التشوهات المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الحكومية بمنطقة لواء قصبة عمّان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

Cognitive Distortions and its Relationship with Self-Efficacy of Government School Teachers in the Liwā' Qaşabat Amman Area in Light of Some Demographic Variables

د/ مها أحمد حسين الخطيب د/ريم علي المغربي

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية والفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الحكومية بمنطقة لواء قصبة عمّان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. تم التطبيق على عينة من (١١٩) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائيًا لأغراض الدراسة، وتم تطبيق مقياسيّ التشوهات المعرفية والفاعلية الذاتية المعدلان من قبل الباحثتين لأغراض الدراسة، وتم توزيع العينة حسب ثلاثة متغيرات ديمغرافية وهي: (الجنس، التخصص، الخبرة التدريسية)، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة من التشوهات المعرفية، والفاعلية الذاتية بشكل عام لدى العينة، كما لم يكن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لأيٍ من المتغيرات الديمغرافية على مستوى التشوهات المعرفية، إلا أن متغير الجنس كان له أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى الفاعلية الذاتية في اتجاه الإناث، بينما لم يكن هنالك أثر لكل من متغير التخصص، أو الخبرة التدريسية على مستوى الفاعلية الذاتية، كما اكدت النتائج على وجود علاقة سالبة (عكسية) بين التشوهات المعرفية، والفاعلية الذاتية أي كلما زاد مستوى التشوهات المعرفية قل مستوى الفاعلية الذاتية.

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية – الفاعلية الذاتية.

Abstract

The study aimed to investigate the relationship between cognitive distortions and self-efficacy of government school teachers in the first Amman area in light of some demographic variables, a sample of (119) teachers were randomly chosen for the purposes of the study ,a questionnaires of cognitive distortions and self-efficacy were built by the two researchers for the purposes of the study, the sample was distributed according to three demographic variables (gender, specialization, teaching experience). Descriptive analytical analysis method was used to reach the results. The results showed that there is an average degree of cognitive distortions and self-efficacy in general for the sample, and that there was no statistically significant effect for any of the demographic variables at the level of cognitive distortions, but the gender variable had a statistically significant effect on the level of self-efficacy in favor of females while There was no effect for each of the variable of specialization or teaching experience on the level of self-efficacy, but there was a negative (inverse) relationship between cognitive distortions and self-efficacy, that is, the more the level of cognitive distortions the less the level of self-efficacy.

Key words: Cognitive Distortions - Self-Efficacy

المقدمة

إن تفكير الإنسان وإدراكه المواقف المختلفة هو المحدد لاستجابته لهذه المواقف بناءً على معرفته السابقة، وبالتالي فإن كان إدراكه منطقيًا فستكون الاستجابة ملائمة ومنطقية. ويرى أصحاب النظرية المعرفية أن وجود معتقدات فكرية وافتراضات خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط تختلف لدى الفرد من موقف إلى آخر وتختلف من فرد إلى آخر، وهي بدورها قد تؤدي إلى اضطرابات نفسية مثل: القلق، والاكتئاب (السقا، ٢٠٠٩).

ويرى ماسلو أن هذه الاعتقادات تنشأ نتيجة الخطأ الإدراكي الذي يقوم به الفرد حيث تصبح تصوراته مشوهةً بدلاً من أن تكون نقية؛ ومن ثم يقوم بعمل خرائط معرفية خاطئة والتي تؤدي بدورها إلى تشوه في التفكير وبالتالي تصبح أنماط التفكير مشوهة، وهذا التشوه في التفكير يحكم تصور الفرد عن العالم المحيط، ومن ثم يصاب الفرد بالإحباط الذي يعيق تحقيق الذات، إن الطريقة التي يحدد بها الأفراد أبنيتهم وخبراتهم تعمل على تحديد كيف يشعرون، و يتصرفون، و يستمدون معارفهم سواء الأحداث اللفظية، أو المصورة من الاعتقادات، والاتجاهات، والافتراضات. وتتمثل الاستراتيجية العامة في مزج الإجراءات اللفظية وأساليب تعديل السلوك (مليكه، ١٩٩٠).

ويؤكد بيك (Beck, 2002) على أن الأفكار السلبية التي تتمثل في (تقييم الذات، نسب الصفات، التوقعات الاستنتاجية، الاستدعاء) تظهر بوضوح بانخفاض تقدير الذات ونقدها، والتنبؤات السلبية، والتفسيرات السلبية للخبرات، والذكريات المؤلمة، والعديد من هذه الأفكار تكون معقدة، ومحكمة تماماً، ومحتواها غير مترابط إلى حد ما بالموقف المثير (السنيدي، ٢٠١٣).

ويرى (بيك،٢٠٠٠) أن الغالبية العظمى من الأفراد يمارسون التشوهات المعرفية خلال حياتهم بطريقة أو بأخرى، وأن الفروق الفردية بين الأفراد هي فروق في الدرجة وليست في النوع.

يجمع العلماء على أن الفاعلية الذاتية تعتمد على مجموعة التوقعات الذاتية لدى الفرد بشأن قابليته لأداء السلوك، وتحقيق الغايات، والتغلب على العقبات، في مواقف الحياة اليومية (Sherer, 1982)، وتؤكد

النظرية الاجتماعية المعرفية أهمية الفاعلية الذاتية، ودورها في السلوك الإنساني؛ حيث إنها لا تعتمد على قدرات الفرد ولكنها تعتمد على إيمان الفرد، واعتقاده بتلك القدرات (zeldin.et al, 2016)،

ويعد المعلم الملتزم الفعّال الذي يملك أنماط تفكير مناسبة تدفع بعملية التعلم إلى الأمام لما يمتلك من وضوح الهدف، والاتجاه نحو الإبداع، والتغيير، واستخدام الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة، حجر زاوية في منظومة التعليم، والمؤسسة التعليمية (Skaalvic & Skaalvic, 2010). وقد أشارت الدراسات إلى أن العلاقة الإيجابية بين إدراك المعلمين قدراتهم الخاصة، وسلوكهم تعمل على رفع معدلات النجاح لدى الطلبة كما أكد كل من (Goddard&Goddard, 2001)، وأكد (Gibson&Dembo, 1984) أن التقدير العالي للفاعلية الذاتية للمعلمين يؤدي إلى تغيرات إيجابية في سلوك الطلبة، حيث إن الفاعلية الذاتية تعمل على دفع المعلمين، وتشجيعهم على إنتاج بيئة أكاديمية فاعلة تعمل على زيادة معدلات النجاح لدى الطلبة (Bandura,1993). وتجمع الدراسات على أن الفاعلية الذاتية العالية للمعلمين لها تأثير كبير في سلوكهم، وبالتالي تدعم نجاح الطلبة. ورأت الباحثتان (Goddard&Goddard, 2001;Ferudun&onur, 2018) أن دراسة امتلاك المعلمين أنماط التشوهات المعرفية، وما لذلك من أثر في تشويه أنماط التفكير لديهم التي بدورها تؤثر في الفاعلية الذاتية للمعلم؛ مما يشكل خطرًا على التزام المعلم بالتدريس وفاعليته داخل الغرفة الصفية، وقدرته على مساعدة طلابه باختلاف مستوياتهم على تحقيق إمكاناتهم.

مشكلة الدراسة:

لما كان الاهتمام في جميع المؤسسات التربوية بجودة التعليم التي تعتمد على توفير معلمين مؤهلين وبمهارات عليا أحد أهم متطلبات العملية التعلمية للوصول إلى النجاح، وتحقيق الجودة العالية في التعليم. حيث أن ما تطمح إليه المؤسسات التربوية هو معلم يستند إلى التفكير، والبحث، والتجريب، ومواكبة التغيرات، والتطورات الحديثة؛ لهذا لابد أن يمتلك هذا المعلم القدرة على استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة متنوعة قادرة على تطبيق مهارات الإدارة الصفية وتوفير بيئة آمنة تسمح بالتشجيع على التعلم من أجل الوصول بالطلبة إلى مستوىً من التميز، والقدرة على مواجهة مواقف الحياة، ومتطلباتها، وبالتالي فإن معتقدات المعلم

حول نفسه، وقدرته على تنظيم الإجراءات التعليمية الصحيحة، وتنفيذها للوصول إلى التحصيل المطلوب تؤثر وتتأثر بأنماط التفكير التي يتبناها المعلم وان أي تشوه في نمط التفكير قد يعمل على التأثير بشكل كبير على سير العملية التعليمية حيث ان هذا التشوه سيعمل على قيادة تفكيره وتقديره لذاته ولقدراته ، فكلما زاد مستوى التشوهات المعرفية قل مستوى الفاعلية الذاتية مما يؤثر على تفاعل المعلم مع مشكلاته بحياته بشكل عام وما يحدث بالمدرسة والغرفة الصفية بشكل خاص (Malinauskas, 2017).

ومن خلال عمل الباحثتان لفترة ليست بقليلة في قطاع التعليم سواء على المستوى الإداري او الاشرافي، فقد لاحظتا وجود مستوى من التشوهات المعرفية لدى المعلمين والتي تبرز خلال سلوكياتهم اليومية اثناء التفاعل مع الإدارة او الزملاء بشكل عام والطلبة بالغرفة الصفية بشكل خاص والتي قد تتمثل بإطلاق التعميمات حول مستوى انتاجيتهم او القفز الى الاستنتاجات او تضخيم او التقليل من مستواه الأدائي، أو الارتكاز على انفعالاته اتجاه موضوع ما واعتبارها دليل لإثبات الحقيقة بالإضافة الى التطرف في تقييم الأشياء.

ان هذه الأفكار غير الملائمة تقوم بتشويه فكرة الفرد عن قدراته وطاقاته وتعمل على خفض مستوى الفاعلية والثقة بالنفس، كما تجعلهم يقعون تحت الضغوط النفسية والاضطرابات الانفعالية والتي تؤدي بدورها الى القلق والاكتئاب والتي تؤثر على مدى انتاجيته كمعلم وعلى أدائه داخل الغرفة الصفية.

وجاءت هذه الدراسة للبحث عن مدى ما يمتلكه المعلم من تشوهات معرفية تؤثر في معتقداته حول نفسه وقدراته بما يعرف بفاعليته الذاتية، ومن ثم سيؤثر في فعالياته في تحقيق متطلبات مهنة التعليم. وتمت صياغة ذلك بعدة تساؤلات وهي:

١- ما مستوى التشوهات المعرفية لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن؟

٢-ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن؟

٣-هل توجد فروق على مقياس التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس(ذكر-أنثى) لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن؟

٤-هل توجد فروق على مقياس التشوهات المعرفية تعزى لمتغير التخصص لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن؟

٥-هل توجد فروق على مقياس التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الخبرة. لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن؟

٦-هل توجد فروق على مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى). لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن؟

٧-هل توجد فروق على مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير التخصص لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن؟

٨-هل توجد فروق على مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الخبرة لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن؟

٩-هل توجد علاقة بين التشوهات المعرفية، والفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

١- التعرف على مستوى التشوهات المعرفية لدى معلمي القطاع الحكومي بالأردن

٢- التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي القطاع الحكومي بالأردن

٣- التعرف على تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس – التخصص –الخبرة) على مستوى التشوهات المعرفية لدى معلمي القطاع الحكومي بالأردن.

٤- التعرف على تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس – التخصص –الخبرة) على مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي القطاع الحكومي بالأردن.

٥- إمكانية وجود علاقة بين التشوهات المعرفية والفاعلية الذاتية لدى معلمي القطاع الحكومي بالأردن.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تعرف مستوى التشوهات المعرفية، وما لذلك من أثر في الفاعلية الذاتية لدى المعلمين حيث ان ما يمتلكه المعلم من قناعات حول فاعليته الذاتية يوثر بمدى قدرتهم على تنفيذ الخطط الموضوعة لتحقيق الأهداف التعليمية وبذل الجهد لتذليل الصعاب وبالتالي فان هذه الدراسة قد تقدم فكرة واضحة للقائمين على العملية التعليمية عما يتمتع به المعلمون ومن ثم التركيز على هذه المتغيرات اثناء وضع البرامج والخطط التطويرية والتي تسعى لتحسين نتاجات العملية التعليمية، ورفع مستوى كفاءة المعلمين. وبالتالي كيفية تقييم واقعهم، وقناعتهم حول النجاح في ممارسة مهنة التعليم وأثر ذلك على مخرجات حياتهم المهنية بطريقة تجعلهم يفكرون، ويحفزون أنفسهم لمواجهة المشكلات.

كما تأتي الأهمية النظرية لهذه الدراسة بمحاولتها للتعرف على مدى مساهمة بعض العوامل الديمغرافية كالجنس، والتخصص، والخبرة التدريسية لدى المعلمين في اختلاف مستويات التشوهات المعرفية او الفاعلية الذاتية.

أما الأهمية التعليمية فإن هذه الدراسة هي محاولة لتوفير مقاييس للتشوهات المعرفية، والفاعلية الذاتية محددة للبيئة الأردنية كما أنها توفر مجالًا للقيام بالعديد من الأبحاث المتغيرة التي تسهم في رفع جودة التعليم، وإمكانية رفع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين باستخدام برامج للحد من التشوهات المعرفية لديهم.

محددات الدراسة:

محدد مكاني: التطبيق على معلمي المدارس الحكومية العاملين في منطقة لواء قصبة عمّان.

محدد زماني: تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٩-٢٠٢٠).

محدد بشري: معلمي المدارس الحكومية في منطقة لواء قصبة عمّان.

المصطلحات

التعريف الاصطلاحي للتشوهات المعرفية: طريقة تفكير الفرد التلقائية عن أحداث الحياة في إطار سلبي وتؤدي إلى مشاعر مثل: الحزن، والغضب، والخجل، واليأس، والقلق. وأضاف أن هناك أنواع مختلفة

من التشوهات وهي كالتالي: كل شيء أو لا شيء، التصغير، الانتقاء العقلي، التضخيم، التنبؤ، قراءة الأفكار (Clemmer,2009)

التعريف الإجرائي: هي التحريفات والأخطاء المعرفية في معالجة المعلومات التي يستخدمها الأفراد بصورة تلقائية عن احداث الحياة بطريقة سلبية وتسبب لهم الشعور بالضيق والالم، وهي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أداة قياس الفاعلية الذاتية المبني لأغراض الدراسة.

التعريف الاصطلاحي للفاعلية الذاتية: اعتقادات الفرد حول قدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة وتنفيذها لإنجاز الأهداف المرغوبة (Suzanne,2000)

التعريف الإجرائي: وهي مجموعة قناعات الفرد حول قدرته الشخصية للقيام بسلوك معين يوصله إلى نتائج محددة والتي يمكن قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أداة قياس الفاعلية الذاتية المبني لأغراض الدراسة.

الإطار النظري:

أولا: التشوهات المعرفية

ترجع جذور مفهوم التشوهات المعرفية الى النظرية المعرفية والتي تفترض ان "الناس لا يضطربون بسبب الأحداث ولكن بسبب المعاني التي يسبغونها على هذه الأحداث والتي بدورها تختلف من موقف لآخر لدى الفرد"

وهذا الافتراض انبثقت منه أساليب العلاج المختلفة ومنها العلاج المعرفي السلوكي لبيك Beck، والعلاج العقلاني الانفعالي لأليس Ellis، والتعديل المعرفي السلوكي لمينكنيوم Meiychinbaum، وغيرها، وعلى الرغم من اختلاف الأساليب الا انها تجمع على ان الاضطرابات النفسية تعتمد الى حد بعيد على وجود معتقدات فكرية وافتراضات خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط(السقا،٢٠٠٩).

ويرى أصحاب النظرية المعرفية ان ما يحمله الفرد من الأفكار يؤثر على انفعالاته ورؤيته لذاته وللمحيط من حوله ومن ثم يؤثر على سلوكه ناي ان هناك علاقة تبادلية تفاعلية مستمرة بين الأفكار والانفعالات والسلوك.

ان التشوهات المعرفية هي أحد العمليات الذهنية لدى الفرد والتي تحدث عنها بياجيه في النظرية المعرفية، الا ان هذه العملية تتضمن الاتجاه السلبي والاستخدام المتراجع سلبا في التفكير، حيث تعمل التشوهات المعرفية على إعاقة الادراك والتفكير لدى الفرد وتبعده عن الواقع والمنطق، وبالتالي تؤدي به إلى اتخاذ قرارات بناء على احكام سلبية مسبقة عن المواقف والاحداث التي يعيشها، وهي متأصلة في ابنيته الذهنية وتؤدي به على خبرات سلبية وغير منطقية وبعيدة عن واقع الخبرة (كامل،٢٠٠٦). ويرى (بني يونس، ٢٠١٢؛ مختار،٢٠١٤) ان التشوهات المعرفية تمثل الجانب اللاعقلاني في التفكير وتلعب دور في تشويه أفكار الفرد، ولا يقتصر دور الفرد بان يكون مستجيب لما يحدث حوله بل يفكر ويكون ادراكاته الخاصة إزاء المثيرات الخارجية التي تواجهه حيث يقوم الفرد اثناء عمليتي التفكير والادراك بتشويه معلوماته ويعمم ما يدركه تبعا لما تقوده إليه ادراكاته وافكاره الخاطئة مما يسبب له الاضطرابات النفسية واضطراب في تعامله مع الآخرين. ويرى كل من (الشريف،٢٠٠٦؛ العتوم،٢٠٠٧؛ وبني يونس ٢٠١٢) ان أنماط التفكير الناتجة عن التشوهات الادراكية عديدة فقد حددها البعض ٨ أنماط، بينما ذكر اخرون ١٥ نمط من هذه الأنماط

إلا انها تحوي جميعا ما يلي:

١. التفكير الثنائي: هذا التشويه المعرفي يشير إلى ميل الفرد إلى التطرف في تقييم الأشياء، فإما أن يحصل الفرد على كل شيء أو يخسر كل شيء، ويميل الفرد إلى إدراك الأشياء على أنها إما بيضاء أو سوداء، حسنة أو سيئة، دون أن يدرك أن الشيء الواحد قد يبدو في ظاهر الأمر سيئاً، وربما يحتمل أن يكون فيه عناصر إيجابية.

٢. التجريد الانتقائي: وهو التعميم ويقصد به الميل إلى الأحكام المطلقة والتعميمات المتطرفة، فالفرد يرى بأن كل شيء يعمله ينقلب إلى أخطاء، ويرى دولي أن التجريد الإنتقائي يشير إلى فهم الموقف عن طريق حذف التفصيل الأساسي من سياق الكلام وتجاهل كل التفسيرات الأخرى الممكنة (يوسف، ٢٠٠١).

٣. أخطاء التقييم: يسمى الخاصية الثنائية، وتنتج أخطاء التقييم عن رؤية الحدث بوصفه أكثر أهمية وذو شأن خطير أو أقل أهمية عما يوجد في الواقع.

٤. استخدام عبارات (لابد وينبغي): هي أن يخير الفرد لنفسه أن الأشياء يجب أن تكون بنفس الطريقة التي يأملها أو يتوقع أن تكون، مما يؤدي إلى تحجيم سلوك الفرد الاجتماعي، ويعرضه للغضب والعدوان أو الانسحاب والتجنب، لتمسكه بهذه العبارات الحاسمة التي تكشف عن التطرف والتصلب (علي، ٢٠٠٥).

٥. القفز إلى النتائج: هو خطأ منطقي يقوم على دليل غير محدد من خبرة الماضي المحدودة مما يجعل الفرد يصل إلى قرار مستقبلي نهائي يؤدي إلى هزيمة الذات.

٦. الاستدلال الانفعالي: يرتكز الفرد هنا على انفعالاته، ويعدها دليلاً لإثبات الحقيقة، فعندها يشعر الفرد ويقول لنفسه أشعر أنني إنسان عديم القيمة فإن هذه المشاعر التي يحملها، ومن ثم استدلال بأنه لا قيمة له، هو استدلال خاطئ، والسبب في ذلك أن عملية تفكير الفرد عملية متكاملة، فالمشاعر تؤثر في طريقة التفكير (العصار، ٢٠١٥).

٧. التفسيرات الشخصية: يرى بيرنز أن التفسيرات الشخصية هي أن يحمل الفرد نفسه المسئولية الشخصية عن الأحداث التي لا تكون تحت سيطرتك تماما (العصار، ٢٠١٥).

٨. التعميم الزائد: هو استخدام اعتقادات غير ملائمة منطلقاً من أحداث استثنائية إلى أوضاع مختلفة، فقد يصل الشخص إلى قرار أنه فشل بسبب خطأ استثنائي.

ويعرف بيك (Beck, 2012) التشوهات المعرفية بأنها: " مجموعة المعاني والأفكار التي يكونها الفرد عن الحدث أو الموقف بصورة خاطئة ولا تمثل مكونات الواقع الفعلي ولها "١٣" نوعًا.

أما (مليكة،١٩٩٠) فيرى أن مفهوم التشوهات المعرفية هو مفهوم يربط بين المخططات المعرفية والأفكار التلقائية، كما يعرفه (Hammen, 1985)بالاستدلال غير المنطقي، وسوء تفسير الواقع بما يؤيد اعتقادات المرء السلبية عن نفسه والذي يتضح بتضخيم أهمية الأحداث السلبية، واستنتاج الفشل من مجرد واقعة، ومن ثم التعميم على رؤية الفرد النفسية، ولأدائه وللأهداف غير الواقعية ومن ثم لوم نفسه. ومن خلال الاستعراض السابق لمعنى التشوهات المعرفية نرى أنها تجمع على أن الاعتقادات، والأفكار تؤثر بشكل مباشر في قوة الالتزام بالهدف، والدافعية، ومواجهة العقبات، ونوعية التفكير الناقد، والتعامل مع النجاح، والفشل، والمرونة،

وبالتالي تؤثر في الفاعلية الذاتية للفرد التي ترتبط بشكل كبير بتطور العناصر المعرفية، التي تؤثر بدورها في العمليات النفسية المختلفة (Zimerman, 1995).

ثانيا: الفاعلية الذاتية

يرجع مفهوم الفاعلية الذاتية الى النظرية المعرفية الاجتماعية التي طورها باندورا ١٩٩٧، والذي افترض ان الانسان يتعلم من خلال وسائط اجتماعية وبالتالي يطور اداءه وقدراته ومعرفته بذاته، ثم قام باندورا بتطوير مفهوم الفاعلية الذاتية باعتباره متغير معرفي اجتماعي يشير الى معتقدات الفرد حول امكانياته لإنتاج مستويات محددة من الأداء الذي يؤثر لاحقا في مجريات حياته، وتتطلب هذه المعتقدات شعور الفرد بكيفية تفكيره ودوافعه وتصرفاته. (الشمايلة ،٢٠١٧)

وقد حدد كل من (Choi,2005;Bandura,2007)مفهوم الفاعلية بعدة افتراضات منها ان هذا المفهوم هو متغير شخصي معرفي وهو أيضا نمائي يتطور بنمو الفرد وتتطور خبراته، وان الفرد يطور فاعليته الذاتية خلال ظروف اجتماعية بوعي معين حيث ان الفاعلية الذاتية تشمل عملية معرفة للذات وادراكها على صورة إمكانات ذهنية واجتماعية وبالتالي يمكننا القول ان الفاعلية الذاتية هي استعدادات نمائية معرفية واجتماعية تتطور وتنمو بفعل ظروف بيئية واجتماعية ووسائط تعليمية.

ويمكن النظر الى الفاعلية الذاتية من خلال عدة ابعاد أشار لها كل من (Brinter&Pajares,2006؛ عبد الله والعقاد،٢٠٠٩)

١- قدرة الفعالية Magnitude: ويقصد بها قوة دافع الفرد للأداء.

٢- العموميةGenerality : انتقال توقعات الفاعلية الى مواقف مشابهه.

٣- القوة والشدة Strength: حيث تتحدد قوة فاعلية الفرد بالاعتماد على خبرته ومدى ملاءمتها للمواقف او المهام التي ترتفع فيها الجهد بارتفاع التوقعات.

وقد أكد ذلك (Bandura, 2011) على أن الفاعلية الذاتية هي: " معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات الصحيحة للوصول إلى النتائج المطلوبة" وبالتالي فهي تؤثر في أنماط التفكير، والانفعالات

التي تحدث خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة، كما يشير (Schwarzer, 2008) إلى أنها "قناعات الفرد حول قدرته الشخصية للقيام بسلوك معين والذي يوصله إلى نتائج محددة" كما يؤكد أنها توقعات للنتيجة النهائية المتحققة من إدراك النتائج المحتملة على نشاط الفرد وتشير إلى السيطرة على النشاط الشخصي للفرد، أو قوته، أما Regeher فيرى أنها "عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات، ومواجهة التحديات الجديدة".

وقد عرفت (Suzanne,2000) الفاعلية الذاتية على انها اعتقادات الفرد حول قدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة وتنفيذها لإنجاز الأهداف المرغوبة، ومن خلال استعراض التعريفات المختلفة فإن الفاعلية الذاتية لا تعني المهارات التي يمتلكها الفرد فحسب وانما بأحكامه حول إمكاناته.

ومن خلال العرض السابق لمفهوم الفاعلية الذاتية نرى أنه لا يشير فقط إلى قدرات الشخص، ومهاراته الحقيقية بل يشير إلى ما يعتقد الفرد أنه قادر على القيام به بغض النظر عمّا يمتلكه (Betoret,2006)، وبالتالي فإن إصابة هذه المعتقدات بالتشوه ستؤثر في مدى فاعلية الفرد الذاتية.

يرى باندورا أن الفاعلية الذاتية تؤثر في أنماط التفكير والانفعالات التي تحدث خلال التفاعلات الصفية، وتؤثر على فاعلية المعلم الشاملة وبالتالي لا يكفي أن يمتلك المعلم المتطلبات والمهارات اللازمة للأداء ّوانما لابد أن يمتلك الإيمان والثقة بقدرته على القيام بالمهام الموكلة اليه تحت ظروف وتحديات صعبة (Artino, 2012)فالفاعلية الذاتية هي القدرة الإجرائية تتمثل في ثقة المعلم بقدرته في تنفيذ الأنشطة المطلوبة وفق متطلبات الموقف، فتقييم الأفراد لمستوى الصعوبة التي يعتقدون مواجهتها يعتمد على فاعليتهم الذاتية (Bandura, 2007).

ومن هنا نرى ان تمتع المعلمين بفاعلية ذاتية مرتفعة يمتلكون نظرة إيجابية نحو مهنة التعليم ، كما تعمل الفاعلية الذاتية العالية أيضا على رفع مستوى الابداع لديهم وقدرتهم على استخدام وتوظيف طرق واستراتيجيات تدريسية جديدة ومتنوعة ويبذلون جهد اعلى في مساعدة طلابهم لتحصيل اعلى وتنمية وبناء توقعات اعلى لدى الطلبة عن امكاناتهم وبناء توقعات عالية لنجاحهم بالمستقبل ، بينما المعلمون الذين لا

يمتلكون فاعلية ذاتية عالية يميلون إلى اتباع أساليب تدريسية تقليدية، ويميلون إلى النمط التسلطي في إدارة صفوفهم، وبناء توقعات سلبية عن مستوى قدراتهم على إنجازهم للمهمات التعليمية ، والتأثير سلبيا على الطلبة (Betoret,2006) يرى كل من (Woolfolk & Hoy, 1990; Tschannen et al 2001) أن الفاعلية الذاتية للمعلم تتأثر بعدة عوامل، منها: الاحترام والثقة المعطاة لهم من قبل طلبتهم، والتدريب الذي تلقوه في الجامعة، والخبرة التي حصلوا عليها من ممارساتهم اليومية في التعليم (Cheung,2008),وترتبط الفاعلية الذاتية للمعلم بعلاقته مع أولياء الأمور، فالعلاقة مع أولياء الأمور تتنبأ بوجود معتقدات أقوى حول الفاعلية الذاتية (Skaalvic&Skaalvik,2010) كما ترتبط بمعتقدات المعلم حول قدرته على الاضطلاع بمهام التدريس المختلفة (Pendergast et al,2011) فالمعلمون ذوو الفاعلية الذاتية ًالعالية يكونوا أكثر استعدادا ثم تنفيذ الممارسات التربوية الجديدة (Evers et al,2002).

دراسات سابقة

دراسة عنب (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الشعور بالاغتراب، وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى المعلمين العاملين، وغير العاملين وحاجتهم الإرشادية. وقد شملت العينة (١٢٢) معلماً عاملًا، وغير عامل ذكورًا وإناثًا. تم تطبيق مقياس الحاجات الإرشادية للمسنين وجميعها من إعداد الباحث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق على متغير الشعور بالاغتراب ترجع للنوع، بينما توجد فروق بين العاملين المعينين بالمدارس وغير العاملين في قطاع التعليم، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في العجز في اتجاه الذكور، كما توجد فروق بين العاملين وغير العاملين في تعميم الفشل، والمبالغة في المستويات، ومعايير الأداء.

دراسة البراق (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى معرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلاب الجامعات، وتعرف طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية، وكل من تقدير الذات، ومركز التحكم لدى الطلاب، ومن ثم أثر التخصص الدراسي في الأفكار اللاعقلانية، وشملت العينة (٣٠٥) طالب وطالبة وتم استخدام مقياس الأفكار

العقلانية واللاعقلانية ومقياس تقدير الذات، ومقياس مركز التحكم. وقد أظهرت النتائج انتشار الأفكار بالرجوع إلى التخصص دون أن توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية، وتقدير الذات.

في حين هدفت دراسة (Abdullah et al,2011) إلى معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية، والاكتئاب، وتقدير الذات لدى المراهقين حيثُ تكونت العينة من (١١٩) مراهقاً من ماليزيا، وتم تطبيق مقياس التشوهات المعرفية (CDS)، وقائمة بالاكتئاب، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات (RSES) وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التشوه المعرفي والاكتئاب من جهة وتقدير الذات من جهة أخرى. كما أشارت النتائج إلى أن التشوهات المعرفية كانت سببًا في زيادة الاكتئاب من خلال مظاهر نقد الذات ولومها، واليأس، والشعور بالعجز مما أدى إلى تدني تقدير الذات.

ودراسة الخلايلة (٢٠١١) والتي هدفت إلى تعرف الفاعلية الذاتية لمعلمي المدارس بمحافظة الزرقاء في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية كالجنس، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية، وتكونت العينة من (٤٠١) معلم ومعلمة، واستخدام مقياس الفاعلية الذاتية لتشاش – مورانوولك ،٢٠٠١ وأظهرت النتائج أن مستوى الفاعلية للمعلمين كان مرتفعًا. كما أظهرت النتائج وجود فروق في تقدير المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، والتفاعل الثنائي بين متغير المرحلة الدراسية، والجنس وبين متغير الجنس، والخبرة الدراسية للمعلم.

الدراسة التي قامت بها (Yavuzery, 2015) وهدفت إلى تعرف العلاقة بين التشوهات المعرفية، والعجز الذاتي، واحترام الذات على عينة من طلبة المدارس. تكونت العينة من (٧٠٥) من الطلاب والطالبات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة (٤٧٢٠)، والذين يدرسون في كليات التربية في جامعتي (ناجيد " اسكاراي) تركيا. تم تطبيق ثلاثة مقاييس وهي: مقياس التشوهات المعرفية " مقياس العجز الذاتي "، ومقياس احترام الذات " وقد أظهرت النتائج أن الإناث لديهن درجات أعلى من الذكور في مستوى العجز الذاتي كما أظهرت النتائج أن التشوهات المعرفية :(نقد الذات و لومها ، فقدان الأمل ، التعامل مع المخاطر) واحترام الذات كانت متنبئات قوية بالعجز الذاتي كما وجدت النتائج أن احترام الذات لم يكن له أثر في العلاقة

بين التشوهات المعرفية، والعجز الذاتي، وكانت هناك مستويات مرتفعة من التشوهات المعرفية على أبعاد: (نقد الذات و لومها– فقدان الأمل) ارتبطت بمستويات مرتفعة من عجز الذات للمعلمين الذين سجلوا مستوىً متدنيًا من احترام الذات.

دراسة النجاني (٢٠١٦) والتي هدف من خلالها إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته بالأفكار العقلانية واللاعقلانية لدى المعلمين. واشتملت العينة ٢٤٠ شخصًا بينهم ١٢٨ معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطبيق مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي، ومقياس ايزنك للشخصية العصابية، ومقياس الأفكار اللاعقلانية لسليمان الريحاني. وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة بين الذكور، والإناث في أعراض الاحتراق النفسية كما كان هناك علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي، والأفكار اللاعقلانية.

دراسة(بقيعي،٢٠١٦) هدفت إلى معرفة درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء متغيرات ً الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والتخصص والصفوف التي يدرسها المعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٠) معلما ومعلمة ،تمت اجابتهم على مقياس الفاعلية الذاتية المعد من قبل الباحث ، وأظهرت النتائج وجود درجة عالية من الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية ً لمتغيري الجنس ً باتجاه الاناث في الفاعلية الذاتية ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لمتغيرات الخبرة التدريسية والتخصص والمؤهل العلمي باتجاه الإناث ومؤهل البكالوريوس، الا انه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية باتجاه الصفوف التي يدرسها المعلم .

دراسة (Erozkan et al, 2018) حول الفاعلية الذاتية، وتقدير الشعور بالسعادة لدى المعلمين. اشتملت العينة (٥٥٦) معلمًا (٢٦٥ من الذكور، و٢٩١ من الإناث). تم تطبيق مقاييس الفاعلية الذاتية النسخة التركية، وتقدير الذات والشعور بالسعادة، تم استخدام معاملات الارتباط وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية، والشعور بالسعادة. كما وجدت علاقة ارتباطية بين تقدير الذات، والشعور بالسعادة.

ودراسة (Ghani. E, 2018) والتي هدف من خلالها إلى تعرف العلاقة بين التشوهات المعرفية لدى الوالدين، ومدى تأثيرها في التحصيل الأكاديمي للأبناء. شملت العينة (٥٢) طفلاً من طلبة الصف الخامس، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التشوهات المعرفية لدى الآباء يرتبط ارتباطًا سلبيًا مع مستوى التحصيل الأكاديمي للأطفال سواء أكان هذا المستوى من التشوهات لدى الأب والأم أم ليس لديهم.

التعقيب والتمييز على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي بحثت في متغيرات الفاعلية الذاتية والتشوهات المعرفية، ان اغلب الدراسات بحثت بعلاقة كل متغير على حده بمتغيرات أخرى سواء تقدير الذات او الشعور بالاغتراب الا انها جميعا اتفقت على ان التشوهات المعرفية تؤثر بشكل واضح على مستوى تقدير الذات للفرد وعلى مستوى شعوره بالاغتراب ،واصابته بالاكتئاب ،كما يختلف باختلاف الجنس والخبرة الدراسية ومستوى التحصيل الدراسي ،وهذا ينطبق أيضا على الفاعلية الذاتية حيث يرتفع مستوى الفاعلية بارتفاع مستوى السعادة كما يتأثر بالجنس والخبرة الدراسية وتقدير الذات . الا انه وحسب حدود علم الباحثتان فلم تكن هناك دراسات تتناول التشوهات المعرفية واثرها على الفاعلية الذاتية لدى المعلمين ،وبالتالي تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في عدد من النقاط من حيث الفئة التي إستهدفتها هذه الدراسة حيث أن هذه الدراسة إستهدفت معلمات يدرسن مواد اكاديمية ومواد مهنية، حيث أن أغلب الدراسات السابقة في هذا الموضوع التي اطلعت عليها الباحثتان تتناول معلمات في المباحث الاكاديمية فقط، ومن خلال البحث وجدت الباحثات ندرة تناول موضوع الدراسة الحالية على المستوى المحلي وعلى المعلمين الاردنين بشكل خاص.

المنهجية:

أولا: مجتمع الدراسة

شملت الدراسة معلمي المدارس الحكومية بمنطقة لواء قصبة عمّان بالمملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠).

عينة الدراسة: شملت العينة (٣١) معلمًا، و(٨٨) معلمةً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية (٩١) منهم تخصصات أدبية، و(٢٨) تخصصات علمية، واختلفت الخبرات ما بين (٣٠) أقل من خمس سنوات و(٢٢) بين الخمس والعشر سنوات وكان (٦٧) فأكثر من ١٠سنوات بحيث كان المجموع النهائي للعينة ككل (١١٩). والجدول التالي يشير الى متوسط أعمار العينة التي تراوحت ما بين ٣٠ الى ٥٠ عام

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار عينة الدراسة

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	٣١	٤٠.٣٥	٦.٠٣٦
أنثى	٨٨	٤٠.٥٢	٥.٦٣٦

يشير الجدول السابق الى قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور ٤٠.٣٥ بانحراف معياري وقدره ٦.٠٣٦، أما فيما يتعلق بالاناث فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤٠.٥٢ بانحراف معياري وقدره ٥.٦٣٦ ولتحقق من تجانس أعمار العينة وعدم وجود فروق في استجاباتهم تعزى لمتغير العمر تم اجراء اختبار ت للعينات المستقلة كما يشير الجدول أدناه:

جدول (٢): نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لفحص الفروق في عمر افراد عينة الدراسة باختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	31	40.35	6.036	0.14	117	0.889
أنثى	88	40.52	5.636			

يشير الجدول السابق الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير العمر للجنسين (الذكور والاناث) حيث بلغت قيمة ت ٠.١٤ وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ = α حيث بلغت قيمة الدلالة الاحصائية ٠.٨٨٩

وهذه النتائج تشير الى تكافئ المجموعتين وأنه لا يوجد فروق بين الذكور والاناث في متوسط الأعمار.

الأسلوب الإحصائي: تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الأدوات:

اعتمدت الدراسة لأغراض البحث أداتين للحصول على البيانات المطلوبة وهما: مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين.

١. **مقياس التشوهات المعرفية:** بالاستناد إلى تحليل الأدب السابق في الموضوع، والرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة، التي استخدمت مقياس التشوهات المعرفية مثل: (Najavits,et,al, 2004)، و(السنيدي، ٢٠١٣)، و(العصار، ٢٠١٥)، (Stroheier, 2016)، وقد ترجمت بعض من بنود المقاييس الأجنبية في تلك الدراسات، واقتبست فقرات أخرى من مقاييس أخرى من دراسات عربية.

٢. تمت صياغة تلك الفقرات لغوياً، لتكون في صورتها الأولية من (٣٤) فقرةً ملحق (١).

٣. تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المختصين وعددهم (١١)؛ للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس؛ ولإبداء ملاحظاتهم، واقتراحاتهم، وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث ملاءمة صياغتها اللغوية، وملاءمة الفقرات لعينة الدراسة، وانتمائها، وتمثيلها للتشوهات المعرفية، وتبعًا لملاحظاتهم تم تعديل، أو إعادة صياغة، أو استبدال بعض الكلمات غير الواضحة المعنى.

تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا–غالبًا– أحيانًا– نادرًا– أبدًا) حيث تحسب الدرجة كالآتي: فيما يتعلق بفقرات المقياس الدرجة الدنيا (١)، والدرجة العليا (٥)، وتم تقسيم المقياس إلى ثلاث فئات :(١– ٢.٣) بدرجة ضعيفة، (٢.٣١ – ٣.٧) بدرجة متوسطة، (٣.٧١ – ٥) بدرجة كبيرة وفق الطريقة التالية:

اعلى درجة = ٥ أدني درجة = ١

الفرق بينهما =٥–١ = ٤

وتم توزيع إجابات العينة على ثلاث اقسام بحيث تعكس فئات ثلاث (عالي –متوسط –منخفض) بحيث تم تقسيم ٤ على ٣ وكان الناتج ١.٣، وهو طول الفئة الذي سنعتمده لكل قسم، وبالتالي

من ١ الى ٢.٣ منخفض

٢.٣١ الى ٣.٧ متوسط

٣.٧١ الى ٥ عالي

أما الدرجة الكلية الدرجة الدنيا (٣٠)، الدرجة العليا (١٥٠) :(٣٠ – ٧٠) بدرجة ضعيفة.

١. (٧١ – ١١٠) بدرجة متوسطة، (١١١ – ١٥٠) بدرجة كبيرة.

٢- مقياس الفاعلية الذاتية: بالاستناد إلى تحليل الأدب السابق في الموضوع، والرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة التي استخدمت مقياس الفاعلية الذاتية، تكون المقياس من ٣٣ فقرةً من نوع الاختيار من متعدد، حيث تضمنت الإجابة على المقياس (٤) بدائل لكل فقرة مرتبة (أ، ب، ج، د)، حيث خصص لكل فقرة من (١-٤) علامات، (١) تدل على فاعلية متدنية، و(٤) تدل على فاعلية عالية وذلك على مقياس الفاعلية الذاتية لكل معلم.

١) تم تقسيم المقياس إلى ثلاث فئات :(١- ٢) بدرجة منخفضة، (٢.١ – ٣) بدرجة متوسطة، (٣.١ – ٤) بدرجة عالية.

٢) أما الدرجة الكلية الدنيا (٣٣) الدرجة العليا (١٣٢): تم تقسيم المقياس إلى ثلاث فئات: (٣٣ – ٦٦) بدرجة منخفضة، (٦٦.١ – ٩٩) بدرجة متوسطة، (٩٩.١ – ١٣٢) بدرجة عالية.

الخصائص السيكومترية للمقاييس

صـــدق الـــــمقـــــيـــــاس: -

استخرجت دلالات الصدق للمقياسين (التشوهات المعرفية، الفاعلية الذاتية) بطريقتين هما:

أ – صدق المحتوى

تـــــم بنـــــاء المقاييس اعتماداً على خطـــــوات إجرائـــــيـــــة محددة، واستـــــنـــــاداً إلى تحليل الأدب السابق، والإطار النظري، ومحتوى المقاييس المتوافرة، والدالة على التشوهات المعرفية، والفاعلية الذاتية، وقد عدت هذه الإجراءات دليلاً أولياً على صدق المحتوى.

ب-صدق المحكمين:

تم عرض المقياسين على (١١) محكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته، ووضـــوح لغتـــه، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تـــمثـــيلها (التشوهات المعرفية، الفاعلية الذاتية) التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمـــيـــن وإجراء التعديلات المطلوبة، فحذفت (٣) من فقرات مقياس التشوهات المعرفية، ولم يتم حذف فقرات من مقياس الفاعلية الذاتية.

واعتبرت الباحثتان آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة على صدق محتوى أداوت الدراسة وملاءمة فقراتها وتنوعها، حيث بلغت نسبة الاتفاق على مدى ملائمة الفقرات ومناسبتها ٨٧%، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، تحقق التوازن بين مضامين الاستبانة في فقراتها فقد ارتفعت نسبة الاتفاق على الفقرات للمقياس الى ٩٦% ،وقد عبر المحكمين عن رغبتهم في التفاعل مع فقراتها، مما يدل على الصدق الظاهري للاستبانة.

ثـبـــات الـمـقـــيـــاس: -

تم التحقق من ثبات المقياسين بطريقة تطبيق الاختبار وإعادته (test-retest)، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٥٠) فردًا، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بـــيـــن تـــقـــديـــراتـــهـــم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الإعادة لمقياس التشوهات المعرفية ٠.٨١ وبلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية ٠.٨٣.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطـــريـــقة الاتساق الداخلي حسب معامل ألفا، إذ بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاتساق لمقياس التشوهات المعرفية ٠.٨٢، وبلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية ٠.٨٣٥، وعدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3): معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

ومعامل ارتباط بيرسون لثبات الإعادة لمقياس التشوهات المعرفية والفاعلية الذاتية

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
١)	مقياس التشوهات المعرفية	0.81	0.82
٢)	مقياس الفاعلية الذاتية	0.83	0.835

النتائج

السؤال الأول: ما مستوى التشوهات المعرفية لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التشوهات المعرفية، كما يوضح في الجدول التالي:

جدول (4): نتائج التحليل الوصفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التشوهات المعرفية

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	درجة الاستخدام
1	أهتم بالتفاصيل السلبية للأمور.	3.08	1.094	7	متوسطة
2	أرى الأمور إما بيضاء وإما سوداء دون وجود منطقة رمادية.	2.79	1.119	12	متوسطة
3	أصل إلى استنتاج سلبي دون أخذ الوقت اللازم لإيجاد الأدلة أو الحجج الداعمة.	2.51	1.156	21	متوسطة
4	أتوقع حدوث الأمور السيئة.	2.77	1.153	14	متوسطة
5	لا أقبل أنصاف الحلول إما صائب وإما خاطئ.	3.12	1.083	6	متوسطة
6	أعطي اهتمامًا كبيرًا لأسوأ النتائج المحتملة.	3.01	1.101	8	متوسطة
7	أفسر الأمور على محمل شخصي.	2.28	1.104	28	متوسطة
8	أشعر انني السبب في أي مشكلة تحدث بيني وبين زملائي/تي .	2.39	1.129	24	متوسطة
9	أحمل نفسي مسؤولية شعور الآخرين بالألم أو السعادة.	2.75	1.290	16	متوسطة
10	أُفاجأ من الأمور الواقعية.	2.90	1.189	11	متوسطة

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	درجة الاستخدام
11	أفترض أن المشاعر السلبية تفصح عن طبيعة الأشياء الحقيقية.	2.97	1.045	9	متوسطة
12	أقوم بتصنيف الناس والمواقف استناداً إلى تجربتي الشخصية فقط.	2.97	1.301	10	متوسطة
13	أعتقد أن الناس يسيؤون الظن بي.	2.51	1.192	22	متوسطة
14	أشعر أحياناً برغبة في الشتم.	2.35	1.176	26	متوسطة
15	لأشعرَ بالسعادة لابد أن أكون في قمة النجاح.	3.79	1.057	1	عالية
16	أعتقد أن عليَّ تناول دواء للمناعة يوميًا وإلا تعرضت للمرض.	2.21	1.320	29	منخفضة
17	أعتقد أن الناس ينظرون إلي بعين النقد.	2.61	1.091	19	متوسطة
18	سيرفضني الآخرون إذا حاولت الدخول معهم في علاقة.	2.10	1.160	30	ضعيفة
19	إذا شعرت باليأس فمعنى ذلك أنني سأفشل في القيام بعمل ما.	2.63	1.248	18	متوسطة
20	إن عيباً صغيراً في عملي يجعله عديم القيمة.	2.34	1.278	27	متوسطة
21	أعتقد أن الآخرين يعطونني أكثر مما أستحق من ثناء، وتقدير.	2.36	1.212	25	متوسطة
22	إذا لم يعجبني أحد الأطباق في مطعم ما أعتقد حينها أن كل أطباق المطعم سيئة.	2.77	1.318	15	متوسطة
23	شعوري بالذنب يعني ارتكابي أمرًا خاطئًا.	3.48	1.040	4	متوسطة
24	يجب أن تكون قراراتي كلها حكيمة، وسديدة.	3.61	.992	2	متوسطة
25	أعجز عن حل مشكلاتي.	2.51	1.119	20	متوسطة
26	إذا كذب عليَّ أحد مرة واحدة فلن أثق في كلامه أبدًا.	3.38	1.172	5	متوسطة
27	أقل نقد يوجه إلي يمحو كل المدح الذي تلقيته.	2.66	1.318	17	متوسطة
28	أعتقد أن قراراتي يجب أن تكون كلها سليمة.	3.55	1.006	3	متوسطة
29	أفكر في عيوبي وأنسى ميزاتي.	2.79	1.164	13	متوسطة
30	أتعامل مع آرائي على أنها حقائق لا جدال فيها.	2.50	1.206	23	متوسطة
الدرجة الكلية		83.71	20.416	متوسطة	

يلاحظ من الجدول السابق أن الفقرة رقم (١٥)، والتي نصت على " لأشعرَ بالسعادة لابد أن أكون في قمة النجاح". قد حصلت على أعلى استجابة بمتوسط حسابي، وقدره (٣.٧٩)، وانحراف معياري، وقدره (١.٠٥٧) بدرجة استخدام كبيرة تلتها الفقرة رقم (٢٤)، والتي نصت على " يجب أن تكون قراراتي كلها حكيمة وسديدة. " بمتوسط حسابي وقدره (٣.٦١)، وانحراف معياري بلغ (.٩٩٢) بدرجة استخدام متوسطة، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (١٦) والتي نصت على " أعتقد أن عليَّ تناول دواء للمناعة يوميًا وإلا تعرضت للمرض".

بمتوسط حسابي (٢.٢١)، وانحراف معياري بلغ (١.٣٢٠) بدرجة استخدام ضعيفة، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١٨)، والتي نصت على " سيرفضني الآخرون إذا حاولت الدخول معهم في علاقة." بمتوسط حسابي (٢.١٠)، وانحراف معياري بلغ (١.١٦٠)، بدرجة استخدام ضعيفة أيضًا. ومن الجدير بالذكر أن جميع فقرات المقياس أظهرت مستوى متوسطاً لدرجة الاستخدام لمتغير التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة، ما عدا الفقرة رقم (١٥) التي كانت درجة استخدامها كبيرة، والفقرتين (١٦)، و(١٨) كانت درجة استخدامهما ضعيفة.

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد بلغ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٨٣.٧١) بانحراف معياري وقدره (٢٠.٤١٦)، وهذا يشير أيضًا إلى أن درجة التشوهات المعرفية لدى أفراد العينة كانت متوسطة.

ونجد من خلال النتائج السابقة أن مستوى التشوهات المعرفية لدى المعلمين بعينة الدراسة متوسط بشكل عام، واختلفت اراء المعلمين حول الفقرات.

السؤال الثاني: ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الفاعلية الذاتية، كما يوضح في الجدول التالي:

جدول (5): نتائج التحليل الوصفي لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الفاعلية الذاتية

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	درجة الاستخدام
1	عندما أقوم بخطة عمل تتعلق بموضوعات مادتي فإنني.	2.87	1.119	14	متوسطة
2	عندما أفكر بتدريس موضوعات مادتي فإنني.	2.72	1.033	20	متوسطة
3	فيما يتعلق بنتاجات التعلم الخاصة بمادتي فإنني.	2.66	.977	22	متوسطة
4	أثناء العمل في الحاسوب فإنني.	2.04	1.053	29	متوسطة
5	أثناء اختيار الأنشطة التعليمية فإنني.	3.44	.908	3	عالية
6	لتعرف المعرفة السابقة للطلبة في موضوع ما فإنني.	3.29	1.044	7	عالية
7	عند اختياري لاستراتيجيات تدريس المادة أشعر أنني.	3.33	.940	6	عالية
8	عندما أدرس المادة لطلبتي فإنني.	3.50	.812	2	عالية
9	لربط المادة التي أدرسُها بالحياة أسعى إلى.	3.36	.871	4	عالية
10	كمعلم لمادة دراسية أشعر أنني.	3.16	1.172	8	عالية
11	أسعى لتقديم فرص لتعلم المادة الدراسية من خلال توفير الأنشطة.	3.10	1.061	9	عالية
12	ينبع اهتمام الطلبة بمادتي الدراسية من خلال.	2.23	1.305	27	متوسطة
13	عند طرح نقطة صعبة أثناء شرح مفهوم ما فإنني أعمل على.	2.00	1.315	32	منخفضة
14	عندما أشرح نقاطاً جديدة في أي درس من الدروس فإنني.	2.68	1.016	21	متوسطة
15	أُقَوي انخراط الطلبة في المهام التعليمية الصعبة من خلال.	2.39	.714	26	متوسطة
16	يساعدني في الوصول للنتاجات الخاصة بمادتي الدراسية.	1.61	1.030	33	منخفضة
17	فيما يتعلق بجديد استراتيجيات التعلم، والتعليم فإنني.	2.86	1.167	15	متوسطة

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	درجة الاستخدام
18	عندما أطرح الأسئلة الخاصة بموضوع الدرس فإنني.	2.22	1.136	28	متوسطة
19	مناقشتي الطلبة في الموضوعات العلمية تظهر من خلال.	3.06	.751	10	عالية
20	تعاملي مع الطلبة الضعاف يظهر من خلال.	2.01	1.299	0	متوسطة
21	الاستفادة من تعلم المادة الدراسية في الحياة اليومية تظهر من خلال.	3.51	.735	1	عالية
22	فيما يتعلق باستخدام المواد التعليمية فإنني.	2.86	.784	6	متوسطة
23	أدعم محتوى المادة من خلال العمل على.	2.81	.932	8	متوسطة
24	لتنفيذ الأنشطة الصفية بسهولة أسعى إلى.	2.86	.857	7	متوسطة
25	لتعديل المفاهيم البديلة لدى الطلبة أعمل على.	3.06	.977	1	عالية
26	فيما يتعلق بإجراءات الأمان في الصف وإمكان تنفيذ الأنشطة فإنني.	2.81	.784	9	متوسطة
27	كمعلم في وزارة التربية والتعليم أمارس أنواع التقويم.	2.64	.936	3	متوسطة
28	عند تقويم المفاهيم المعرفية فإنني.	2.55	.954	4	متوسطة
29	تقويمي المشاريع، والأبحاث العلمية يتمثل في.	3.34	.961	1	عالية
30	تطوير شخصيتي كمعلم في وزارة التربية والتعليم.	2.00	1.150	1	منخفضة
31	الأبحاث، والمشكلات المهنية التي تتعلق بتعليم المادة الدراسية.	2.42	1.245	5	متوسطة
32	عندما يتحسن أداء طلبتي في المهام، والأنشطة فإن ذلك يرجع إلى.	2.87	1.246	3	متوسطة
33	فيما يتعلق بالتقويم الذاتي للطلبة فإنني.	2.95	.982	2	متوسطة
الدرجة الكلية		91.18	9.365	متوسطة	

يلاحظ من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٢١)؛ التي نصت على "الاستفادة من تعلم المادة الدراسية في الحياة اليومية تظهر من خلال " قد حصلت على أعلى استجابة بمتوسط حسابي قدره (3.51)، وانحراف معياري قدره (735.)، أظهرت درجة كبيرة من الاستخدام، تلتها الفقرة رقم (٨)؛ التي نصت على " عندما أدرس المادة لطلبتي فإنني " بمتوسط حسابي قدره (3.50)، وانحراف معياري بلغ (812.) بدرجة كبيرة من الاستخدام أيضًا، وجاءت في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة رقم (١٣)، التي نصت على "عند طرح نقطة صعبة أثناء شرح مفهوم ما فإنني أعمل على " بمتوسط حسابي بلغ (2.00)، وانحراف معياري قيمته (1.315) بدرجة ضعيفة من الاستخدام، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١٦)؛ التي نصت على " يساعدني في الوصول للنتاجات الخاصة بمادتي الدراسية. " بمتوسط حسابي (1.61)، وانحراف معياري بلغ (1.030)، بدرجة ضعيفة من الاستخدام. أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد بلغ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (91.18) بانحراف معياري وقدره (9.365)، وهذا يشير أيضًا إلى أن درجة الفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة متوسطة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس لدى معلمي المدارس الحكومية؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار ت لمقياس التشوهات المعرفية تبعًا لمتغير الجنس، والذي احتوى فئتين (ذكر، أنثى)، والتعرف على إمكانية وجود فروق بين الجنسين ومن ثم مدى دلالة هذه الفروق، كما يشير الجدول التالي:

جدول (٦): نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لفحص الفروق التي تعزى للجنس في التشوهات المعرفية.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	4	89.29	20.358	1.907	117	.059
أنثى	5	81.48	20.126			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= ٠.٠٠٥) في التشوهات المعرفية التي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). حيث بلغت قيمة ت (1.907)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية (0.059)، وبالتالي لا يوجد فرق في التشوهات المعرفية يعزى لمتغير الجنس.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التشوهات المعرفية تعزى لمتغير التخصص لدى معلمي المدارس الحكومية؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس التشوهات المعرفية تبعًا لمتغير التخصص، والذي احتوى ثماني فئات: (التربية، والآداب، والعلوم، والرياضيات، والاجتماعيات، والاقتصاد المنزلي، والتجميل، والرياضة) كما يبين الجدول التالي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس التشوهات المعرفية تبعًا لفئات متغير التخصص

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التربية	21	73.48	16.216
الآداب	37	80.65	21.605
العلوم	21	86.52	18.568
الرياضيات	14	94.07	21.233
الاجتماعيات	8	90.13	14.427
الاقتصاد المنزلي	9	91.00	19.391
التجميل	3	76.33	33.322
الرياضة	6	88.67	21.658
المجموع	119		

يبين الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في التشوهات المعرفية تبعًا لفئات التخصص، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي :one way Anova

جدول (٨): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لفحص الفروق التي تعزى لمتغير التخصص في التشوهات المعرفية

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	5333.574	7	761.939	1.929	.072
داخل المجموعات	43850.712	111	395.051		
المجموع الكلي	49184.286	118			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= ٠.٠٥) في التشوهات المعرفية تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة ف (1.929)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية (.072)، مما يشير إلى عدم الحاجة إلى إجراء المقارنات البعدية، أي لا يوجد أثر لمتغير التخصص على مستوى التشوهات المعرفية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الخبرة لدى معلمي المدارس الحكومية؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس التشوهات المعرفية تبعًا لمتغير الخبرة، والذي احتوى ثلاث فئات (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) كما يبين الجدول التالي:

جدول (٩) نتائج التحليل الوصفي لمقياس التشوهات المعرفية تبعًا لفئات متغير الخبرة

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	34	79.85	17.928
من ٥ إلى ١٠ سنوات	25	86.96	20.043
أكثر من ١٠ سنوات	60	84.55	21.833
المجموع	119		

يبين الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في التشوهات المعرفية تبعًا لفئات الخبرة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي :One way Anova

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لفحص الفروق التي تعزى لمتغير الخبرة في التشوهات المعرفية

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	812.211	2	406.106	.974	.381
داخل المجموعات	48372.075	116	417.001		
المجموع الكلي	49184.286	118			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= ٠.٠٥) في التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الخبرة. حيث بلغت قيمة ف (0.974)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية (381.)، مما يشير إلى عدم الحاجة إلى إجراء المقارنات البعدية.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس لدى معلمي المدارس الحكومية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس الفاعلية الذاتية تبعًا لمتغير الجنس، وقيمة اختبار ت لإيجاد دلالة الفروق بين الجنسين، كما يشير الجدول التالي:

جدول (١٢): نتائج اختبار ت على العينات المستقلة لفحص الفروق التي تعزى للجنس في الفاعلية الذاتية.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرا ف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	34	87.21	9.896	3.031	117	.003
أنثى	85	92.78	8.705			

يبين الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= ٠.٠٠٥) في الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث بلغت قيمة ت (3.031)؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية (.003)، ولمعرفة لصالح أي مجموعة كانت الفروق تم النظر في المتوسطات الحسابية حيث بلغت عند الذكور (٨٧.٢١)، وعند الإناث (٩٢.٧٨)، وبالتالي كانت الإناث أكثر فاعلية ذاتية من الذكور .

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير التخصص لدى معلمي المدارس الحكومية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس الفاعلية الذاتية تبعًا لمتغير التخصص، والذي احتوى ثماني فئات:(التربية، والآداب، العلوم، والرياضيات، والاجتماعيات، والاقتصاد المنزلي، والتجميل، والرياضة) كما يبين الجدول التالي:

جدول (١٣) نتائج التحليل الوصفي لمقياس الفاعلية الذاتية تبعًا لفئات متغير التخصص

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التربية	21	89.24	8.792
الآداب	37	90.89	8.653
العلوم	21	94.86	10.180
الرياضيات	14	87.29	9.034
الاجتماعيات	8	86.00	5.127
الاقتصاد المنزلي	9	95.78	12.235
التجميل	3	97.33	12.342
الرياضة	6	93.00	5.865
المجموع	119		

يبين الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في الفاعلية الذاتية تبعًا لفئات التخصص، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي :one way Anova

جدول (١٥): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لفحص الفروق التي تعزى لمتغير التخصص في الفاعلية الذاتية

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1116.905	7	159.558	1.918	.073
داخل المجموعات	9233.028	111	83.180		
المجموع الكلي	10349.933	118			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= ٠.٠٥) في الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة ف (1.918)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية (.073)، مما يشير إلى عدم الحاجة إلى إجراء المقارنات البعدية.

السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الخبرة لدى معلمي المدارس الحكومية؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس الفاعلية الذاتية تبعًا لمتغير الخبرة، والذي احتوى على ثلاث فئات (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) كما يبين الجدول التالي

جدول (١٥) نتائج التحليل الوصفي لمقياس الفاعلية الذاتية تبعًا لفئات متغير الخبرة

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	34	92.26	8.877
من ٥ إلى ١٠ سنوات	25	92.20	9.170
أكثر من ١٠ سنوات	60	90.15	9.744
المجموع	119		

يبين الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في الفاعلية الذاتية تبعًا لفئات الخبرة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي :one way Anova

جدول (١٦): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لفحص الفروق التي تعزى لمتغير الخبرة في التشوهات المعرفية

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	129.665	2	64.833	.736	.481
داخل المجموعات	10220.268	116	88.106		
المجموع الكلي	10349.933	118			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= ٠.٠٥) في الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الخبرة؛ حيث بلغت قيمة ف (.736)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا كما يلاحظ من الدلالة الإحصائية (.481)، مما يشير إلى عدم الحاجة إلى إجراء المقارنات البعدية.

السؤال التاسع: هل توجد علاقة بين التشوهات المعرفية، والفاعلية الذاتية لدى معلمي المدارس الحكومية؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج قيم معامل الارتباط باستخدام أسلوب بيرسون لمقياس التشوهات المعرفية، والفاعلية الذاتية، كما يشير الجدول التالي:

جدول (١٧): نتائج معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين مقياس التشوهات المعرفية، والفاعلية الذاتية

المتغير	التشوهات المعرفية	الفاعلية الذاتية
التشوهات المعرفية	-----	-0.68
الفاعلية الذاتية	-0.68	-----

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

تشير النتائج السابقة إلى أن قيمة معامل الارتباط بين مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس الفاعلية الذاتية قد بلغت (0.68-)، وهي تشير إلى أن العلاقة بين المقياسين علاقة عكسية أي كلما زاد مقدار التشوهات المعرفية قل مقدار الفاعلية الذاتية، وهي نتيجة منطقية؛ حيث بزيادة التشوهات المعرفية تقل الفاعلية الذاتية.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة من التشوهات المعرفية لدى المعلمين في المدارس الحكومية ويتفق ذلك مع دراسة كل من: (Yavuzery, 2015)، ودراسة (Ghani.E, 2018)، ويمكن تفسير ذلك كما أكد (Beck, 2002) بأن الغالبية العظمى من الأفراد يمارسون نسبة من التشوهات المعرفية خلال حياتهم بطريقة أو بأخرى، أما السؤال الثاني والمتعلق بمستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، فأظهرت النتائج وجود درجة متوسطة من الفاعلية الذاتية بشكل عام لدى المعلمين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الخلايلة،٢٠١١)، والتي أكدت وجود مستوى فاعلية ذاتية مرتفعة لدى معلمي المدارس الحكومية، ويمكن تفسير ذلك بما تقوم به وزارة التربية والتعليم من إعداد المعلمين سواء على المستوى الجامعي، أم عند التعيين، وبذلك يرتفع مستوى الفاعلية الذاتية، أما بالنسبة إلى السؤال الثالث، والسؤال الرابع، والسؤال الخامس، والتي تناولت المتغيرات الديمغرافية (الجنس –التخصص–الخبرة)، وعلاقتها بالتشوهات المعرفية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في أي من المتغيرات، ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى أن التشوهات الإدراكية ترجع إلى كيفية إدراك متغيرات البيئة المختلفة، وليس لها أي علاقة بالجنس، أو مستوى الخبرة، أو التخصص، أما فيما يتعلق بالسؤال السادس، والسؤال السابع، والسؤال الثامن، والتي تناولت المتغيرات الديمغرافية (الجنس –التخصص– الخبرة)، وعلاقتها بمتغير الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الجنس لصالح الإناث، وهذه النتيجة جاءت مخالفة لنتائج دراسة كل من(Blakburn&Robinson, 2008)، ودراسة (Jackson, 2005)؛ التي أشارت كلها الى وجود فروق ذات دلالة لصالح الذكور ، كما تعارضت مع نتائج دراسة (الخلايلة،٢٠١١) ودراسة

(Roca&Washburn, 2006)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية تعود لمتغير الجنس، إلا أن النتائج أظهرت أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الفاعلية الذاتية تعود لمتغير التخصص أو للخبرة، واتفق ذلك مع دراسة كل من (Jackson, 2005)، ودراسة (Roca&Washburn, 2006) بينما أشارت دراسة كل من (Khurshid et al,2012)، ودراسة (Robertson &Al -zahrani, 2012) إلى أن متغير الخبرة له دور فاعل في الفاعلية الذاتية لدى الأفراد؛ ويرجع ذلك إلى الإعداد المستمر للمعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم، والعمل المستمر على رفع مستوى فاعلية المعلمين بشكل عام، أما فيما يتعلق بالسؤال الأخير، والمتعلق بوجود علاقة بين التشوهات المعرفية والفاعلية الذاتية، فقد أكدت النتائج وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين أي أنه كلما زاد مستوى التشوهات المعرفية، قل مستوى الفاعلية الذاتية والعكس صحيح، واتفق ذلك مع دراسة (Erozkan et al, 2018)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التشوهات المعرفية تؤثر بشكل مباشر في قوة الهدف، والالتزام، والدافعية، والتعامل مع النجاح، والفشل. كما تؤثر في توقعات الفرد عن نفسه، وما يمتلكه من قدرات؛ وبالتالي كلما ارتفع مستوى التشوهات المعرفية قلت قناعاته بقدراته، على الإنجاز، والنجاح.

التوصيات:

- **الاهتمام أكثر من قبل أصحاب القرار وصناع السياسات التربوية** بإعداد برامج لخفض مستوى التشوهات المعرفية لدى المعلمين لتأثيرها على فاعلية المعلم الذاتي.
- إجراء دراسات تتعلق بتأثير التشوهات المعرفية والفاعلية الذاتية على عوامل أخرى من مثل: التفكير العلمي، وتقصي متغيرات أخرى (غير مفسّرة) يمكن أن تؤثر أوتنعكس على الطلبة.
- تطوير برامج فاعلة للعمل على زيادة مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.
- زيادة الدراسات التي تتناول متغير التشوهات المعرفية وأثره على المتغيرات التعليمية المختلفة.

قائمة المراجع

- البراق، فطوم. (٢٠٠٨). التفكير اللاعقلاني وعلاقته بتقدير الذات ومركز التحكم لدى طلاب الجامعات، المدينة المنورة *رسالة ماجستير غير منشورة*، السعودية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، كلية التربية للبنات.
- بقيعي، نافز. (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد ٤٣، عدد٢.
- بني يونس، محمد (٢٠١٢). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بيك، آرون. (٢٠٠٠). *العلاج المعرفي السلوكي المعاصر (الحلول النفسية للمشكلات النفسية)* ترجمة، مراد عيسى، مصر، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الخلايلة، هدى. (٢٠١١). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء، ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة العلوم الإنسانية للأبحاث*، جامعة النجاح،٢٥(١)،١-٢٤.

- السقا، صباح. (٢٠٠٩). *العلاج المعرفي السلوكي للاكتئاب*، محاضرة علمية، مستشفى البشر للأمراض النفسية والعصبية، الكويت.
- السنيدي، خالد. (٢٠١٣). التشوهات المعرفية، وعلاقتها بسمة الانبساط، والانطواء لدى متعاطي المخدرات والمتعافين منها، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، الرياض.
- الشريف، بسمة (٢٠٠٦). أثر برنامج توجيه جمعي لتعديل التشويهات المعرفية، في خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التكيف لدى طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية، *أطروحة دكتوراة غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الشمايلة، نسرين؛ البوريني، ايمان؛ ابوعميرة، غريب. (٢٠١٧). مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية*، مجلد ٣، عدد١، ص٢٧٨-٣١١.
- عبد الله، هشام؛ العقاد، عصام. (٢٠٠٩). الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية*، كلية الآداب، جامعة المنيا.
- العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العصار، إسلام. (٢٠١٥). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعني الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة، *رسالة ماجستير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- علي، هبه. (٢٠٠٥). التشويهات المعرفية وعلاقتها بكل من أبعاد الشخصية والذكاء (دراسة ارتباطية مقارنة بين الجنسين)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- عنب، جمال. (٢٠٠٥). مستوى الشعور بالاغتراب، والتشويه المعرفي لدى المعلمين العاملين، وغير العاملين، وحاجاتهم الإرشادية *رسالة ماجستير غير منشورة*. مصر: جامعة المنصورة.
- كامل، أميمة مصطفى. (٢٠٠٦). التشوهات المعرفية لدى المراهقين، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية – دراسة مقارنة بين الجنسين، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مجلد١٦، عدد ٥٣ – القاهرة.
- مختار، نهلة، السعداوي، أحمد. (٢٠١٤). التشوه الإدراكي وعلاقته بأساليب التعلم وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *مجلة الأستاذ*، المجلد الثاني، العدد٢١١.
- مليكة، لويس. (١٩٩٠). *العلاج السلوكي وتعديل السلوك*. الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.
- يوسف، جمعة. (٢٠٠١). *النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية*، عمان: دار الغريب للطباعة والنشر.

References

Abdullah, S., Salleh, A., Mahmud, Z., Ahmad, J., & Ghani, S. A. (2011). Cognitive distortion, depression and self-esteem among adolescents' rape victims. *World Applied Sciences Journal, 14*(4), 67-73.

Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education, 1*(2), 76-85. https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5

Balckburn, J., & Robinson, S. (2008). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky. *Journal of Agricultural Education, 49*(3), 1-11. https://doi.org/10.5032/jae.2008.03001

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (2007). Much ADO over a faulty conception of perceived self–efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(6), 641-658. https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.6.641

Bandura, A. (2011). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management, 38*(1), 9-44. https://doi.org/10.1177/0149206311410606

Beck, J. S. (2002). Beck therapy approach. *Encyclopedia of Psychotherapy*, 155-163. https://doi.org/10.1016/b0-12-343010-0/00021-0

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self- efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519-539. https://doi.org/10.1080/01443410500342492

Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(5), 485-499. https://doi.org/10.1002/tea.20131

Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, *35*(1), 103-123. https://doi.org/10.1007/bf03216877

Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, *42*(2), 197-205. https://doi.org/10.1002/pits.20048

Clemmer, Kate.Cognitive Distortions: Define, Discover & Disprove. (14- 7- 2009(The Center for Eating Disorders Blog: http://eatingdisorder.org

Erözkan, A. (2018). Davranışçı yaklaşımda öğrenme. *Eğitim psikolojisi*, 259-295. https://doi.org/10.14527/9786052410486.08

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in The Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 227-243. https://doi.org/10.1348/000709902158865

Ferudun, S., & Onur, E. (2018). Humility and forgiveness as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, *13*(4), 120-128. https://doi.org/10.5897/err2017.3449

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569-582. https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 807-818. https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00032-4

Hammen, C. L. (1985). Predicting depression: A cognitive-behavioral perspective. *Advances in Cognitive–Behavioral Research and Therapy*, 29-71. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-010604-2.50008-2

Jackson, D. R. (2005). *An exploration of the relationship between teacher efficacy and classroom management styles in Urban Middle Schools*. Wayne State University.

Khurshid, F., Qasmi, F. 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.

Malinauskas,R.K.(2017). Enhancing of self-efficacy in teacher education students. (2017). *European Journal of Contemporary Education*, *6*(4). https://doi.org/10.13187/ejced.2017.4.732

Najavits, L. M. (2004). Treatment of posttraumatic stress disorder and substance abuse. *Alcoholism Treatment Quarterly*, *22*(1), 43-62. https://doi.org/10.1300/j020v22n01_04

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(12). https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6

Robertson, M., & Al-Zahrani, A. (2012). Self-efficacy and ICT integration into initial teacher education in Saudi Arabia: Matching policy with practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, *28*(7). https://doi.org/10.14742/ajet.793

Rocca, S. J., & Washburn, S. G. (2006). Comparison of teacher efficacy among traditionally and alternatively certified agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, *47*(3), 58-69. https://doi.org/10.5032/jae.2006.03058

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, *57*(s1), 152-171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, *51*(2), 663-671.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059-1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Strohmeier, C. (2016), Assessment of the relationship between self-reported cognitive distortions and adult ADHD, anxiety, depression, and hopelessness, Journal of Education and Practice.Vol.31,No.55

Suzanne, L. (2000). "Caterpillar. clowns. and curry. School leaders and the ingredients for self-efficacy". Paper Presented at The Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher, Education. Chicago.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 81-91. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81

Yavuzer.y.(2015).Investigating the relationship between self-handicapping tendencies, self-esteem and cognitive distortions. (2015). *Educational Sciences: Theory & Practice*. https://doi.org/10.12738/estp.2015.4.2434

Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching*, *45*(9), 1036-1058. https://doi.org/10.1002/tea.20195

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-Efficacy in Changing Societies*, 202-231. https://doi.org/10.1017/cbo9780511527692.009.