)	المجموع
التكرار	19	76	49	189	333
النسبة المئوية	5.71	22.82	14.71	75.76	100
عدد التلاميذ في الصف	20 فأقل	30 فأقل	40 فأقل	أكثر من (40)	المجموع
التكرار	131	117	70	15	333
النسبة المئوية	39.34	35.14	21.02	4.5	100

ثالثًا: أداة البحث: بناؤها وصدقها وثباتها:

تحقيقًا لأهداف البحث قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي ذي الصلة بقياس الشعور بالكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية للتدريس بشكل عام، وتدريس القراءة بشكل خاص، وقد أفاد الباحث منها، لا سيما ما قام به Estes (2005)، Szabo and Mokhtari (2004)، وقد أعد الباحث مقياسًا أوليًا لقياس الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية تكون من سبع وعشرين عبارة. وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ قام الباحث بعرض المقياس على خبراء في مجالي تدريس القراءة وعلم النفس بلغ عددهم عشرة خبراء لإبداء رأيهم في مدى مناسبة المقياس، ووضوحه، وصحة عباراته لغويًا. وبعد تحليل آراء الخبراء أخذ الباحث بما اتفق عليه ٨٠٪ فأكثر من آرائهم.

وقام الباحث بالتحقق من صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي) لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، وذلك باستخراج معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث تكونت من (30) معلمًا من معلمي الصفوف الأولية، ويوضح جدول رقم (2) نتيجة معامل الارتباط، حيث اتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.05)، (0.01) مما يؤكد ارتباط العبارات بالمقياس، وهو ما يدل على وجود اتساق داخلي.

جدول (2) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.410*	5	0.569**	9	0.691**	13	0.793**	17	0.440*
2	0.669**	6	0.619**	10	0.463*	14	0.519**	18	0.492**
3	0.700**	7	0.613**	11	0.399*	15	0.715**	19	0.731**
4	0.616**	8	0.535**	12	0.557**	16	0.614**	20	0.470**

*معامل الارتباط دال عند ٠,٠٥. **معامل الارتباط دال عند ٠,٠١.

وقام الباحث بطريقين للتحقق من ثبات أداة البحث؛ الطريقة الأولى هي حساب معامل ألفا كرونباخ، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث مكوّنة من (30) من معلمًا من معلمي الصفوف الأولية، ومن ثمّ حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس، حيث بلغت قيمته (0.894)، وهي قيمة مرتفعة، ومطمئنة لاستخدام المقياس والوثوق في نتائجه. والطريقة الثانية؛ هي طريقة التجزئة النصفية؛ حيث حسب معامل الارتباط بين درجات نصفيّ المقياس بعد تجزأتها إلى جزأين متكافئين، ومن ثمّ حساب معامل الارتباط بينهما باستخدام معامل الثبات لسبيرمان وبران ومعامل الثبات لجتمان، والجدول رقم (3) يوضح نتيجة معامل الارتباط.

جدول رقم (3) معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية

الجزء	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان وبراون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	10	0.809	0.845	0.916	0.916
الجزء الثاني	10	0.795			

يتضح من الجدول رقم (3) أنّ معامل ثبات المقياس لكل من سبيرمان وبران ولجتمان بلغ (0.916)، وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ومن ثمّ فإنّ المقياس يُعطي درجة عالية من الثقة لاستخدامه والوثوق في نتائجه.

يتكوّن المقياس في صورته النهائية من جزأين: الجزء الأول يشتمل على معلومات أولية عن المجيب وهي: الجنس، عدد سنوات الخدمة في تدريس الصفوف الأولية، عدد سنوات الخدمة في التدريس بشكل عام، التخصص العلمي، درجة المؤهل العلمي، الحصول على إعداد تربوي، عدد الدورات التدريبية في تدريس القراءة، عدد التلاميذ في الصف الدراسي، الحصول على رخصة معلم/معلمة. والجزء الثاني يتكون من عشرين عبارة لتوضيح مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية، وأمام كل عبارة مقياس خماسي متدرج (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) يختار منها المجيب ما يشعر به تجاه محتوى العبارة.

رابعًا: إجراءات تطبيق البحث:

بعد التأكد من صدق وثبات المقياس؛ قام الباحث بالتواصل مع إدارة التعليم في مدينة مكة المكرمة لمساعدته في تطبيق المقياس على مجتمع الدراسة، وأعد الباحث رابطًا إلكترونيًا يحتوي على مقدمة عن أهداف الدراسة، وتعليمات للإجابة على المقياس، وعبارات المقياس. ومن ثم إرسال الرابط الإلكتروني إلى جميع معلمي الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم البحث عددًا من الأساليب الإحصائية، وهي: التكرارات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان وبراون، ومعامل الثبات لجتمان، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA -One Way، اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis Test، اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test،

سادسًا: المعيار الإحصائي لتصحيح المقياس:

استخدم الباحث سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة البحث، وأعطى كل عبارة من عباراته درجة واحدة من بين مستوياته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) في حال كانت العبارات موجبة، وتمثل رقمياً (1، 2، 3، 4، 5) في حال كانت العبارات سالبة، وتم تقسيم المدى بين (5–1) إلى ثلاثة مستويات (4 =3 / 1.33)؛ أي أن طول المدى لكل مستوى هو (1.33)، ويوضح الجدول رقم (4) المدى، ودرجة الموافقة

جدول رقم (4) المدى ودرجة الموافقة

المدى	الموافقة درجة
من 1 إلى 2.33	صغيرة
من 2.34 إلى 3.67	متوسطة
من 3.68 إلى 5	كبيرة

نتائج البحث: عرضها ومناقشتها:

أولًا: نتيجة الإجابة عن السؤال الأول، ونصه:

ما هو مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج استجابة أفراد عينة الدراسة لعبارات المقياس، ويوضح الجدول رقم (5) النتائج مرتبة من الأكثر موافقة إلى الأقل، إضافة إلى متوسط استجابات أفراد العينة بشكل كلي على المقياس ككل، كما اتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام للمقياس بلغ 3.30، وهو يقع ضمن المدى المتوسط؛ مما يعني أن مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية متوسطًا. ويتضح من خلال الجدول أن العبارة رقم (13) ونصُها "سأبحث باستمرار عن طرق أفضل لتعليم القراءة" حققت أعلى متوسط؛ حيث بلغ المتوسط 4.54، بينما حصلت العبارة رقم (14) ونصُها "حتى لو حاولتُ بذل جهدٍ كبيرٍ لتدريس القراءة، فلن أتقن تدريسها كما أتقن تدريس مواد أخرى" على أقل متوسط؛ حيث بلغ المتوسط 1.96. وتتفق نتيجة البحث مع نتيجة حجازي (2013)، Giallo and Llittle (2003)، بينما تختلف نتيجة البحث مع نتيجة برهم وطلافحة (2019)، الخزرجي (2017)، بقيعي (2016)، و Ashraf et al. (2012)، و نتيجة دراسة أبو تينة والخلايلة (2011)، والتي وجدت مستوى عالٍ من الشعور بالكفاءة الذاتية.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج استجابة أفراد عينة الدراسة

الرتبة	الرقم	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة الموافقة
			ك1	%	ك2	%	ك3	%	ك4	%	ك5	%				
1	13	سأبحث باستمرار عن طرق أفضل لتعليم القراءة	187	2.56	139	42	7	1.2	0	0	0	0	5.4	5.0	91	كبيرة
2	2	عندما يتحسن المستوى القرائي لتلاميذي؛ فإن ذلك له علاقة بالطرق التي استخدمتُها	157	1.47	162	49	13	9.3	1	3.0	0	0	4.4	6.0	89	كبيرة
3	19	عندما يكون في الصف تلميذ موهب في القراءة؛ فأنا عادة أستطيع مساعدته في تنمية موهبته القرائية	151	3.45	169	51	9	7.2	2	6.0	2	6.0	4.4	6.0	88	كبيرة
4	4	إذا كان لدى التلميذ صعوبات قرائية؛ فيمكنني عادة تحديد ما إذا كان يحتاج إلى خطة علاجية لتنمية مستواه القرائي	140	42	174	52	15	5.4	1	3.0	3	9.0	3.4	7.0	87	كبيرة
5	3	إذا اتقن التلميذ بسرعة مفهومًا جديدًا في القراءة؛ يكون سبب ذلك معرفتي بالخطوات اللازمة لتدريس هذا المفهوم	115	5.34	195	59	17	1.5	5	5.1	1	3.0	3.4	7.0	85	كبيرة
6	6	إذا شعر احد التلاميذ في صفي بالإحباط بسبب عدم إنجازه مهمة قرائية؛ فإنني اشعر بالثقة في معرفتي بطرق تُعيد توجيهه لإنجاز المهمة	102	6.30	194	58	23	9.6	10	3	4	2.1	1.4	8.0	83	كبيرة
7	16	أفهم عمليات القراءة بما يكفي لأكون معلمًا فعالًا في تعليم القراءة	99	7.29	188	57	35	11	10	3	1	3.0	1.4	7.0	82	كبيرة
8	11	عندما يأتي تلميذ جديد إلى صفي؛ فإنه يمكنني تقييم مستواه القرائي المناسب بدقة	105	5.31	183	55	24	2.7	17	1.5	4	2.1	1.4	8.0	82	كبيرة
9	9	عندما يقرا التلميذ بصوت جهوري مناسب؛ يمكنني عادة تحديد الاستراتيجيات التي يجب استخدامها لتحسين طلاقته القرائية	84	2.25	203	61	39	12	7	1.2	0	0	1.4	7.0	82	كبيرة
10	15	أشعر بأنني أعرفُ طرقًا كثيرة لتعليم القراءة بشكل فعّال	94	2.28	186	56	41	12	12	6.3	0	0	1.4	7.0	82	كبيرة
11	1	عندما يكون اداء تلميذ افضل من المعتاد في القراءة؛ يكون سبب ذلك في كثير من الاحيان بدلي لقليل من الجهد الإضافي	66	8.19	149	45	36	11	46	14	36	11	5.3	3.1	70	متوسطة
12	18	أجدُ صعوبة في تعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة	19	7.5	87	26	69	21	124	37	34	10	8.2	1.1	56	متوسطة
13	10	رغم تمتعي بقدرات جيدة في تدريس القراءة، لكنني لا استطيع ان اصل إلى عدد كبير من التلاميذ أثناء الحصة الدراسية	23	9.6	96	29	37	11	136	41	41	12	8.2	2.1	55	متوسطة
14	5	إذا لم يتذكر التلميذ المفاهيم التي قدمتها في درس القراءة السابق؛ فلن اعرف طرقا تسهم في استبقائه للمفاهيم في الدرس التالي	17	1.5	75	23	37	11	153	46	51	15	6.2	2.1	51	متوسطة
15	12	أجدُ صعوبة في كيفية تحسين مستوى التلاميذ قرائيًا	3	9.0	58	17	29	7.8	168	51	75	23	2.2	1	45	صغيرة
16	7	عندما يتم اخذ جميع العوامل المؤثرة في إتقان التلاميذ للقراءة في الاعتبار-(كالاسرة، والمجتمع، وغيرها)- ؛ فأنا لست مؤثرًا بشكل كبير على إتقان التلاميذ للقراءة	9	7.2	43	13	28	4.8	151	45	102	31	1.2	1.1	42	صغيرة
17	20	أجدُ صعوبة في جذب التلاميذ إلى القراءة	5	5.1	40	12	28	4.8	156	47	104	31	1.2	1	41	صغيرة
18	17	أشعر بأنني لستُ فعالًا جدًا في مراقبة أنشطة القراءة	1	3.0	28	4.8	38	11	180	54	86	26	2	9.0	41	صغيرة
19	8	عندما يكون المستوى القرائي لتلميذ دون مستوى الصف الدراسي؛ فانا عادة غير قادر على تحديد كيفية مساعدته من أجل تحسين مستواه القرائي	3	9.0	30	9	29	7.8	179	54	92	28	2	9.0	40	صغيرة
20	14	حتى لو حاولتُ بذل جهدٍ كبيرٍ لتدريس القراءة، فلن أتقن تدريسها كما أتقن تدريس مواد أخرى	6	8.1	31	3.9	26	8.7	151	45	119	36	2	1	39	صغيرة
		المتوسط الحسابي العام											3.3	2.0	66	متوسطة

ثانيًا: نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني، ونصه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين في مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيرات: جنس المعلم، وعدد سنوات التدريس في مرحلة الصفوف الأولية، وعدد سنوات التدريس بشكل عام، ودرجة المؤهل العلمي، والتخصص العلمي، والحصول على إعداد تربوي، وعدد الدورات التدريبية في تدريس القراءة، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي، والحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام عددٍ من الأساليب الإحصائية المناسبة لكل متغير، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: متغير جنس المعلمين:

تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين وفقاً لمتغير الجنس، وجدول رقم (6) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (6) " نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	132	65.92	4.27	0.035	331	0.972
أنثى	201	65.9	4.08			لا يوجد

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المعلمين تُعزى لمتغير الجنس.

وتتفق نتيجة البحث مع نتيجة Sture (2014), Mitchell (2019) ، بينما تختلف نتيجة البحث مع نتيجة الخزرجي (2017)، وبقيعي (2016)، Ashraf et al. (2012)، والتي وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية للمعلمين والمعلمات، وكان الفرق لصالح المعلمات.

ثانيًا: متغير عدد سنوات التدريس بشكل عام:

تم حساب اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابة وفقًا لمتغير عدد سنوات التدريس بشكل عام، ويوضح جدول رقم (7) نتيجة الاختبار:

جدول (7) نتيجة اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis Test لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقًا لمتغير عدد سنوات التدريس بشكل عام (عند درجات حرية = 3)

5 سنوات فأقل	10 سنوات فأقل	15 سنوات فأقل	أكثر من (15)	كاى سكوير $كا^2$	مستوى الدلالة
متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب		
ن =19	ن = 76	ن = 49	ن = 189		
182.34	169.93	140.84	171.06	4.536	0.209 لا يوجد

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات التدريس بشكل عام. وتتفق نتيجة البحث مع نتيجة Mitchell (2019)، وبقيعي (2016)، Mueller (2012)، و(Voris (2011، بينما تختلف نتيجة البحث مع نتيجة West and Frey-Clark (2019)، Ashraf (2012) ، Flores et al. (2004)، وتعد نتيجة البحث الحالي مثيرة للاهتمام؛ وذلك لعدم اتفاقها مع العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية –بناءً على النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory)، والتي منها الخبرات التي يتعرض لها الفرد؛ فهي تؤثر في شعور الفرد (Bandura, 2012).

ثالثًا: متغير عدد سنوات التدريس في مرحلة الصفوف الأولية:

تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-WayANOVA) لدلالة الفرق بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير عدد سنوات التدريس في مرحلة الصفوف الأولية، وظهرت النتائج كما هو موضح الجدول رقم (8). حيث اتضح عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات التدريس في مرحلة الصفوف الأولية.

وتتفق نتيجة البحث مع نتيجة Mueller (2012). وتعد نتيجة هذا البحث مثيرة للاهتمام؛ وذلك لعدم اتفاقها مع العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية –بناءً على النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory)، والتي منها الخبرات التي يتعرض لها الفرد؛ فهي تؤثر في شعور الفرد (Bandura, 2012).

جدول رقم (8) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة المعلمين وفقاً لمتغير عدد سنوات التدريس في مرحلة الصفوف الأولية

سنوات الخبرة	الإحصاءات الوصفية				البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	5 سنوات فأقل	10 سنوات فأقل	15 سنة فأقل	أكثر من 15 سنة						
العدد	104	83	37	109	بين المجموعات	70.58	3	23.5	1.373	0.251 لا يوجد
المتوسط	66.38	65.23	65.54	66.09	داخل المجموعات	6535.5	329	17.13		
الإنحراف المعيارى	4.65	3.77	4.09	3.9	المجموع	5706.1	332			

رابعًا: متغير درجة المؤهل العلمي:

تم حساب اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) لدلالة الفرق بين متوسطات استجابة المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ويوضح جدول رقم (9) نتيجة الاختبار.

جدول رقم (9) نتائج اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis Test لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (عند درجات حرية = 2)

دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا	كاى سكوير $كا^2$	مستوى الدلالة
متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب		
ن =75	ن =242	ن =16		
176.55	158.2	255.25	16.303	0.01

يتضح من الجدول رقم (9) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.01) بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير درجة المؤهل العلمي. وللتحقق من اتجاهات الفروق؛ أُجريت مقارنات بعدية متعددة من أجل تحديد الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney Test) بين كل مجموعتين، ويوضح جدول رقم (10) نتيجة الاختبار.

جدول رقم (10) نتائج اختبار مان- ويتني بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل الدراسي	متوسطات الرتب	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم	176.55	1.456	3.036*
بكالوريوس	158.2		3.895*
دراسات عليا	255.25		

* تدل على قيمة Z دالة إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير درجة المؤهل العلمي (دبلوم/دراسات عليا) لصالح المعلمين الحاصلين على دراسات عليا. ويتضح كذلك وجود فروق بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس/دراسات عليا) لصالح المعلمين الحاصلين على دراسات عليا، وتتفق نتيجة البحث مع نتيجة بقيعي (2016)، Ashraf et al. (2012). وتختلف نتيجة البحث مع نتيجة Mitchell (2019). وتتسق نتيجة الدراسة مع العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية -بناءً على النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory)، والتي منها الخبرات التي يتعرض لها الفرد؛ فهي تؤثر في شعور الفرد (Bandura, 2012)؛ لا سيما وأنّ الخبرات التي تعرضت لها عينة البحث والمتمثلة بالحصول على درجات علميّة عالية لها علاقة مباشرة بالعملية التعليمية. ويتضح كذلك من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقًا لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم/بكالوريوس)، وتتفق نتيجة البحث مع نتيجة Mitchell (2019). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الهدف الأساسي لبرنامج دبلوم تأهيل المعلمين قبل الخدمة -المعمول به سابقًا- هو إعداد معلمين للتدريس في المرحلة الابتدائية بشكل عام، والصفوف الأولية بشكل خاص، وبينه وبين بكالوريوس إعداد معلم المرحلة الابتدائية نقاط تشابه كثيرة، من أهمها التركيز على تدريس اللغة العربية.

خامسًا: متغير التخصص العلمي:

تم حساب اختبار ت (T-Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطات استجابات المعلمين وفقاً لمتغير التخصص العلمي، ويوضح جدول رقم (11) نتيجة الاختبار.

جدول رقم (11): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير التخصص العلمي

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
لغة عربية	125	65.42	4.17	1.68	331	0.094
غير لغة عربية	208	66.2	4.113			لا يوجد

يتضح من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي. وتتفق نتيجة البحث مع نتيجة بقيعي (2016) والتي لم تجد فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة المعلمين تعزى لمتغير مجال التخصص (إنساني – علمي)، ولم يطلع الباحث على بحث سابق بحث العلاقة بين مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية في تدريس القراءة وتخصص المعلم (في اللغة العربية أو تعليم القراءة). وتُعدُ نتيجة هذا البحث مثيرة للاهتمام؛ وذلك لأن برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية يتضمّن مقررات لطرائق تدريس اللغة العربية؛ مما يتوقع أن يتمتع خريجيوه بكفاءة عالية في تدريس اللغة العربية مقارنة بغيرهم؛ مما يُتوقع أن ينعكس ذلك إيجابًا على في مستوى شعورهم في كفاءتهم في تدريس القراءة مقارنة بغير المختصين. وهناك عدد من الاحتمالات المفسرّة لذلك منها أن معلمي الصفوف الأولية في مجملهم خريجو برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية، والذي يُعدُّ خريجوه لتدريس جميع مواد المرحلة الابتدائية بشكل عام مع التركيز على تدريس تخصص أساسي.

سادسًا: متغير حصول المعلم على إعداد تربوي:

تم حساب اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney Test) لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقاً لمتغير حصول المعلم على إعداد تربوي، ويوضح الجدول رقم (12) نتيجة الاختبار:

جدول رقم (12): نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقاً لمتغير حصول المعلم على إعداد تربوي

حصول المعلم على إعداد تربوي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
نعم	303	167.39	50720	3977	0.237	0.812
لا	30	163.03	4891			لايوجد

يتضح من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند

مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقاً لمتغير حصول المعلم على إعداد تربوي. ولم يطلع الباحث على بحث سابق بحث العلاقة بين مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية في تدريس القراءة والحصول على إعداد تربوي. وتُعد نتيجة هذا البحث مثيرة للاهتمام؛ وذلك لأن برامج التأهيل التربوي للمعلمين تزود خريجيها بالمعارف والمهارات ذات الصلة بعمليتي التعليم والتعلّم من طرائق تدريس، وعلم نفس وغيرها، مما يتوقع انعكاسها إيجابًا في أداء المعلم، ومن ثم مستوى شعوره بكفاءته الذاتية في تدريس القراءة.

سابعًا: متغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقًا لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي، وظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13) نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقًا لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي (عند درجات حرية =3)

20 فأقل	30 فأقل	40 فأقل	أكثر من 40	كاى سكوير	مستوى الدلالة
متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب	كا^2	
ن=13	ن=117	ن =70	ن =15		
165.56	173.61	160.06	160.4	1.021	0.796 لا يوجد

يتضح من الجدول رقم (13) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقًا لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي. وتتفق نتيجة هذه البحث مع نتيجة Mitchell (2019). والتي لم تجد أي علاقة بين عدد الطلاب في الصف والكفاءة الذاتية لدى المعلمين. وتُعد نتيجة هذا البحث طبيعة؛ حيث أن الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين يتأثر بالعوامل ذات الصلة المباشرة بالمعلمين، وخبراتهم.

ثامنًا: متغير الحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney Test) لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقًا لمتغير الحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم، وظهرت النتائج كما هو موضح الجدول رقم (14).

جدول رقم (14): نتائج اختبار مان– ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقًا لمتغير الحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم

الحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
نعم	49	193.06	9460	5681	2.058	0.05
لا	284	162.5	46151			

يتضح من الجدول رقم (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقًا لمتغير الحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم، لصالح المعلمين الحاصلين على رخصة مزاولة المهنة.

وتتفق نتيجة البحث مع نتيجة Flores et al. (2004)، Voris (2011)، و Mueller (2012)، وتختلف نتيجة البحث مع نتيجة Sisman (2014). وتتسق نتيجة هذا البحث مع متطلبات الحصول على الترخيص لمزاولة مهنة التعليم، والتي من ضمنها التأكد من حصول المتقدّم على التأهيل الكافي في التخصص العلمي، وطرق تعليميه.

لذا يمكن القول بأن المعلم المرخص لمزاولة مهنة التعليم يكون لديه شعور عال بقدرته على تدريس القراءة أكثر من غيره من المعلمين غير المرخصين.

تاسعًا: متغير عدد الدورات التدريبية في تدريس القراءة:

تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-WayANOVA) لدلالة الفرق بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في تدريس القراءة، وظهرت النتائج كما هو موضح الجدول رقم (15). حيث اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في تدريس القراءة.

وتختلف نتيجة البحث مع نتيجة Sture (2014). وتعد نتيجة البحث الحالي مثيرة للاهتمام؛ وذلك لعدم اتفاقها مع العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية –بناءً على النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory)، والتي منها الخبرات التي يتعرض لها الفرد؛ فهي تؤثر في شعور الفرد (Bandura, 2012)، مما يتطلب التأكد من فاعلية الدورات التدريبية في تدريس القراءة المقدمة للمعلمين.

جدول رقم (15) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في تدريس القراءة

الإحصاءات الوصفية				البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
عدد الدورات	لا يوجد	5 فأقل	أكثر من 5						
عدد المعلمين	36	115	182	بين المجموعات	34.88	2	17.44	1.015	0.364 لا يوجد
المتوسط	65.78	65.5	66.19	داخل المجموعات	5671.24	330	17.19		
الانحراف المعياري	4.21	3.89	4.29	المجموع	5706.11	332			

ملخص نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته:

أولاً: النتائج: توصل البحث إلى النتائج التالية:

1.مستوى متوسط في الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية.

2.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المعلمين تُعزى لمتغير الجنس، وعدد سنوات التدريس في مرحلة الصفوف الأولية، وعدد سنوات التدريس بشكل عام، والتخصص العلمي، وحصول المعلم على إعداد تربوي، وعدد الدورات التدريبية في تدريس القراءة، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي، المؤهل العلمي (دبلوم/بكالوريوس).

3.وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات استجابة المعلمين وفقًا لمتغير درجة المؤهل العلمي (دبلوم/دراسات عليا) لصالح المعلمين الحاصلين على دراسات عليا، وكذلك بين درجة المؤهل العلمي (بكالوريوس/دراسات عليا) لصالح المعلمين الحاصلين على دراسات عليا.

4.وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب استجابة المعلمين وفقًا لمتغير الحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم، لصالح المعلمين الحاصلين على رخصة مزاولة المهنة.

ثانيًا: التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

1.تعريض معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية لخبرات متنوعة تُسهم في زيارة مستوى شعورهم بالكفاءة الذاتية في تدريس القراءة.

2.التأكد من فاعلية الدورات التدريبية في تدريس القراءة المقدمة لمعلمي الصفوف الأولية.

3.الإفادة من مقياس البحث في برامج إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة.

ثالثًا: المقترحات: بناء على نتائج الدراسة وتوصياتها فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات التالية:

1.برنامج تدريبي مقترح قائمة على النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم.

2.العلاقة بين مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لتدريس القراءة لدى معلمي الصفوف الأولية ومستوى أداء تلاميذهم في القراءة.

3.وعي مشرفي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بأهمية الشعور بالكفاءة الذاتية في تدريس القراءة لدى المعلمين، وطرق تنميته.

الإفصاح و التصريحات

تضارب المصالح: ليس لدى المؤلفون أي مصالح مالية أو غير مالية ذات صلة للكشف عنها. المؤلفون يعلنون عن عدم وجود اي تضارب في المصالح.

الوصول المفتوح: هذه المقالة مرخصة بموجب ترخيص اسناد الابداع التشاركي غير تجاري 4.0 الدولي (CC BY- NC 4.0)، الذي يسمح بالاستخدام والمشاركة والتعديل والتوزيع وإعادة الإنتاج بأي وسيلة أو تنسيق، طالما أنك تمنح الاعتماد المناسب للمؤلف (المؤلفين) الأصليين. والمصدر، قم بتوفير رابط لترخيص المشاع الإبداعي، ووضح ما إذا تم إجراء تغييرات. يتم تضمين الصور أو المواد الأخرى التابعة لجهات خارجية في هذه المقالة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقالة، الا إذا تمت الإشارة الى خلاف ذلك في جزء المواد. إذا لم يتم تضمين المادة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقال وكان الاستخدام المقصود غير مسموح به بموجب اللوائح القانونية أو يتجاوز الاستخدام المسموح به، فسوف تحتاج إلى الحصول على إذن مباشر من صاحب حقوق الطبع والنشر. لعرض نسخة من هذا الترخيص، قم بزيارة:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

قائمة المراجع:

أبو تينة، عبدالله، والخلايلة، هدى. (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها وعلاقتها بالممارسات القيادية لمديريهم. *دراسات، العلوم التربوية*، *38* (1)، 222-237.

برهم، أحمد، وطلافحة، حامد. (2019). الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية. *دراسات، العلوم التربوية*، *2*(2)، 458-506. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1162235

بقيعي، نافز. (2016). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات، العلوم التربوية*، *43*(2)، 597-618. https://search.emarefa.net/detail/BIM-797801

البيشي، عائض. (2016). *أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية في السعودية وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

حجازي، جولتان. (2013) فاعلية الذات و علاقتها بالتوافق المهني و جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *9*(4)، 418-433. https://search.emarefa.net/detail/BIM-349834

الحربي، سلطان. (2017). فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة حفر الباطن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث*، *1*(4)، 23. https://doi.org/10.26389/AJSRP.P030417

الخزرجي، ضمياء. (2017). فاعلية الذات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة الفتح*، 13 (72)، 373-401. https://search.emarefa.net/detail/BIM-843344

عبيدات، ذوقان، كايد، عبد الحق، وعدس، عبد الرحمن. (2016). *البحث العلمي مفهومه، أداوته، أساليب*. دار الفكر.

العتيبي، هاني. (2012). *تقويم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الطائف.

العربيات، عالية. (2004). *أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية* [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

العساف صالح. (1995). *المدخل الى البحث في في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

العسيري، مهدي. (2018). مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مهارات فهم المقروء. *مجلة جامعة شقراء*،10.

العلوان، أحمد، و المحاسنة، رنده. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة و علاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(4)، 399-418. https://search.emarefa.net/detail/BIM-308489

القريني، فيصل، والعاصم، خالد. (2021). قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض. *مجلة التخطيط والسياسة اللغوية*، 6(12)، 135-189. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1418996

References

Abu-Tineh, A & and Al-Khalaileh, H (2011). Self-Efficacy of Teachers in Zarqa Governorate and its Relation to Their Principals' Leadership Practices. *studies, Educational sciences*, *83*(1), 222−237.

ACT, I. (2006). Reading between the lines: What the ACT reveals about college readiness in reading. *College Readiness. Iowa City, IA: ACT*, 1-53.

Al Khazraji, D. (2017). Self Efficiency and its Relation to the Ability to Solve Social Problems among the Teachers of Primary Stage. *Al-Fatih journal,13* (72), 373-401. https://search.emarefa.net/detail/BIM-843344

Al-Alwan, A., & Mahasneh, R. (2011). Reading Self-Efficacy and Its Relation to the Use of Reading Strategies among a Sample of Hashemite University Students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, *7*(4), 399-418. https://search.emarefa.net/detail/BIM-308489

Al-Arabiyat, A. (3003). *The effect of cognitive and metacognitive instruction strategy on the reading comprehension of higher basic stage students* [Unpublished Doctoral dissertation]. Amman Arab University for Postgraduate Studies.

Al-asaf, S. (1995). *Introduction to research in the behavioral sciences*. Obeikan Library.

Al-Otaiby, H. (2012). *Evaluating the reading performance level of primary school students in the light of reading comprehension skills and levels* (unpublished Master Thesis. Taif University.

Al-Qureni, F., & Al-Asem, K. (2021). Measuring the level of reading comprehension for deaf and hard-of-hearing students in Riyadh province. *Journal of planning and language policy, 6*(12), 189-135. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1418996

Alharbi, S. (2017). The effectiveness of using the strategy of teaching peers in the treatment of reading difficulties among sixth graders students in Hafr Al-Batin province. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, National Research Center, Palestine, 1(4). https://doi.org/10.26389/AJSRP.P030417

Allington, R. (2002). *Big brother and the national reading curriculum: How ideology trumped evidence*. Heinemann, Portsmouth, NH.

Allington, L. (2011). What at-risk readers need. *Educational Leadership*, *68*(6), 40-45.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, *35*(5), 287-232. https://doi.org/10.1177/002248718403500507

Ashton, T., & Webb, B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman Publishing Group.

Asiri, M. (2018). The extent to which preliminary second-grade pupils master the skills of understanding the readable text. *Shaqra University Journal*, 10.

Bandura, A., (1977a). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191-215. doi: 10.1037//0033-295x.84.2.191.

Bandura, A. (1986a). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, *4*(3), 359-373. https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359

Bandura, A., (1986b). *Social foundations of thought and action*. Prenctice Hall.

Bandura, A. (1997). Insights self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, *13*(9). 4-6. 1057-5022 , 1943-5118

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*(1), 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology*, *51*(2), 269-290. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092

Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. In *Media effects* (pp. 110-140). Routledge.

Bandura, A., (2012). *Self-efficacy*. Freeman.

Barham, A & Talafha, H. (2019). Self-efficiency of Arabic Language teachers in secondary level in Jordan and its relation with The ability to solve the students' problems. *studies, Educational sciences, 2*(2), 458-506. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1162235

Barnyak, C., & McNelly, A. (2009). An Urban School District's Parent Involvement: A Study of Teachers' and Administrators' Beliefs and Practices. *School Community Journal*, *19*(1), 33-58.

Bishi, A. (2016). *Reasons of literacy weakness among the primary grades students inthe Kingdom of Saudi Arabia and remedial strategies from the teacher's point of view* [unpublished Master Thesi]. University of Yarmouk.

Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning?. *British Journal of Educational Psychology*, *78*(4), 44-527. DOI: 10.1348/000709907X268570

Brenowitz, N., & Tuttle, R. (2002, November). Elementary school teachers' nutrition teaching self-efficacy and subsequent nutrition instruction in the classroom. In *The 130th Annual Meeting of APHA*.

Brooks, P. (Nov. 13, 1996). *Education to remain a priority, Bush says//Governor tells coalition of his commitment to reading initiative and school choice proposals*. The Austin American-Statesman.

Brown, S., & Souto-Manning, M. (2007). "Culture is the way they live here": Young Latins and parents navigate linguistic and cultural borderlands in US schools. *Journal of Latinos and education*, *7*(1)., 25-42. DOI: 10.1348/000709907X268570

Bukaiei, N. (2016). Self–Efficacy in teaching among UNRWA teachers in Jordan in light of some variables. *Studies, Educational sciences, 43*(2).

Burkhart, D. (2004). *The effect of peer coaching on teachers' perceptions of their training in implementing guided reading practices*. Widener University.

schools [Doctoral dissertation]. Marshall University.

Haverback, R., & Parault, J. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: A review. *Educational Psychology Review*, *20*(3), 237-235. DOI:10.1007/s10648-008-9077-4

Hernandez, J. (2011). Double jeopardy: How third grade reading skills and poverty influence high school graduation. *Annie E. Casey Foundation*.

Hijazi,G. (2013). Self-efficiency in relation to vocational adjustment and performance quality among the teachers of resources rooms in West Bank governmental schools. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, *9*(4), 418-433. https://search.emarefa.net/detail/BIM-349834

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of educational psychology*, *105*(3), 774–786. https://doi.org/10.1037/a0032198

Hughes, C. (2006). *Teacher stress, teacher efficacy, and standardized testing: A study of New York City public school teachers*. Fordham University.

Kapusuzoğlu, Ş. (2006). 360 Degree Appraisal of Classroom Management Applications in Pre-School Education Institutions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *6*(2).

Khurshid, F., Qasmi, N., & Ashraf, N. (2012). The relationship between teachers' self-efficacy and their perceived job performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, *3*(10), 204-223.

Klassen, M., & Durksen, L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, *33*, 158-169. DOI:10.1016/j.learninstruc.2014.05.003

Klassen, M., Tze, V., Betts, M., & Gordon, A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational psychology review*, *23*(1), 21-43. DOI:10.1007/s10648-010-9141-8

Ladd, F. (1996). Catalysts for learning: Recognition and reward programs in the public schools. *The Brookings Review*, *14*(3).

Luckner, J., & Handley, C. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf,153*(1), 6-32. DOI:10.1353/aad.0.0006

Madden-Szeszko, M. (2000). *Variables contributing to teacher efficacy: An examination of burnout, affect, demographic variables, and general self-efficacy*. Hofstra University.

Maddux, E. (Ed.). (2013). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Springer Science & Business Media.

Maguire, K. (2011). *The role of teacher efficacy in student academic achievement in mathematics*. Walden University.

Mark, D. (1984). *Reading teachers' perceptions of individual efficacy in relation to organizational structure* [Doctoral dissertation]. Columbia University.

Martin, J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional development in education*, *35*(4),511-529. DOI:10.1080/19415250902781814

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language learning*, *57*(3), 417-442.https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x

Mitchell, M. (2019). *Teacher Self-Efficacy and Classroom Management* [Doctoral dissertation]. Walden University.

Caverly, D., Orlando, V., & Mullen, J. (2000). Textbook Study Reading. In R. Flippoand D. Caverly (Eds.), *Handbook of College Reading and Study Strategy Research* (pp.105-147). Lawrence Erlbaum Associate.

Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self-efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education*, *6*(1)., 68-85. http://eku.comu.edu.tr/index/6/1/ycerit.pdf

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

Chong, H., Klassen, M., Huan, S., Wong, I., & Kates, D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, *103*(3).,183-190. DOI:10.1080/00220670903382954

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, *8(1),1-44*. https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

Dergisi, A., & Saricoban, A. (2010). Views of EFL teachers and students on teachers' self-efficacy. *Ekev Academic Review*, *14*(42), 321-330.

Dicke, T., Parker, D., Marsh, W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of educational psychology*, *106*(2), 569. https://doi.org/10.1037/a0035504

Donald, L. (2009). *Evaluation of self-reported teacher efficacy and minority achievement in middle school* [Doctoral dissertation]. Capella University.

Estes, K. (2005). *Elementary teachers' sense of efficacy for teaching reading and the Efficacy Scale for Teachers of Reading (EST-R)* [Doctoral dissertation]. Baylor University.

Flores, B., Desjean-Perrotta, B., & Steinmetz, E. (2004). Teacher efficacy: A comparative study of university certified and alternatively certified teachers. *Action in Teacher Education*, *26*(2), 37-46. DOI:10.1080/01626620.2004.10463322

Fountas, I., & Pinnell, G. (2008). *When readers struggle: Teaching that works*. Heinemann.

Francis, J., Shaywitz, E., Stuebing, K., Shaywitz, A., & Fletcher, M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational psychology*, *88*(1), 3-17. https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.3

Franklin, L. (1989). *Teacher efficacy and selected organizational climate variables in urban and suburban school settings* [Doctoral dissertation]. University of Bridgeport.

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behavior problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *3*(1),21-24.

Greene, P., & Winters, A. (2005). Public high school graduation and college-readiness rates: 1991-2002. *Center for Civic Innovation*, Education Working Paper 8.

Guskey, R., & Passaro, D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, *31*(3), 627-643. https://doi.org/10.3102/00028312031003062

Harvey, P., (2009). *The relationship between teacher efficacy and reading program type in West Virginia elementary*

Sofford, A. (1995). *Teachers' sense of efficacy and social systems dimensions of school climate*. University of New Orleans.

Sture, A. (2014). *An exploration of teacher efficacy for the literacy instruction of struggling readers* [Doctoral dissertation]. Simon Fraser University.

Swanson, P., & Huff, R., (2019). The Relationship of Georgia's Rural Foreign Language Teachers' Sense of Efficacy to Teacher Attrition. *The Rural Educator*, *31*(3), 16-29. DOI:10.35608/ruraled.v31i3.957

Szabo, M., & Mokhtari, K. (2004). Developing a reading teaching efficacy instrument for teacher candidates: A validation study. *Action in Teacher Education*, *26*(3), 59-72. DOI:10.1080/01626620.2004.10463333

Taylor, K. (2005). *Analysis of environmental and general science efficacy among instructors with contrasting class ethnicity distributions: A four-dimensional assessment*. Oklahoma State University.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, *17*(1), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., Hoy, W., & Hoy, K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, *68*(2), 202-248. https://doi.org/10.3102/00346543068002

U.S. Department of Education. (2013). *The nation's report card: A first look: 2013 mathematics and reading*. Washington, D.C.

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, *33*(3), 225-233. https://doi.org/10.1177/0888406409360129

Voris, C. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers* [Doctoral Dissertations]. University of Kentuck.

West, J., & Frey-Clark, L. (2019). Traditional versus alternative pathways to certification: Assessing differences in music teacher self-efficacy. *Journal of Music Teacher Education*, *28*(2), 98-111. https://doi.org/10.1177/1057083718788035

Winograd, P., & Greenlee, M. (1986). Students Need a Balanced Reading Program. *Educational Leadership*, *43*(7), 16-21.

Mueller, M. (2012). *The impact of teacher certification programs on teacher efficacy, job satisfaction, and teacher performance: A comparison of traditional and alternative certification*. Western Kentucky University.

Mullis, S., Martin, O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *ePIRLS 2016 International Results in Online Informational Reading*. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, V. (2004). How large are teacher effects?. *Educational evaluation and policy analysis*, *26*(3), 237-257. DOI:10.3102/01623737026003237

Obadat, T., Kayd, A., & Adas, A. (2016). *Scientific research concept, tools, methods*. Dar Al-Fikr.

OECD. (2019). *PISA 2018 results: Where all students can succeed?*. OECD Publishing

Pas, T., Bradshaw, P., Hershfeldt, A., & Leaf, J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, *25*(1), 13–27. https://doi.org/10.1037/a0018576

Paul, V. (2009). *Language and deafness.* Jones and Bartlett Publishers, LLC.

Quintana-Toomey, E. (2018). *Teachers' Sense of Self-Efficacy and Its Impact on English Learner Students' Reading Proficiency-Level Scores on a Large-Scale Language Proficiency Test: A Mixed-Method Design*. DePaul University.

Rieg, A., Paquette, R., & Chen, Y. (2007). Coping with stress: an investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education*, *128*(2), 211-226.

Rogers, A. (2006). *Exploring Reading First program implementation across schools with differing achievement results*. University of Southern California.

Sarabun, A. (1995). *The relationship between perceived efficacy for teaching and number of years teaching: An elementary school study*. Teachers College, Columbia University.

Schaich, M. (2016). *An Examination of Elementary Preservice Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Teaching Reading*. Gardner-Webb University.

Scherer, M. (2006). Perspectives/The NCLB Issue. *Educational leadership*, *64*(3), 1-2. Retrieved from http://www.csun.edu/~krowlands/Content/SED610/NCLB/NCLB%20from%202007/Pers pectives.pdf

Shang, F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *Asian EFL Journal*, *12*(2), 18-42.

Shidler, L. (2009). The impact of time spent coaching for teacher efficacy on student achievement. *Early Childhood Education Journal*, *36*(5), 453-460. DOI:10.1007/s10643-008-0298-4

Sisman, T. (2014). Teaching certificate program students' sense of efficacy and views of teacher preparation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 2094-2099. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.526

Siwatu, O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of educational research*, *104*(5), 360-369. DOI:10.1080/00220671.2010.487081

Smylie, A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American educational research journal*, *25*(1), https://doi.org/10.3102/00028312025001001