مهاراتُ المشرفِ التربوي في إدارةِ الحوار وعلاقتُها بمستوى كفاءةِ المعلِّم الذاتية

(دراسة ارتباطية من وجهةِ نظرِ المعلِّمين بمدينةِ عرعر)

د. سعود بن جبيب الرويلي

أستاذُ المناهجِ والإشرافِ التربوي المشارك

قسمُ المناهجِ وتقنياتِ التعليم – كليةُ التربية والآداب – جامعةُ الحدود الشمالية

Doi10.55534/1320-009-005-002

المستخلَّص:

هدفتُ هذه الدراسةُ التعرُّف إلى درجةِ ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار مع المعلِّم، وعلاقتُها بمستوى كفاءة المعلِّم الذاتية، وقد استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي الارتباطي من خلالِ تطبيقِ أداتي الدراسة (استبانة مهارات المشرف التربوي في إدارة الحوار، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلِّم)، على عينة من (٣٥٤) معلِّمًا في مدينة عرعر، وبعد التحليل الإحصائي باستخدام المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون، أظهرت النتائجُ أنَّ درجةَ ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار مع المعلِّم من وجهةِ نظر المعلِّمين كانت متوسّطة، وكذلك أظهرت النتائجُ أن مستوى تقدير المعلِّمين لكفاءتهم الذاتية كان مرتفعًا، كما أظهرت نتائجُ الدراسة أيضًا وجودَ علاقةٍ ارتباطية طردية بين درجةِ ممارسةِ المشرف التربوي لمهاراتِ إدارة الحوار مع المعلِّم ومستوى الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم.

الكلماتُ المفتاحية: المشرفُ التربوي، المعلِّم، إدارةُ الحوار، الكفاءةُ الذاتية للمعلِّم.

The Educational Supervisor's Skills in Managing Dialogue and Its Relationship to The Teacher's Self-Efficacy Level
(A Correlative Study from The Point of View of Teachers in Arar City)

Alrawaili, Saud Jubaib
Associate Professor of Curricula and Educational Supervising
Curricula and Educational Technology Department - College of Education and Arts - Northern Border University

Abstract:

This study aimed at identifying the degree of educational supervisor's practice in dialogue management skills with the teacher, and its relationship to the teacher's self-efficacy level. The researcher used the descriptive correlative approach through the application of two tools (a questionnaire of the educational supervisor's skills in managing dialogue, and the Teacher's Self-efficacy Scale), on a sample of (354) teachers in the city of Arar. After conducting statistical analyses using Means, Standard Deviations, and the Pearson Correlation Coefficient, the findings showed that the degree of the educational supervisor's practice of dialogue management skills with the teacher from the teachers' point of view was moderate. The results also showed that the teachers' self-efficacy level was high. The results of the study also showed that there is a direct correlation between the degree of the educational supervisor's dialogue management skills and the level of the teacher's self-efficacy.

Keywords: The Educational Supervisor, the teacher, dialogue management, the teacher's self-efficacy

المقدّمة:

الإشرافُ التربوي لم يكن بمعزلٍ عن التطورات التي أثَّرت على العمليةِ التعليمية بمجملِها، حيث يُعدُّ من الأركانِ الفاعلة من خلالِ إسهامهِ في تشخيصِ واقع هذه العملية، وتحديدِ مشكلاتها، ووضعِ الحلول التي تسهمُ في تطويرِ عمليتي التعليم والتعلُّم. ويشيرُ البابطين (٢٠٠٤) أن الإشرافَ التربوي مرَّ بعدة مراحل خلال القرن الماضي، حيث كان يُنْظَرُ إليه في بدايةِ الأمر على أنه امتداد للإدارةِ التربوية، ثمَّ أصبحَ أكثر ارتباطًا بالمنهجِ المدرسي وطرق التدريس، وأخيرًا ارتبط الإشرافُ التربوي بحركةِ العلاقاتِ الإنسانية.

ويرى عيسان والعاني (٢٠٠٧) أنَّ الإشرافَ التربوي يُبْنَى على ممارسات وأساليب مُخطَّط لها، ويجب أن يكون استخدامُ المشرفِ التربوي لسلطةِ التأثيرِ الشخصي قائمًا على النزاهة والصراحة والثقة والحوار الإيجابي المتبادل مع المعلّم بدلًا من سلطةِ القوانين والأنظمة المكتوبة فقط.

ومصطلحُ "الحوار" يشيرُ إلى: مشاركةِ الأفكار علانيةً من وجهاتِ نظر مختلفة (Phillipson& Wegerif , 2017)، ويُعرَف الحوارُ أنَّه: محادثة بين طرفين أو أكثر، تتضمَّنُ تبادلًا للآراء والمشاعر والأفكار، هدفُها في النهاية تحقيقُ التفاهم بين الأطراف المشاركة فيه؛ لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها المشاركون في الحوار، وقد يكون الحوارُ بالشأن الديني، أو الاجتماعي، أو السياسي، أو غيره من مناحي الحياة (الليودي، ٢٠٠٣).

كما يعدُّ الحوارُ وسيلةَ الفرد إلى تنميةِ أفكاره وتجاربه، وتهيئتِها لتحقيق حياةٍ أفضل؛ ممَّا يدعمُ أهميةَ اكتساب مهارة الحوار، ومن خلال الحوار – وفقًا لما ذكرته الحرزاوي (٢٠١٩) – يمكنُ التواصلُ مع الآخرين والتفاعلُ معهم، كما يستطيع الفردُ التواصلَ مع من حوله، أي أن الفردَ يتواصلُ بالحوار مع الآخرين؛ سواء أكان مرسلًا أو مستقبلًا، ويصف Minkoff (2020)الحوارَ أنه ممارسة منظَّمة وهادفة للمشاركةِ عبر اختلافِ الآراء.

ويهدفُ استخدامُ المشرفِ التربوي للحوار إلى دعمِ النمو المهني للمعلّمين سواءً أكان ذلك قبل الخدمةِ أم بعدها حيث يتضمَّن التواصلَ البنَّاء والحقيقي، كما يعزِّزُ الحوارُ التفكيرَ التربوي والتفكيرَ التأمُّلي للمعلّمين. (Bokeno& Gantt, 2000).

وتؤكِّدُ العيسى (٢٠١٤) أن الهدفَ من الحوار هو عرضُ المشكلات والتوصُّل إلى حلها؛ من خلال تدريبِ الفرد على إعادةِ تنظيمِ أفكاره، واختيار أنسبها باستخدامِ التأمُّل واستنتاجِ الأدلةِ والبراهين.

ويمثِّلُ أسلوبُ إدارة الحوار واحدًا من الأساليب التي يمكنُ أن يستخدمَها المشرفُ التربوي ليحقِّقَ أهدافَ العملية الإشرافية، حيث يعدُّ اللقاءُ الفردي أو الجماعي، والمداولاتُ الإشرافية عمومًا وما تتضمَّنه من حوار بين المعلّم والمشرف التربوي، من الأساليب المهمة التي تسهمُ في تبادلِ الخبراتِ والأفكار، وتسهمُ كذلك وفقًا لما ذكره الطعاني (٢٠٠٧) في بناء علاقةٍ تعاونية بين المشرفِ التربوي والمعلّم، مبنيةٍ على الاحترامِ المتبادل.

أمَّا مفهومُ إدارةِ الحوار فقد عرَّفه آل سلطان (٢٠١١) أنَّه أسلوب للاتِّصال الفعَّال بين القيادةِ الإدارية وبقيةِ أعضاء العمليةِ التعليمية والإدارية، معتمدًا على اللوائح المنظِّمة، بهدفِ تطويرِ أداءِ عناصر العملية التعليمية.

وترتكزُ مهاراتُ إدارةِ الحوار على مجموعةٍ من الأبعاد هي:

١. **التفاوض:**

ويشملُ هذا البعدُ: التفاوضَ، والإقناعَ، وطرحَ الأسئلة، وتشير السعدية والعتيقي (٢٠١٧) إلى أنَّ التطورات في المجالاتِ السياسية والاقتصادية والتربوية والنمو النوعي والكمِّي في العلاقات بين الأفراد، أدَّت إلى حاجةِ المؤسَّسات إلى التفاوض والإقناع، لإيجاد حلولٍ معقولة ومُرضية للمعوِّقات والمشكلات، وبالتالي إتاحة الفرصة لتنميةِ الموارد البشرية، واستثمارها بصورةٍ صحيحة.

٢. التواصل:

ويُعدُّ عملية منظَّمة يتمُّ عن طريقِها انتقالُ المعرفة من شخصٍ لآخر، وتؤدِّي إلى التفاهمِ بين هذين الشخصين أو أكثر، والاتصال الشخصي عبارة عن عملية نقل هادفة للمعلومات من شخصٍ لآخر؛ بغرضِ إيجادِ نوعٍ من التفاهم المتبادل بينهما (عايش، ٢٠٠٨) ويشملُ التواصلُ: الاستماعَ، والتحدُّثَ، ولغةَ الجسد.

٣. الثقة:

تُعدُّ الثقةُ مؤشرًا على الارتياحِ النفسي عند الاتصال بين طرفين، حيث إنَّ غيابَ الثقة في عملية التواصل قد تفسدُ تحقُّقَ الأهدافَ المرجوة، ويعرِّفُها Blind (2006) أنَّها علاقة تحدث عندما تسمحُ الأطرافُ التي لديها تصورات متقاربة؛ حتى تصلَ العلاقةُ إلى تحقيقِ الأهداف المتوقَّعة، كما أنَّ الثقةَ تحدثُ عندما يكون طرفا الثقة متحرِّران من القلقِ والحاجةِ إلى مُراقبةِ سلوكِ الطرف الآخر، وقد قسَّم كلٌّ من السعدية والعتيقي (٢٠١٧) الثقةَ بناءً على اتفاقِ كثيرٍ من الباحثين إلى ثلاثةِ أنواع:

-**الثقة بالزملاء:** من خلال العلاقات التبادلية والتفاعل الإيجابي في الأفكار والمعلومات بين الأفراد لتحقيق الأهداف المشتركة.

-**الثقة بالرئيسِ المباشر:** من خلال توافر خصائص الكفاءة والجدارة والانفتاح على الآخرين، فإنَّ الرئيسَ يكتسبُ ثقةَ مرؤوسيه من خلال اهتمامهِ بمصالحهم، ودعمهم، ومعاملتهم بعدالة.

-**الثقة بالإدارةِ العليا:** من خلال اهتمامها بالعاملين، وتقديم الدعم المادي والمعنوي والعدالة في التعامل مع الجميع ووضوح الأهداف، والسير وفق خطَّة مُحدَّدة.

٤. تقييم الموقفِ الحواري:

ويتضمَّنُ ذلك تحديدَ أبرز النقاط الإيجابية والسلبية، وتقديم التغذية الراجعة لمعالجةِ الأخطاء التي حدثت، وفيما يخصُّ المعلِّمَ والمشرفَ التربوي يؤكِّدُ كلٌ من نشوان ونشوان (٢٠٠١) أن ذلك يجب أن يكون في جوٍ ديمقراطي وتعاوني؛ ممَّا سيسهمُ في زيادةِ الثقة والتعاون بينهما.

ومن خلال مهاراتِ إدارةِ الحوار يمكن أن يكون المشرفُ التربوي قادرًا على تكوين علاقاتٍ إنسانية مع المعلِّمين وقادةِ المدارس الذين يتعاملُ معهم، والتي سيكونُ من خلالها- وفقًا لما ذكره الطعاني (٢٠٠٧) - قادرًا على تلبية احتياجاتهم، ولديه الفرصة من خلال ذلك أيضًا لفهم مشاعر المعلِّمين والتعامل معهم بثقة قائمة على التفاهم البنَّاء وإتاحةِ الفرصة لهم للتعبيرِ عن آرائهم، وتشجيعِ روح الإبداع والابتكار لديهم.

ويضيفُ عايش (٢٠٠٨) أن مهارات الحوار والتواصل لدى المشرف التربوي تتطلَّبُ البلاغةَ والطلاقةَ واللباقةَ واختيارَ الكلمات، وصياغةَ العبارات، واستخدامَ لغة الجسد؛ بما يتناسب مع الموقف من خلال حسنِ الإصغاء، واحترام آراء المعلِّم، والاهتمام بها، وأن يتصف تعاملُه بالتفكيرِ الإبداعي بما يتضمَّنه من أصالة ومرونة وطلاقة وتبصُّر، ويوظِّفها في الموقفِ الحواري، بما يحقِّقُ الأهداف.

ويعدُّ استخدامُ المشرفِ التربوي لإدارة الحوار بشكلٍ واعٍ وموجَّه (من وجهةِ نظرِ الباحث) داعمًا لقدرات المعلِّم في مواجهةِ مشكلاته بشكلٍ واضح، ومصدرًا من مصادرِ تطويرِ الكفاءةِ الذاتية لديه، حيث أن تمتُّعَ المعلِّم بكفاءةٍ ذاتية عالية يسهم بشكلٍ إيجابي في إنجاحِ عمل المشرف التربوي، وكذلك قد يكونُ الأداءُ الإشرافي الناجح للمشرفِ التربوي عاملًا من عواملِ تعزيزِ الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم.

ويرى Bandura (2007) أن الكفاءةَ الذاتية مؤشِّر يصف معتقدات المعلِّم بقدرتِه على تنفيذِ المهام وتنظيمها ويتفق معه حسن (٢٠١٨) حيث وصف الكفاءةَ الذاتية أنَّها تمثِّل معتقدات المعلِّم في قدرتِه الخاصة على التخطيطِ والتنظيمِ والقيامِ بالأنشطةِ المطلوبة لتحقيقِ أهداف العملية التعليمية، كما أنَّ الكفاءةَ الذاتية للمعلِّم مرتبطةٌ بسلوكياته الصفية وأدائه الأكاديمي، ويؤكد Sakaalivk& Sakaalivk (2007) أن هذه المعتقدات تمثِّلُ متغيرًا في العملية التعليمية حيث ترتبط بسلوك المعلمين. ويُعدُّ مفهومُ الكفاءةِ الذاتية من أبرز أبعاد النظرية المعرفية الاجتماعية؛ التي تؤكِّدُ أن الفرد لديه القدرة على ضبطِ سلوكه الشخصي، نتيجة ما يملكهُ من معتقدات، فالأفراد لديهم نظامٌ من المعتقداتِ الذاتية يمكنّهم من التحكُّم في مشاعرِهم وأفكارِهم.(Gur et al., 2012)

وهناك أربعةُ مصادر للكفاءةِ الذاتية وفقًا لما أشار إليه Bandura (1994): المصدرُ الأول يتمثَّل في خبرات الإنجازات السابقة، حيث تعزِّزُ الخبراتُ الناجحة المعتقدات الإيجابية، والخبرات الفاشلة تضعفُها، والمصدرُ الثاني يتمثَّل بالخبرات التلقائية من خلال مقارنةِ الفرد سلوكه بسلوكِ أقرانه؛ وهذه المقارنةُ تزيدُ من دافعيتِه لتعزيز المعتقدات الإيجابية، أما المصدرُ الثالث فيتمثَّل بالإقناع الاجتماعي؛ من خلال إقناعِ الأفراد أنَّهم يمتلكون من القدرات ما يؤهلهم للنجاح، أما المصدرُ الرابع فيتمثَّل بالحالة البدنية والوجدانية، حيث تؤثِّرُ الحالةُ البدنية والوجدانية على معتقداتِ الأفراد بالكفاءةِ الذاتية.

ويرى باندورا (رضوان، ١٩٩٧) أنه يمكن قياس توقُّعات الكفاءة الذاتية وَفْقَ ثلاث نقاط:

– **مستوى الكفاءة الذاتية ومقدارها:** ويتعلَّق هذا المستوى بتعقُّد المشكلة، فالإنسان يستطيع أن يجمعَ خبرةَ كفاءته الذاتية لحل المشكلات المختلفة، وَفْقَ اعتقاده بكفاءته.

– **عمومية الكفاءة الذاتية:** يمكن لتوقُّعات الكفاءة الذاتية أن تكون خاصة، ويمكن تعميمُها على مجموعةٍ كاملة من المواقف، أو مقتصرة على موقفٍ معين.

– **قوة الكفاءة الذاتية وثباتها:** وهو بقاء معتقدات الكفاءة الذاتية عند مستواها في ظروف مختلفة ومتناقضة؛ حيث تكون الكفاءةُ الذاتية القوية أكثرَ قدرة على المقاومة، فيما تكون الكفاءةُ الضعيفة سهلةَ الانطفاء.

وتؤثِّرُ معتقداتُ المعلِّمين وتصوراتهم لقدراتهم على ممارساتهم التعليمية، حيث يرى رضوان (١٩٩٧) أن الكفاءةَ التي يقدرها المعلِّم نفسه تؤثر على نوع التصرف المنجَز، وعلى التحمُّل عند التنفيذ، وتضيف الراجح (٢٠١٧) أن المعلِّم ذو الكفاءةِ الذاتية العالية يكونُ أفضلُ أداءً مع طلابه، وفي تفاعله معهم، وفي تناوله للمادةِ الدراسية، وهذا سيؤثر إيجابًا في اتجاهات الطلاب وميلهم نحو دراستهم، فيما يشير نوافله والعمري (٢٠١٣) إلى أن انخفاضَ الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّم تؤدي لانخفاض رغبته في التعليم، وضعف الرغبة في تحقيق الأهداف، ونقص في ثقته بقدراته التعليمية، وضعف في المثابرة وفي مواجهة الظروف الصعبة.

وقد كانت موضوعاتُ الحوار والكفاءة الذاتية محل اهتمام الباحثين، ففي مجال الحوار قام الحموري (٢٠٠٧) بدراسة هدفت التعرُّفَ إلى الأسس التربوية للحوار الفعَّال، ودرجة تمثُّلِه من قِبَلِ معلِّمي المرحلةِ الثَّانوية في محافظة إربد، وقد استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي من خلال أداتين: أولاهما تقيس درجةَ فهم المعلِّمين لأسس الحوار الفعَّال من وجهةِ نظر المعلِّمين

أنفسهم، والأخرى لقياس درجة ممارسة المعلِّمين لأسس الحوار الفعَّال من وجهة نظر الطلبة، وتم تطبيقُهما على عينة مكونة من (١٠٨٨) معلِّمًا ومعلِّمة، (١٠٢٢) طالبًا وطالبة، وقد توصَّلت الدراسةُ إلى نتائج منها أن فهمَ معلِّمي المرحلةِ الثانوية للحوار الفعَّال كان بدرجةٍ متوسِّطة، وأن ممارستَهم للحوار الفعَّال جاء أيضًا بدرجةٍ متوسِّطة من وجهةِ نظر الطلبة، مع وجود فروقٍ في تقدير درجة ممارسة المعلِّمين للحوار الفعَّال تُعزَى لمتغيِّر التخصُّص لصالح الأدبي.

وقام Sempoowicz & Hudson (2011) بدراسةٍ هدفت التعرف إلى ممارساتِ الإشرافِ التربوي التي تُستخدَمُ في توجيه المعلِّم في مرحلة ما قبل الخدمة، واستخدم الباحثان منهجَ دراسةَ الحالة، وتألَّفت عينةُ الدراسة من طلاب البكالوريوس لإعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية وبلغ عددهم (٢٨) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائجُ إلى أن (٣٠) ممارسةً من أصل (٣٤) ممارسةً قدَّمتْ إسهامًا في تدريب المعلِّم في مرحلة ما قبل الخدمة، وأن المشرف كان داعمًا للمعلِّم من خلال إتاحة الفرصة الكافية للطالب المعلِّم بالحوار والمناقشة وطرح تأمُّلاته وتوفير فرصة التحدُّث بحرية، وتسهيل الاحترام المتبادل بين الطرفين، والاستماع للمعلِّم وإعطاء الاهتمام الأكبر للحديث عن موضوع الحوار، وغرس الثقة لدى المعلِّم وتلبية احتياجات التنمية المهنية للمعلِّم بطريقة إيجابية وبنَّاءة.

وقد هدفتْ دراسةُ الدوسري (٢٠١٥) إلى معرفةِ مدى ممارسةِ مديري المدارس لمهارات التواصُّل الفعَّال من وجهة نظرِ زملائهم المعلمين، وقد اشتملت تلك المهارات في سؤالِ البحث على مهارات: الاستماع، والحديث، والحوار، والتواصل الكتابي، والتواصل التقني، والتفاوض والإقناع، إضافة إلى معرفة مدى تحلِّي أولئك المديرين بالذكاء التواصلي، وقد تكونت عينةُ البحث من (٤١٩) معلِّما، وقد أشارت نتائجُ الدراسة إلى أن مُديري مدارس مراحل التعليم العام في محافظة وادى الدواسر يمارسون مهارات التواصل الفعَّال بمستوى متوسِّط، ما عدا مهارة التواصل الكتابي التي جاءت بمستوى عالٍ.

وهدفت دراسةُ السعدية وآخرين (٢٠١٧) تعرُّفَ واقع ممارسات المشرفين التربويين بسلطنةِ عمان لإدارة الحوار من وجهةِ نظر المشرفين التربويين والمعلِّمين، واستخدم الباحثان المنهجَ الوصفي من خلال تطبيق استبانة من أربعة أبعاد، على عينة مكوَّنة من (٤٨٧) مشرفًا ومشرفة، و(٧٤٤) معلِّمًا ومعلِّمة من محافظات: مسقط، وشمال الشرقية، وجنوب الشرقية، وأشارت الدراسة إلى نتائج منها: أن ممارسات الإشراف التربوي في ضوء إدارة الحوار جاءت بدرجةٍ عالية في الأبعاد الأربع، وحصل بُعدُ التواصل على أعلى درجات الممارسة، يليه بُعدُ تقييم الموقف الحواري، ويليه بُعدُ التفاوض والإقناع، وأخيرًا بُعدُ الثقة، كما أظهرت النتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية تُعزَى لمتغيِّر سنوات الخبرة في جميع الأبعاد.

وهدفت دراسةُ Alshaqs& Ambusaidi (2018) تعرفَ أنماطِ الحوار الصفي التي يستخدمها معلِّمو العلوم في فصول العلوم في المدارس العمانية فيما يتعلَّق بجنسهم، وتكونت عينةُ الدراسة من معلِّمي العلوم (ثلاثة ذكور، وثلاث إناث). ولتحقيقِ أهداف الدراسة تمَّ استخدامُ طرق مختلطة، وبطاقة ملاحظة، والمقابلة، وجدت الدراسةُ أن أكثرَ أنماط حوارات الطبقة العلمية شيوعًا كانت: حوار بين المعلم والطالب، وأقل الأنماط شيوعًا كان حوار الطالب مع الطالب، ولم يظهر حوارٌ حركي بين المعلِّمين والمعلِّمات، أظهرت النتائجُ أن هناك فروقاً لصالح المعلِّمات في استخدام الحوار.

وهدفت دراسةُ Minkoff (2020) إلى معرفةِ تأثير الحوار بين المجموعات على معلِّمي الطفولةِ المبكرة قبل الخدمة حيث استخدم الباحثُ المنهجَ النوعي من خلال تحليل الأفكار المكتوبة من المشاركين في أثناء الحوار وبعده بين المجموعات بالإضافة إلى المقابلات مع المشاركين بعد (٦) أشهر من المشاركة في الحوار بين المجموعات. وتشيرُ النتائجُ إلى أنَّ الحوار بين المجموعات أسهم في إحساسِ المشاركين بالهوية ليكونوا أكثر شمولية وإدراكًا لأبعاد القوة والامتياز، علاوة على ذلك اختبر المشاركون

إحساسًا بالتمكين حول التنقُّل وإشراك طلابهم في هذا التعقيد، وتوضِّحُ هذه الدراسة أن الحوار بين المجموعات يوفِّر للمشاركين مساحةً كبيرةً داخل برنامج تعليم المعلِّمين للتفكيرِ الاجتماعي والسياسي وتوسيع الهوية.

من ناحيةٍ أخرى هناك دراسات تناولت الكفاءةَ الذاتية للمعلِّم والتي تمثِّل المتغيِّرَ الآخر للدراسة، فقد قام عباس (٢٠١٦) بدراسةٍ هدفت التعرُّف إلى توقُّعات الكفاءةِ الذاتية لدى المرشدين والمرشدات في محافظة الديوانية بالعراق واستخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفي من خلال تطبيق مقياس على عينة مكونة من (٢١٠) مرشدًا ومرشدة، وأشارت نتائجُ الدراسة إلى أنَّ عينةَ البحث لديهم توقُّعات كفاءة ذاتية مرتفعة.

كما قامت الراجح (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى الكشفِ عن مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى معلِّمات الرياضيات في المرحلةِ المتوسِّطة والثَّانوية، واستخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفي من خلال تطبيق مقياس من إعدادها على عينةٍ مكوَّنةٍ من (٢٤٦) معلِّمة، وأشارت نتائجُ الدراسة إلى ارتفاعِ مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى معلِّمات الرياضيات، كما أشارت لعدم وجود فروق بين استجابات العينة تُعزَى للمرحلةِ أو الخبرة.

كما هدفت دراسةُ حسن (٢٠١٨) التعرُّف إلى العلاقة بين الكفاءةِ الذاتية والاتجاه نحو التدريس والدافعية الأكاديمية ومعرفة ما إذا كان يمكن التنبؤ بالدافعية الأكاديمية من خلال مُتغيِّري الكفاءةِ الذاتية والاتجاه نحو التدريس لدى الطالب المعلِّم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بعمان، واستخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي من خلال تطبيق مقاييس الدراسة (الكفاءة الذاتية، والاتجاه نحو التدريس، والدافع الأكاديمي) على عينةٍ مكونةٍ من (١٢٥) طالبًا وطالبة، وأشارت نتائجُ الدراسة إلى وجود علاقةٍ ارتباطية دالة إحصائيًا من مُتغيِّرات الدراسة العلاقة، وإمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديمية من خلال مُتغيِّري الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس.

وهدفتْ دراسةُ Korte & Simonsen (2018) إلى تحديدِ تأثيرِ مصادر الدعم وأنواعه على الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم عند المبتدئين من معلِّمي التربية الزراعية، استهدفت الدراسةُ عينةً من المعلِّمين تكوَّنت من (١٠٤) معلِّما من إنديانا و(١٩٢) معلِّمًا من إلينوي، تكوَّنت تصوراتُ المعلمين للدعم من ثلاثةِ مصادر خارج المدرسة، وستة مصادر دعم مدرسية، جاءت ضمن ثلاثةِ هياكل دعم اجتماعي؛ لمعرفةِ إسهامِ الدعم الاجتماعي في الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم، وأشارت نتائجُ الدراسة إلى أنَّ الدعمِ (أي الإقناع اللفظي أو الاجتماعي) الذي يرى معلمو التربية الزراعية المبتدئون من خلاله الطلابَ والمجتمعَ هي أهم عوامل التنبؤ بالكفاءةِ الذاتية للمعلِّم، وتؤكِّدُ هذه النتائج حاجةَ المعلمين المبتدئين إلى تطوير كفاءتهم الذاتية من خلال تطوير علاقاتهم مع الطلاب ومختلف أعضاء المجتمع.

كما قام حكمي (٢٠١٩) بدراسةٍ هدفت التعرُّفَ إلى درجةِ الكفاءة الذاتية لدى مُعلِّمات العلوم في المرحلة المتوسِّطة، استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفي من خلال تطبيق استبانة على المعلِّمات في مكتب تعليم النهضة بالرياض وأشارت نتائجُ الدراسة إلى امتلاك معلِّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسِّطة لمستوى عالٍ من الكفاءةِ الذاتية في جميع مجالات الدراسة (المعرفي، والمهاري، والوجداني، والمهني).

وهدفت دراسةُ Coban & Atasoy (2019) إلى فحص العلاقة بين إدراك المعلِّمين للكفاءةِ الذاتية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وموقفهم تجاه استخدامها في الفصول الدراسية. ولهذا الغرض، تمَّ استخدامُ مقياسين: "تصور الكفاءة الذاتية للمعلِّمين على مقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" و "موقف المعلِّمين من مقياس استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات". شارك في هذه الدراسة ما مجموعه (٤٢٣٠٧) معلِّمًا، وأشارت النتائجُ إلى وجود علاقةٍ كبيرةٍ بين تصور الكفاءةِ الذاتية للمعلِّمين حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وموقفهم تجاه استخدامها في فصولهم الدراسية.

وهدفت دراسةُ Kasalak & Dağyar (2020) إلى كشفِ العلاقةِ بين الكفاءة الذاتية للمعلِّم والرضا الوظيفي وتمَّ تحليلُ الرضا الوظيفي للمعلِّمين باستخدام المسح الدولي للتدريس والتعلُّم (TALIS)، وتمَّ تحديدُ متوسِّط تأثير الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم على الرضا الوظيفي له، وتم جمع بيانات تنتمي إلى (٥٠) دولةً مُدرجة في (TALIS 2008) كما تمَّ جمعُ البيانات في الفترة من (٢٠١٣) إلى (٢٠١٨)، وتمَّ الحصول على عينة من (٤٢٦,٥١٥) معلِّما، وأشارت النتائجُ إلى أنَّ هناك علاقة بين الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم، والرضا الوظيفي.

ومن خلال اطلاعِ الباحث على الدِّراسات السابقة المتعلِّقة بممارسةِ المشرف التربوي لإدارةِ الحوار، وُجِدَ أن هناك تباينًا في تلك النتائج؛ حيث أشارت نتائجُ بعض الدراسات إلى درجة ممارسة متوسِّطة مثل دراسة الدوسري (٢٠١٥)، فيما أشارت نتائجُ دراساتٍ أخرى إلى ممارسةٍ عالية مثل دراسة السعدية وآخرين (٢٠١٧)، كما أشارت بعضُ النتائج إلى مستوى فهم متوسِّط لدى المعلِّمين لأسلوب الحوار مثل دراسة الحموري (٢٠٠٧)، أمَّا الدراساتُ المتعلِّقة بالكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّم فقد أشار أكثرها إلى ارتفاع تقدير المعلِّم لكفاءته الذاتية، مثل دراسة الراجح (٢٠١٧)، ودراسة حكمي (٢٠١٩)، وأشارت بعضُ الدراسات إلى العلاقةِ بين الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم وبعض المتغيرات، مثل دراسة حسن (٢٠١٨) التي أشارت نتائجُها إلى وجود علاقةٍ بين الكفاءةِ الذاتية والاتجاه نحو التدريس والدافعية الأكاديمية، ودراسة Kasalak & Dağyar (2020) التي أشارت نتائجُها إلى وجود علاقةٍ بين الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم والرضا الوظيفي، ومع ذلك لاحظ الباحثُ ندرةَ الدراسات المحلية والعربية التي تناولت علاقةَ الكفاءة الذاتية للمعلِّم بالممارساتِ الإشرافية بشكلٍ عام وإدارة الحوار بشكلٍ خاص.

وقد اتفقت الدراسةُ الحالية مع بعضِ الدراسات السابقة في المنهجِ المستخدَم مثل دراسة حسن (٢٠١٨)، ودراسة Coban & Atasoy (2019)، ودراسة Kasalak & Dağyar (2020)، حيث استخدمتْ الدراسةُ الحالية المنهجَ الوصفي الارتباطي، كما اتفقت مع كثيرٍ من الدراساتِ السَّابقة في اختيار عينةٍ من المعلِّمين باستثناء دراسة السعدية وآخرين (٢٠١٧) التي طُبِّقت على المشرفين التربويين، ودراسة عباس (٢٠١٦) التي طُبِّقت على المرشدين الطلابيين.

وبمراجعة الدراسات السابقة سواءً تلك المتعلِّقة بالحوار أو بالكفاءةِ الذاتية للمعلم، لم يجد الباحثُ دراسةً جمعت بين المتغيِّرين، مما يدعمُ وجودَ فجوةٍ بحثية قد تسهمُ هذه الدراسةُ بسدِّها، وقد استفاد الباحثُ من مراجعةِ الدراسات السابقة في تحديدِ مُشكلةِ الدراسة، واختيارِ المنهجِ الأنسب لها وفق أهدافِها، ومناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء نتائج تلك الدراسات.

مشكلةُ الدراسة:

تعدُّ العلاقةُ بين المشرفِ التربوي والمعلِّم علاقةً إنسانية بالدرجةِ الأولى، تتطلَّبُ انسجامًا وتقبلًا بين الطرفين؛ حتى تحقِّقَ العمليةُ الإشرافية أهدافَها، وتعدُّ الإدارةُ الجيدة للحوار من قِبَلِ المشرف التربوي عاملًا مهمًّا لكسب ثقة المعلِّم، وقد تكون عاملًا من عوامل رفعِ مستوى كفاءته الذاتية التي ستنعكسُ على أدائهِ التدريسي، فقد أشارت نتائجُ دراسة Sempoowicz & Hudson, (2011) إلى أن الحوارَ مع المعلِّم يؤدي إلى غرس الثقة لديه وتلبية احتياجاته المهنية كما أشارت نتائجُ دراسة Minkoff (2020) إلى أنَّ الحوارَ بين المجموعات يوفِّرُ للمشاركين مساحةً داخل برنامج تدريب المعلِّمين للتفكير الاجتماعي وتوسيع الهوية، ومع هذه الأهمية للحوار بين المعلِّم والمشرف التربوي فقد أشارت نتائجُ بعض الدراسات إلى أنَّ ممارسةَ الجهاتِ الإشرافية للحوار في الوقوف على مشكلات المعلِّم ومعرفة أفكاره كانت دون المستوى المأمول، مثل دراسة الدوسري (٢٠١٥) التي أشارت نتائجُها إلى أنَّ مديري مدارس مراحل التعليم العام يمارسون مهارات التواصل الفعَّال بمستوى متوسِّط، وكذلك تؤكد عديدٌ من الدراسات أنَّ ممارسةَ المعلِّمين للحوار كان بدرجةٍ متوسِّطة مثل

دراسة الحموري (٢٠٠٧)، كما أشارت نتائجُ دراساتٍ أخرى إلى تأثُّر الكفاءةِ الذاتية للمعلّم ببعض المتغيّرات حيث أشارت نتائجُ دراسة حسن (٢٠١٨) إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطية دالة إحصائيًا بين الدافعيةِ الأكاديمية والكفاءةِ الذاتية والاتجاه نحو التدريس، وإمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديمية من خلال مُتغيّري الكفاءةِ الذاتية والاتجاه نحو التدريس، كما أظهرت نتائجُ دراسة Kasalak & Dağyar (2020) وجودَ علاقة بين الكفاءةِ الذاتية للمعلّم والرضا الوظيفي.

ويعدُّ الحوارُ وَفْقَ خبرةِ الباحث واهتماماته المهنية وسيلة للوقوف على مشكلات المعلم، وتشخيصها، والاستماع لآرائه واحتوائها، وتقديرها؛ مما سينعكسُ إيجابًا على أدائه، كما أنَّ تجاهلها قد يُفقدُ المشرفَ التربوي الوصولَ لتحقيق أهداف العملية الإشرافية لتطويرِ عمليتي التعليم والتعلم، وحيث تمثّلُ الكفاءةُ الذاتية للمعلّم عنصرًا مهمًا ينعكس على أدائه الميداني، ونظرًا للدور المأمول للممارساتِ والأساليب الإشرافية التي يستخدمُها المشرفُ التربوي، تأتي هذه الدراسةُ لمعرفةِ العلاقةِ الارتباطية بين مهاراتِ المشرف التربوي في إدارة الحوار، ومستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلّم، ومما سبق يمكنُ تحديدُ مشكلةِ الدراسة بالأسئلةِ التالية:

١. ما درجةُ ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهارات إدارة الحوار مع المعلّم من وجهةِ نظر المعلّمين في مدينة عرعر؟
٢. ما مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلّمين في مدينة عرعر كما يقدرونها هم أنفسهم؟
٣. هل توجد علاقةٌ ارتباطية بين درجةِ ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهاراتِ إدارة الحوار ومستوى الكفاءةِ الذاتية للمعلّم؟

أهدافُ الدراسة:

١. تعرُّف درجة ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار مع المعلّم من وجهة نظر المعلّمين في مدينة عرعر.
٢. تعرُّف مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلّمين في مدينةِ عرعر كما يقدّرونها هم أنفسهم.
٣. الكشفُ عن وجود علاقةٍ ارتباطية بين درجةِ ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار ومستوى الكفاءةِ الذاتية للمعلم.

أهميةُ الدراسة:

أولاً: الأهميةُ النظرية:

١. للدراسةِ أهميةٌ علمية حيث تمثّلُ إضافةً نظرية في موضوعِ الحوار والكفاءةِ الذاتية، من خلال بحثِها العلاقةَ الارتباطية بين هذين المتغيّرين.
٢. تُقيّمُ الدراسةُ واقعَ ممارسات إدارةِ الحوار لدى المشرف التربوي مع المعلّم وعلاقتِها بالكفاءةِ الذاتية كما يراها المعلّمون، وهذا قد يفتح آفاقًا أخرى للبحث في علاقاتٍ مؤثّرة على الكفاءةِ الذاتية للمعلّم، أو مهارات المشرف التربوي في إدارةِ الحوار.

ثانياً: الأهميةُ التطبيقية:

١. قد تسهمُ نتائجُ الدراسة في مساعدةِ المسؤولين في إداراتِ التعليم على الاطلاع على الواقعِ الإشرافي وتأثيراته المرتبطة والمتعلّقة والتي لها أثرٌ في العمليةِ التعليمية.
٢. قد تسهمُ نتائجُ هذه الدراسة في تزويد المشرفين التربويين بالأثرِ الذي يتركونه في الميدان التربوي كما يقدره المعلّمون وهم الذين تقع عليهم الممارسات الإشرافية.
٣. قد تسهمُ معرفةُ المشرف التربوي العلاقةَ بين مهاراتهِ في إدارة الحوار مع المعلّم والكفاءةِ الذاتية للمعلّم في تحسين ممارساتهِ الإشرافية.

حدودُ الدراسة:

١. **الحدودُ البشرية:** عينة من المعلِّمين في المراحل الدراسية الثلاثة (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي).

٢. **الحدودُ الزمنية:** خلال الفصل الدراسي الثاني (١٤٤٢/١٤٤٣ هـ).

٣. **الحدودُ المكانية:** تمَّ تطبيقُ الدراسة بمدينةِ عرعر بمنطقةِ الحدود الشمالية.

٤. **الحدودُ الموضوعية:** مهارات إدارة الحوار لدى المشرف التربوي وعلاقتُها بالدافعية الذاتية للمعلِّم.

مصطلحاتُ الدراسة:

إدارةُ الحوار:

تُعرِّفُها السعدية والعتيقي (٢٠١٧) أنَّها "مجموعة العمليات والممارسات التي يتبعها المشرفُ التربوي خلال حواره مع المعلِّم، حيث يتم تبادلُ المعلومات والأفكار والخبرات بينهما بشكلٍ تفاعلي بما يعود بنتائج إيجابية على تطويرِ أداءِ المعلِّم من جهة وتطوير الممارسات الإشرافية من جهةٍ أخرى" (ص. ٢٤٣)

المهارة:

يعرِّفها السعود (٢٠٠٢) أنَّها "أداء العمل بسرعة ودقة" (ص. ١١٥)

مهاراتُ إدارة الحوار:

يعرفها الباحث إجرائيًا أنَّها "مجموعةُ الممارسات والحديث الهادف المتفاعل الذي يقومُ به المشرفُ التربوي مع المعلِّم، حيث يمثِّلُ المعلِّمُ الطرفَ الثاني في الحوار، والذي يحتوي المشرفُ التربوي من خلاله أفكار المعلم، ويتقبَّلها وينصت لها، ويتفاعل معها، في جو أخوي تعاوني يهدف لتطوير أداء المعلِّم، وتعزيزه، ودعم الجوانب الإيجابية، ومساعدته في مواجهة مشكلاته التي تعترضُ آداءَه، ويمكن قياسُ هذه الممارسات للمشرفِ التربوي من خلال أداةِ الدراسة المخصَّصة لذلك"

الكفاءةُ الذاتية:

يعرِّفُها Bandura (1997) أنَّها "الأحكامُ التي يصدرها الفردُ على قدرته؛ لإنجاز الأعمال التي تتطلَّب تحقيق أنواعٍ واضحةٍ من الآداء وتنظيمها" (ص. ١٢٣)

ويعرِّفُها الباحثُ إجرائيًا أنَّها "تقييم المعلِّم لقدراته في إنجاز مهامه التربوية، ومواجهة المشكلات، والتعامل مع المستجدَّات لتحقيقِ الأهدافِ التعليمية، ويمكن للمعلِّم تقديرَها في هذه الدراسة من خلال المقياس المخصَّص لذلك"

الطريقةُ والإجراءات

منهجُ الدراسة:

اقتضت طبيعةُ الدراسة استخدامَ المنهجِ الوصفي الارتباطي، وقد وصف القحطاني وآخرون (٢٠٠٤) هذا المنهجَ أنَّه يهدفُ لدراسةِ العلاقة بين المتغيّرات المختلفة عن طريقِ استخدامِ أساليب الارتباط الإحصائية.

مجتمعُ الدراسةِ وعينتُها:

تكوَّنَ المجتمعُ الإحصائي لهذه الدراسة من جميع المعلِّمين في مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية وعددهم (١٧٨٥)معلِّمًا (إدارة تعليم الحدود الشمالية، ٢٠٢٢)، أمَّا عينةُ الدراسة فقد تكوَّنت من (٣٥٤) معلمًا، تمَّ اختيارُهم باستخدام الطريقةِ الطبقية وتمَّ تعيينهم عشوائيًا على المجموعات، ويوضِّح جدولُ (١) خصائصَ العينة.

جدول ١

توزيعُ أفراد العينة بحسب متغيّرات الدراسة

المتغيّر	الفئات	العدد	النسبة المئوية	المجموع
المرحلة	الابتدائية	131	37.0	٣٥٤
	المتوسّطة	119	33.6	
	الثانوية	104	29.4	
التخصُّص	علمي	156	44.1	٣٥٤
	أدبي	198	55.9	
الخدمة في التدريس	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	92	26.0	٣٥٤
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	101	28.5	
	١٠ سنوات فأكثر	161	45.5	

أداتا الدراسة:

من خلال الاطِّلاعِ على الأدبِ التربوي والدراسات السابقة قام الباحثُ ببناء استبانة مهارات إدارة الحوار؛ للتعرُّف إلى مستوى مهاراتِ إدارةِ الحوار لدى المشرف التربوي من وجهة نظر المعلِّم، حيث تكوَّنت الاستبانةُ في صورتها الأولية من (٣٤) فقرةً موزَّعةً على أربعة أبعاد هي: مهارات التفاوض والإقناع (٩) فقرات، ومهارات التواصل (١٠) فقرات ومهارات تعزيز الثقة (٨) فقرات، ومهارات تقويم الموقف الحواري (٧) فقرات، وأمام كل فقرة خمسُ استجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما قام الباحثُ بتطويرِ مقياس "كفاءةِ المعلِّم الذاتية" من خلال الاطِّلاع على الدراسات السابقة مثل: دراسة رضوان (٢٠١٧) والراجح (٢٠١٧) وحكمي (٢٠١٩)، حيث تكوَّن المقياسُ في صورته الأولية من جزئين: الأول شمل المعلومات الشخصية من مرحلة وتخصُّص وخبرة، والثاني من (١٢) فقرة، وأمام كل فقرة خمسُ استجابات، حيث تبعَ ذلك إجراءاتُ حسابِ الصدق والثَّبات كما سيرد أدناه.

دلالاتُ الصدقِ والثَّبات لأداتي الدراسة:

١. صدقُ المحتوى:

لأغراضِ الدراسيةِ الحالية وللتأكُّد من الصدق الظاهري، تمَّ عرضُ الأداتين بصورتِهما الأولية، على (١٠) محكَّمين من ذوي الاختصاص في مجالِ الإشرافِ التربوي، وطرق التدريس، والإدارة التربوية، وعلم النفس في الجامعات السعودية، حيث تمَّ تعديلُ صياغةِ بعض الفقرات وفق ما أبدوه من ملاحظات ولم يتم حذفُ أي فقرة.

٢. **صدقُ البناء:**

تمَّ حسابُ دلالات صدق البناء للأداتين من خلالِ التطبيقِ على عينةٍ استطلاعية تضمّ (٣٠) معلِّمًا، تمَّ اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تمَّ حسابُ معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة بالدرجة الكلية لاستبانة مهارات إدارة الحوار لدى المشرف التربوي والمجال التي تنتمي إليه، حيث تراوحتْ قيمُ معاملاتِ الارتباط بين فقرات الاستبانة مع الدرجةِ الكلية بين (٠.٤٠ – ٠,٨٨)، وكما تراوحت قيمُ معامل ارتباط الفقرات بأبعادها (٠,٤٣– ٠,٩٠) وقد تجاوزت جميعُها (٠,٢٥)، وهي جميعًا قيمٌ دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.5$) وتعدُّ مؤشرات جيدة للحكمِ على صدق الأداة، كما قام الباحثُ بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضِها وبالدرجة الكلية للأداة، حيث أشارت النتائجُ أن قيمَ معاملات الارتباط بين الأبعاد دالة إحصائيًا، وتراوحت بين (٠,٥٥ — ٠,٨١)، في حين تراوحت معاملاتُ الارتباط بين الأبعاد والأداة بين (٠,٥٤ – ٠,٧٧) وجميعها دالةً إحصائيًا، وهذا مؤشِّر على صدقِ البناء للأداة، وبذلك؛ فإن الاستبانةَ بصورتها النهائية تكونت من (٣٤) عبارةً، وجدولُ (٢) يوضح ذلك

جدول ٢

قيمُ معاملات ارتباط كل فقرةٍ من فقرات أداة مهارات إدارة الحوار لدى المشرف التربوي بالدرجةِ الكلية والبُعد التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال
1	**٠,٦٦	**0.79	10	**٠,٦٦	*0.64	19	*٠,٥٥	**0.77	28	**0.71	**0.80
2	**٠,٦٩	**0.76	11	**٠,٧٥	**0.67	20	**٠,٧٠	**0.81	29	**0.64	**0.74
3	**٠,٧٧	**0.77	12	**٠,٧٠	**0.77	21	**٠,٦٤	*0.60	30	*0.56	**0.69
4	**٠,٧٩	**0.80	13	**٠,٦٦	*0.63	22	**٠,٧٦	*0.83	31	*0.49	*0.59
5	**٠,٦٥	**0.90	14	*٠,٤٤	**0.76	23	**٠,٦٩	*0.56	32	*0.52	**0.61
6	**٠,٦٤	**0.73	15	**٠,٦٦	**0.71	24	**٠,٦٧	*0.49	33	**0.70	*0.52
7	**٠,٧٣	*0.66	16	**٠,٦٤	*0.60	25	**٠,٧٦	*0.59	34	*0.50	**0.76
8	**٠,٧٧	*0٠69	17	**٠,٧٠	*0.40	26	**٠,٧٠	*0.62			
9	**٠,٨٨	*0.43	18	**٠,٦٥	*0.66	27	**٠,٦٥	*0.58			

ملاحظة. **** ذات دلالة عند (α =٠,٠٥)** دال عند (α =٠,٠١)***

كما تمَّ حسابُ دلالات صدق البناء لمقياس كفاءةِ المعلِّم الذاتية من خلال تطبيقِهِ على العينةِ الاستطلاعية نفسها، حيث حُسِبتْ معاملاتُ الارتباط بين الدرجة على كل فقرة بالدرجةِ الكلية للمقياس وقد تراوحت بين (٠.٤٧ – ٠,٧٩) وتجاوزت جميعها (٠,٢٥)، وهي جميعًا قيمٌ دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.5$)، وجدول (٣) يوضِّحُ ذلك.

جدول ٣

قيمُ معاملات الارتباط بين أبعادِ مقياس مهارات إدارة الحوار لدى المشرف التربوي من وجهة نظر المعلِّم ببعضها البعض وبالدرجةِ الكلية

البعد	التفاوض والاقناع	التواصل	تعزيز الثقة	الكلي
التفاوض والإقناع	–			٠,٧٧**
التواصل	*0.64	-		٠,٥٤*
تعزيز الثقة	*0.62	*0.55	-	٠,٦٥*
تقويم الموقف الحواري	*0.61	**0.81	**0.77	٠,٨٢**

ملاحظة. ** ***ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠١).*** * ***ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥).***

ثباتُ أداتي الدراسة:

قام الباحثُ باستخلاص مؤشِّرات ثبات المقياس باستخدام أسلوبي الاتساق الداخلي والاختبار وإعادته، وتمَّ تطبيقُ أداتي الدراسة على العينة الاستطلاعية، حيث تمَّ التطبيقُ وإعادةُ التطبيق على العينة نفسها بفاصلٍ زمني بلغ أسبوعين، وتمَّ إيجادُ معاملات الارتباط بين التطبيقين، وكذلك تمَّ حسابُ قيم الاتساق الداخلي لاستبانة مهارات إدارة الحوار ككل ولكل مجالٍ من مجالاته باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، وجدولُ (٤) يبين نتائجَ الثبات.

جدول ٤

معاملاتُ الثبات للمقياس بأبعادهِ الفرعية ودلالته الكلية باستخدامِ معادلةِ كرونباخ ألفا وطريقةِ التجزئة النصفية

المجال	عدد الفقرات	إعادة الاختبار	كرونباخ الفا	التجزئة النصفية
التفاوض والإقناع	٩	٠,٨٠	0.88	0.79
التواصل	١٠	٠,٧٧	0.86	0.82
تعزيز الثقة	٨	٠,٦٩	0.79	0.88
تقويم الموقف الحواري	٧	٠,٨٢	0.88	0.66
الكلي	٣٤	٠,٧٧	0.77	0.82

تشيرُ نتائجُ جدول (٤) إلى أنَّ معاملاتِ الثَّبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا تراوحت بين (٠,٧٧ – ٠,٨٨) وعلى الدرجة الكلية (٠,٧٧)، وجميعُها دالةً إحصائيًا عند مستوى الدلالة، وقد تراوحت قيمُ معاملِ الثَّبات بطريقةِ التجزئة النصفية بين (٠,٦٦ – ٠,٨٨)، وبلغت للدرجةِ الكلية (٠,٨٢)، وجميعُها دالةً إحصائيًا، وتراوحت معاملاتُ ارتباط إعادة الاختبار بين (٠,٦٩–٠,٨٢)، وبلغت للدرجةِ الكلية (٠,٧٧)، وهذا مؤشِّر على ثباتِ الاستبانة، كما حُسِبتْ معاملاتُ الثَّبات بالطريقة نفسها لمقياسِ كفاءةِ المعلِّم الذاتية، وتمَّ إيجادُ معاملات الارتباط بين التطبيقين، وكذلك تمَّ حسابُ قيم الاتساق الداخلي للمقياس ككل باستخدام معامل كرونباخ ألفا حيث بلغت (٠,٨٨)، والتجزئة النصفية (٠,٧٧)، في حين بلغت للإعادة (٠,٨٠)، وهذا مؤشِّر لثباتِ المقياس.

تصحيحُ أداتي الدراسة:

تتكوَّن استبانةُ مهارات إدارة الحوار بصورتها النهائية من (٣٤) فقرةً، موزَّعةً على (٤) أبعاد، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سُلَّم إجابات خماسي (عالية جدًا، وعالية، ومتوسِّطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدًا)، وذلك حسب تقدير درجة ممارسة المشرف التربوي لإدارةِ الحوار كما يراه المعلِّم، وقد تمَّ تحويلُ سُلَّم الإجابات إلى درجات على النحو التالي: عالية جدًا =٥، عالية =٤، متوسِّطة=٣ ، منخفضة=٢ ، منخفضة جدا=١ ، هذا في حال الفقرات الإيجابية ، ويتمُّ عكسُ الدرجات لسُلَّم الإجابات عندما تكون الفقرةُ سلبية، وقد صُحِّحت الإجاباتُ استنادًا إلى سُلَّم ليكارت الخماسي بحيث اعتمدت درجةُ

الفاعلية لكل مستوى من مستويات الاستجابة وفقًا لجدول (٥).

جدول ٥

درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة على الأداة

المستوى	المتوسّط الحسابي	درجة الفاعلية
الأول	٤,٢١-٥	عالية جدًا
الثاني	٣,٤١-٤٢٠	عالية
الثالث	٢,٦١-٣,٤٠	متوسّطة
الرابع	١,٨١-٢,٦٠	منخفضة
الخامس	١-١,٨٠	منخفضة جدًا

وتكوَّن مقياسُ كفاءةِ المعلِّم الذاتية بصورته النهائية من (١٢) فقرة، تتم الإجابةُ عن كل فقرة وفق سُلَّم إجابات خماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على المستجيب، وقد تمَّ تحويلُ سُلَّم الإجابات إلى درجات على النحو الآتي: دائمًا=١ (مستوى مرتفع جدًا)، غالبا=٢ (مستوى مرتفع)، أحيانًا=٣ (مستوى متوسط)، نادرًا =٤ (مستوى منخفض)، أبدًا =٥ (مستوى منخفض جدًا)، هذا في حال الفقرات الإيجابية، ويتمُّ عكسُ الدرجات لسلَّم الإجابات عندما تكون الفقرةُ سلبية، وقد استند الباحثُ في تصحيح الاستجابات على هذا المقياس إلى سُلَّم ليكرت الخماسي المشار إليه في جدول (٥).

إجراءاتُ تطبيقِ الدراسة:

بعد الانتهاءِ من تحكيمِ أدوات الدراسة تمَّ التنسيقُ مع عمادةِ كلية التربية حيث خُوطِبت إدارةُ التعليم لتسهيل مهمة الباحث، وقد تمَّ تطبيقُ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٢- ١٤٤٣) على عينة من المعلمين في المراحل الدراسية الثلاثة في مدينةِ عرعر، من خلال إرسال الأداة إلكترونيًا إلى المعلِّمين، حيث تمت المعالجةُ الإحصائية بعد ذلك لما تمَّ الحصولُ عليه من بيانات.

المعالجةُ الإحصائية:

للإجابةِ عن السؤالِ الأول والثاني تمَّ إيجادُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤالِ الثَّالث تمَّ استخدامُ معامل ارتباط بيرسون.

نتائجُ الدراسةِ ومناقشتُها

أولًا: النتائجُ المتعلّقة بالسؤالِ الأول الذي ينصُّ على: ما درجةُ ممارسة المشرف التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار مع المعلِّم من وجهةِ نظر المعلِّمين في مدينة عرعر؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ إيجادُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل بعد والأداة ككل وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول ٦

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد استبانة مهارات إدارة الحوار وللأداة ككل مرتَّبة تنازليًا

البعد	المتوسط حسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التفاوض والاقناع	3.68	0.54	مرتفعة
التواصل	2.67	0.35	متوسطة
تعزيز الثقة	2.63	0.44	متوسطة
تقويم الموقف الحواري	2.54	0.44	منخفضة
الكلي	2.87	0.20	متوسطة

يُلاحَظ من جدولِ (٦) أنَّ درجةَ ممارسة المشرف التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار مع المعلِّم من وجهة نظر المعلِّمين في مدينة عرعر لبُعْدِ (التفاوض والإقناع) جاء بدرجةِ ممارسة مرتفعة، وبمتوسِّط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (٠,٥٤) ويمكن أن يعزو الباحثُ هذه النتيجةَ إلى وجودِ محاولات من المشرفِ التربوي من خلالِ المناقشةِ للوصولِ إلى أفضل التوافقات مع المعلِّم وتقريبِ وجهات النظر لإنجاح العملية التعليمية، فالمشرفُ التربوي يمثِّلُ الخبيرَ التربوي الذي يوجِّه ويصحِّح مسارَ العمل نحو الهدفِ المنشود، كما أنَّ استخدامَ المشرفِ التربوي لصلاحياته في مد جلسات الحوار لدرجة تُمكِّنهُ من محاولةِ تحقيق الإقناع من خلال التفاوض بالآراء.

وجاء بُعدُ (التواصل) بدرجةِ ممارسة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابي (٢,٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٥)، ويرى الباحثُ أنَّ هذه النتيجة قد تعودُ إلى ضعف استقبال الرسائل التي يوجِّهها المشرفون التربويون للمعلِّمين، فقد تكونُ غير واضحة أو أنَّ هناك اختلافًا في تفسيرِ الرسائل الموجَّهة للمعلم من قِبلِ المشرف التربوي ما بين محتواها اللفظي والمعنى المستهدف منها، ممَّا قد يصنعُ لدى المعلِّم بعضَ التشويش، كما أن الاتجاهاتِ السلبية للمشرفِ التربوي تجاه فكرة الحوار بالمجمل قد تحدُّ من مهارةِ التواصل، واختلفت هذه النتائجُ مع دراسةِ السعدية وآخرين (٢٠١٧) التي أشارت نتائجُها إلى أنَّ المشرفَ التربوي يمارسُ إدارةَ الحوار في بُعد التواصل بدرجةٍ عالية.

أما بُعدُ (تعزيزِ الثقة) فقد جاء بدرجةِ ممارسة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابي (٢,٦٣) وانحراف معياري (٠,٤٤)، وقد يعود ذلك إلى ضعفِ اهتمامِ بعض المشرفين التربويين بهذا الجانب من جوانب الحوار، وقد يكون ناتجًا عن ضعف التأهيل للمشرف التربوي على الأساليب الإشرافية التي يتطلَّبها الميدان، ومنها إدارةُ الحوار بمهارة، بما فيها تعزيزُ الثِّقةِ لدى المعلِّم والدعم النفسي له، وتختلفُ نتيجةُ الدراسة في هذا البعد مع دراسة Sempoowicz & Hudson (2011) فقد كان داعمًا للمعلِّم من خلال غرسِ الثقة لديه.

وكذلك جاء بُعدُ (تقويم الموقف الحواري) بدرجةِ ممارسة منخفضة، وبمتوسِّط حسابي (٢,٥٤) وانحراف معياري (٠,٤٤)، وكانت الدرجةُ الكلية للأداة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابي (٢,٨٧) وانحراف معياري (٠,٢٠)، ويعزو الباحثُ هذه النتيجة إلى نظرةِ بعض المعلِّمين إلى ممارسةِ المشرف الأسلوبَ التوجيهي وتصيُّدِ الأخطاء وإصدارِ الأوامر والقرارات والملاحظات السلبية،

وعدم تقبُّل وجهةِ نظرِ المعلِّمين أو تهميشِها، والاقتصار على قناعاته التي يوجَّهُ الحوارُ في ضوئها كما يرى الباحثُ أنَّ بعضَ المعلِّمين يرون أنَّ توجيهاتِ المشرف لا تتجاوزُ حدود الأنظمةِ والقراراتِ الرسمية دون الالتفات إلى آراء المعلِّم، أو قناعاته، أو الاهتمام بها ومناقشتها، واتفقت هذه النتائجُ مع نتائجِ دراسة السعدية وآخرين (٢٠١٧).

وبالنظر إلى جدول (٦) يُلاحَظُ أنَّ درجةَ ممارسةِ المشرف التربوي لمهاراتِ إدارة الحوار مع المعلِّم من وجهة نظر المعلِّمين في مدينة عرعر على الأداة ككل كانت متوسِّطة، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٢,٨٧)، والانحرافُ المعياري (٠,٢٠)، وقد يعودُ ذلك إلى قلة الدورات المتخصِّصة الموجَّهة للمشرفين التربويين في مجال إدارة الحوار، كما أنَّ الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقِ المشرف التربوي، وكثرةِ المعلِّمين المسنَدين لمشرفٍ تربوي واحد قد تكونُ من المبررات، حيث إنَّ إدارةَ ممارسة الحوار تتطلَّبُ وقتًا كافيًا مع كل معلِّم، وهذا الواقعُ حتمًا سيؤدي لصعوبة إتاحة الفرصة الكافية للمعلِّم لطرحِ آرائهِ ومشكلاتهِ مع مشرفهِ في سعةٍ من الوقت، وفي جوٍ من الاحترام والتقبُّل.

ويتفقُ هذا مع نتائجِ دراسة الحموري (٢٠٠٧) ودراسة الدوسري (٢٠١٥)، فيما تختلفُ نتائجِ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسة Sempoowicz & Hudson (2011) التي أشارت نتائجُها إلى أنَّ المشرفَ التربوي كان داعمًا للمعلِّم بالحوار والمناقشة، وكذلك تختلفُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسةِ السعدية وآخرين (٢٠١٧) التي أشارت نتائجُها إلى أنَّ المشرف التربوي يمارسُ إدارةَ الحوار في المدارس العمانية بدرجةٍ مرتفعة، وقد يعودُ هذا الاختلاف إلى اختلافِ البيئة المطبَّقة بها كل دراسة، والظروف التنظيمية وبعض المتغيِّرات المختلفةِ المؤثِّرة بكل مجتمعٍ تعليمي.

ثانيًا: النتائجُ المتعلّقة بالسُّؤال الثاني الذي ينصُّ على: ما مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين في مدينة عرعر كما يقدِّرونها هم أنفسهم؟

للإجابةِ عن هذا السُّؤال، تمَّ حسابُ المتوسِّط الحسابي، والانحراف المعياري لمستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين وللمحور ككل، ويبين جدولُ (٧) النتائجَ المتعلّقة بذلك:

جدول ٧

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لجميع فقرات مقياس مستوى الكفاءةِ الذاتية مرتَّبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٠	أسعى لمعرفة جميع الظروف التي تحيط بالمشكلة قبل التصدي لحلها	4.05	0.755	مرتفع
٢	٢	أنجح في حل المشكلات الصعبة عند بذل الجهد الكافي	4.03	0.758	مرتفع
٣	٩	لديّ القدرة في التعامل مع المشكلات بأفكارٍ متنوعة	4.02	0.860	مرتفع
٤	١٢	أشعر أني قادر على مواجهةِ الصعوبات في المستقبل	3.97	0.809	مرتفع
٥	١	أمتلك الوسائلَ المناسبة لتجاوز الصعوبات التي تعترضُ تحقيق أهدافي	3.88	0.804	مرتفع
٦	٧	أمتلكُ أكثر من حل عند التعاملِ مع الأحداث	3.88	0.769	مرتفع
٧	١١	أشك في قدراتي على أداءِ واجباتي بالشكل المرضي(عكسية)	3.87	0.848	مرتفع
٨	٣	أجد نفسي قادرًا على تحقيق أهدافي	3.80	0.936	مرتفع
٩	٤	لديّ القدرةُ على التعاملِ مع المواقف المفاجئة	3.74	0.903	مرتفع
١٠	٨	أستطيعُ التعاملَ مع كل أمرٍ جديدٍ يواجهني	3.64	0.911	مرتفع
١١	٥	أجد صعوبةً في التصرُّف المناسب في المواقف غير المتوقَّعة(عكسية)	3.64	0.906	مرتفع
١٢	٦	أتعامل مع الأحداث بهدوء حتى ولو كانت مفاجئة لي	3.63	0.907	مرتفع

كلي	3.85	0.85	مرتفع

ويلاحَظُ من جدول (٧) أنَّ المتوسِّطاتِ الحسابية لهذا المحور قد تراوحت بين (٤,٠٥- ٣,٨٥)، وأنَّ الفقرةَ (١٠) التي تنصُّ على "أسعى لمعرفةِ جميع الظروف التي تحيطُ بالمشكلة قبل التصدي لحلِّها" قد حازت على أعلى متوسِّط حسابي بلغ (٤,٠٥) ومستوى مرتفع، في حين حازت الفقرة (٦) التي تنصُّ على " أتعامل مع الأحداث بهدوء حتى ولو كانت مفاجئة لي" على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٦٣) بمستوى مرتفع.

كما يُلاحَظُ من جدول (٧) أنَّ مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين بشكلٍ عام جاء بمستوى مرتفع وبلغ المتوسِّطُ الكلي لفقراتِ المحور (٣,٨٥)، وانحراف معياري (٠,٨٥)، ويعزو الباحثُ هذا المستوى المرتفع من الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين إلى السمات الشخصية لديهم وقناعتهم بقدرتهم على النجاح بكفاءة، وهذا قد يكون عزَّز الثقةَ بالنفس لديهم وروح المبادرة، كما قد يُعزَى ذلك إلى ما يُقدَّمُ لهم من إشرافٍ مستمر، من خلال التدريب وورش العمل والدورات؛ وهو ما عزَّز من الكفاءةِ الذاتية لديهم، كما يمكن تفسيرُ هذه النتيجة أنَّ المعلِّمين لديهم شعورٌ مرتفع بكفاءتهم الذاتية، واقتناعهم بأهميتها في إنجاح العملية التعليمية، ونجاحهم في تحقيقِ أهداف العملية التعليمية، ممّا يوفِّرُ بيئةً مُشجِّعه للمعلِّم على الإنجاز، وكذلك بيئة مناسبة للمشرف التربوي تمكِّنهُ من استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة في ضوء وجود كفاءةٍ ذاتية لدى المعلِّمين، ويمكن القولُ أن ارتفاعَ مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين يؤشِّر إلى وجود دوافع واستعداد داخلي نحو التطوير والتحسين، ويمكن أن تكونَ الممارساتُ الإشرافية الواعية عاملًا فاعلًا في هذا التطوير.

واتفقت نتائجُ هذه الدراسة مع دراسةٍ أجراها حكمي (٢٠١٩) وأشارت نتائجُها إلى امتلاك معلِّمات العلوم لمستوى عالٍ من ا لكفاءةِ الذاتية، واتفقت كذلك مع دراسة الراجح (٢٠١٧) التي أشارت نتائجُها إلى ارتفاعِ مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمات.

ثالثاً- النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثَّالث الذي ينصُّ على: هل توجد علاقةٌ ارتباطية بين درجةِ ممارسة المشرف التربوي لمهارات إدارة الحوار ومستوى الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم؟

للإجابةِ عن هذا السؤال تمَّ حسابُ معامل ارتباط بيرسون بين درجةِ ممارسةِ المشرف التربوي لمهارات إدارة الحوار ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلِّم، وقد بلغ (٠,٦٧) وهي قيمةٌ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة ممارسة المشرف التربوي لمهارات إدارة الحوار ومستوى الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم، أي أنَّ العلاقةَ بينهما تبادلية حيث يكونان في الاتجاه نفسه، بحيث كلَّما زاد متغيِّر زاد الآخر، وبالمثل في حالة النقص، ويسمى الارتباط الموجَب بين المتغيِّرين، ويعزو الباحثُ هذه النتيجة إلى أنَّ تحقيقَ الكفاءةِ الذاتية للمعلم تزيدُ من قدرته على تقبُّل وجهاتِ النظر والنقد البناء، وإدراكه التام لدور المشرف بكونه ناصحًا وموجِّها وليس ناقدًا ومتصيدًا للأخطاء، كما يرى الباحثُ أنَّ ارتفاعَ مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّم تمكنهُ من القدرةِ على الحوار، وطرح الأفكار، ومشاركةِ المشرف التربوي لتوجُّهاته، وهذا يمثِّل جانبًا مهمًا للمشرف التربوي؛ حيث سيمارس عمله مع معلمٍ قادرٍ على الحوار وتحمُّل المسئولية، ومن جانبٍ آخر يمكن التأكيد على مسؤوليةِ المشرفِ التربوي نحو استخدام الأساليب المناسبة ومنها إدارةُ الحوار مع المعلِّمِ بمهارة، حيث ستكون فرصةً للمشرف التربوي لتحديد جوانب القصور وتلمُّس المشكلات التدريسية والتربوية التي يواجهها المعلم، كما ستكونُ من جهةٍ أخرى فرصةً للمعلِّم لتعزيزِ كفاءته الذاتية وتطويرها، وكما أشارت

نتائجُ الدراسة إلى أنَّ العلاقةَ طرديةٌ بين إدارة الحوار والكفاءةِ الذاتية للمعلّم وهذا يعني أنَّه كلما كانت ممارساتُ المشرف التربوي في إدارة الحوار أكثرَ جودة، سيكون ذلك داعمًا للمحافظةِ على الكفاءةِ الذاتية للمعلّم، وتعزيزها، ونتيجة هذه الدراسة تؤكِّدُ أنَّ الدافعيةَ الذاتية للمعلّم تتأثر إيجابيًا ببعض المتغيّرات، ومنها إدارةُ المشرف التربوي للحوار مع المعلّم، ويرى الباحثُ أيضًا أن هذا يدعو إدارات الإشراف التربوي للاهتمام بتأهيل المشرف التربوي لممارسةِ إدارةِ الحوار بشكلٍ هادف؛ لأنَّ ذلك سيؤثّرُ بشكلٍ إيجابي بالكفاءةِ الذاتية لدى المعلّم، وهذا يتفقُ مع ما أشارت إليه نتائجُ بعض الدراسات بوجود علاقةٍ طردية بين الكفاءةِ الذاتية ومتغيّراتٍ أخرى، فقد أشارت نتائجُ دراسة حسن (٢٠١٨) إلى وجود علاقةٍ ارتباطية بين الكفاءةِ الذاتية للمعلّم والاتجاه نحو التدريس، ونتائج دراسة Coban &Atasoy (2019) التي أشارت إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطية بين الكفاءةِ الذاتية في تكنولوجيا المعلومات، والاتجاه نحو استخدامِها.

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الدراسةُ بما يلي:

١. إلزامُ المشرفين التربويين الجدد بحضورِ دورة في مهارات إدارة الحوار قبل تمكينهم من ممارسة الإشراف التربوي ضمن دورات إعدادهم لتنميةِ قدراتهم ومهاراتهم، وتعزيزِ وعيهم المهني بإدارة الحوار، والذي قد يسهمُ في تطويرِ أداء المعلمين في جوٍ من العلاقات الإنسانية، وتكرار مثل هذه الدورات لجميعِ المشرفين التربويين على أن تُقدَّمَ من خلال متخصصين في هذا المجال؛ حتى تحقّق الأهدافَ المرجوة.

٢. استطلاعُ آراء المعلّمين بشكلٍ دوري عن مدى ممارسةِ المشرفين التربويين لإدارةِ الحوار بأسلوبٍ يسهمُ في تلمُّس مشكلاتهم، والاستماع لآرائهم، بما يعودُ على تطوير أدائهم المهني وكفاءتهم الذاتية.

٣. الاهتمامُ بتفعيلِ أساليب الحوار البناء في العملية الإشرافية، من خلال تخصيصِ المشرف التربوي جزءًا مهمًا من زيارته الإشرافية للحوار الإيجابي مع المعلّم؛ يتعرَّفُ من خلالها على مشكلاته، وقد يستفيدُ من أرائه في العملية الإشرافية؛ بما يحقّقُ تطويرَ عمليتي التعليم والتعلُّم.

٤. تعزيزُ ثقافةِ الحوار داخل المدرسة (بين المعلّم والطالب، والطالب والطالب) من خلال برامج تربوية هادفة ترعاها المدرسة، وبمتابعةٍ من جهاز الإشراف التربوي.

٥. حيث تشيرُ نتائجُ الدراسة إلى ارتفاعِ الكفاءةِ الذاتية لدى المعلّمين، وهذا يتطلَّبُ تعزيزَ هذه الكفاءة للمعلّم تدريبًا وإشرافًا؛ للمحافظة على هذا المستوى وتطويره، من خلال برامجَ تدريبية داخل المدرسة وخارجها بإشراف المشرف التربوي ومتابعته، وبدعمٍ وتشجيعٍ من إدارةِ الإشراف التربوي.

المقترحات:

١. دراسة لعلاقةِ بعض الممارساتِ الإشرافية الأخرى بالكفاءةِ الذاتية للمعلّم.

٢. تطبيق الدراسةِ الحالية على المعلّمات ومقارنة النتائجِ بنتائج الدراسةِ الحالية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

البابطين، عبدالعزيز. (٢٠٠٤). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الحرزاوي، منال. (٢٠١٩). دور المؤسسات التعليمية المؤسسات التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى الأفراد. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، ٢٠ (٣)، ٢٧٧-٣٠٨

حسن، أحمد. (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس كمنبئين بالدافعية الأكاديمية لدى الطالب المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨(٩٨)*، ٢٣-٨٣.

حكمي، أحلام. (٢٠١٩). مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم. *مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد*، ٢٥، ٨٠٧-٨٢١.

الحموري، فيصل. (٢٠٠٧). *الأسس التربوية للحوار الفعال ودرجة تمثله من قبل معلمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الدوسري، شارع. (٢٠١٥). درجة ممارسة مدراء المدارس لمهارات التواصل الفعال في مراحل التعليم العام بمحافظة وادي الدواسر. *مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية*، ٢٢ (٩٩)، ١٩٧- ٢٣٨.

الراجح، نوال. (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*، ١٨ (١)، ٤٨٩-٥١٥.

رضوان، سامر. (١٩٩٧). توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس. *جمعية الاجتماعيين في الشارقة*، ١٤ (٥٥)، ٢٥-٥١.

السعدية، رابعة، والعتيقي، إبراهيم، ولاشين، محمد. (٢٠١٧). واقع ممارسات إدارة الحوار في الإشراف التربوي بسلطنة عُمان. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، ٨(١٨)، ٢٠٣-٢٣٩.

السعود، راتب. (٢٠٠٢). *الإشراف التربوي* اتجاهات حديثة. مركز طارق للخدمات الجامعية.

الطعاني، حسن. (٢٠٠٧). *الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

عايش، أحمد (٢٠٠٨). *تطبيقات في الإشراف التربوي*. دار المسيرة للنشر.

عباس، فردوس. (٢٠١٦). توقعات الكفاءة الذاتية للمرشدين والمرشدات في محافظة الديوانية. *مجلة العلوم الإنسانية بكلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة بابل*، ٣٣ (٣)، ١-٢١.

عيسان، صالحة، والعاني، وجيهة. (٢٠٠٧). دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عمان. *مجلة رسالة الخليج العربي*، ٢٨ (١٠٦)، ١٥-٤٦.

العيسى، هنادي. (٢٠١٤). فاعلية طريقة التدريس بحلقة الحوار السقراطي في تنمية الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات جامعة أم القرى. *مجلة التربية العلمية*، ١٧ (٣)، ١٥٥-١٨٣

القحطاني، سالم. (٢٠٠٤). *منهج البحث في العلوم السلوكية* (ط٢). مكتبة العبيكان.

اللبودي، منى. (٢٠٠٣). *الحوار: فنياته واستراتيجياته وأساليب تعلمه*. مكتبة وهبة.

نوافله، وليد والعمري، علي. (٢٠١٣). مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء لدى طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن*، ١٩ (١)، ٩-٤٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abbas, F. (2016). Self-efficacy expectations for male and female counselors in Al-Diwaniyah Governorate (in Arabic). *Journal of Humanities, College of Education for Human Sciences, University of Babylon, 33 (3)*, 1-21.

Aissan, S., & Al-Ani, W. (2007). The role of the educational supervisor and the obstacles to his performance from the point of view of the supervisors themselves in the light of some variables in the Sultanate of Oman (in Arabic). *The Arabian Gulf Message Journal, 28 (106)*, 15-46.

Al-Babtain, A. (2004). *Modern trends in educational supervision (in Arabic)*. College of Education, King Saud University.

Al-Dossary, S. (2015). The degree of school principals' practice of effective communication skills in general education stages in Wadi Al-Dawasir Governorate (in Arabic). *The Arab Education Future Journal, Arab Center for Education and Development, 22 (99)*, 197-238.

Al-Harzawi, M. (2019). The Role of Educational Institutions Educational Institutions in Developing a Culture of Dialogue among Individuals (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education at Ain Shams University, 20 (3)*, 277-308

Al-Issa, H. (2014). The Effectiveness of the Teaching Method in the Socratic Dialogue in Developing Motivation for Achievement, Academic Achievement, and the Persistence of Learning Impact for Female Students of Umm Al-Qura University (in Arabic). *Journal of Scientific Education, 17(3)*, 155-183

Al-Labadi, M. (2003). Dialogue: Its Techniques, Strategies, and Learning Methods (in Arabic). Wahba Library

Al-Qahtani, S. (2004). Research Methodology in Behavioral Sciences (in Arabic). Obeikan Library.

Al-rajeh, N. (2017). Self-efficacy of female mathematics teachers and its relationship to some other variables (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 18 (1)*, 489-515.

Al-Saud, R. (2002). *Educational supervision, modern trends (in Arabic)*. Tariq Center for University Services.

Al-shaqsi, H., & Ambusaidi, A. (2018). The Most Common Patterns of Classroom Dialogue Used by Science Teachers in Omani Cycle Two Schools. *International Journal of Instruction, 11(1)*, 255-268. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11118a

Al-Taani, H. (2007). *Educational supervision (concepts, objectives, foundations, methods) (in Arabic)*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Ayesh, A. (2008). *Applications in educational supervision (in Arabic)*. Dar Al Masirah Publishing.

Bandura, A. (1994). Self – efficacy in V.S. Ramachaudran (Ed) *Encyclopedia of human behavior No, 4*, 71-81.

Bandura, A. (1997): *Self- Efficacy; the Exercise of Control*. W.H freeman New York.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived selfefficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26(6)*, 641-658.

Bokeno, R., & Gantt, V. (2000). Dialogic mentoring: Core relationships for organizational learning. *Management Communication Quarterly, 14(2)*, 237–270.

Coban, O., & Atasoy, R. (2019). An examination of relationship between teachers' self-efficacy perception on ICT and their attitude towards ICT usage in the classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences. 14(1)*, 136–145

Gur, G& Çakiroğlu, J& Çapa, Y. (2012). Investigating predictors of sense of efficacy beliefs of classroom, science, and mathematics teachers. *Education and Science, 37(166)*, 68-78.

Hakamy, A. (2019). The level of self-efficacy among science teachers (in Arabic). *Journal of the College of Education at Port Said University, issue 25*, 807-821.

Hammouri, F. (2007). *The educational foundations of effective dialogue and the degree to which it is represented by secondary school teachers in Irbid Governorate (in Arabic)* [unpublished Ph.D]. University of Jordan.

Hassan A. (2018). Self-efficacy and attitude toward teaching as predictors of academic motivation among student-teachers College of Education, Sultan Qaboos University Sultanate of Oman (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies, 28 (98)*, 23-83.

Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A metaanalysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice, 20(3)*, 16 - 33. http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002

Korte, D., & Simonsen, J. (2018). Influence of Social Support on Teacher Self-Efficacy in Novice Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education, 59(3)*, 100-123

Minkoff, A. (2020). Exploring Intergroup Dialogue as a Sociocritical Pedagogy in Preservice Early Childhood Education. *Teacher Education Quarterly*, *47(3)*, 55-74.

Nawaflah, W., & Omari, A. (2013). The level of self-efficacy in teaching science by survey among students of practical education at Yarmouk University (in Arabic). *Al-Manara Journal for Research and Studies, Jordan, 19 (1)*, 9-44.

Phillipson, N., & Wegerif, R. (2017). *Dialogic education*. Oxon, UK: Routledge.

Radwan, S. (1997). Self-efficacy expectations: theoretical construction and measurement (in Arabic). *Sharjah Sociologists Association, 14 (55)*, 25-51.

Saadia, R., Al-Atiqi, I.,& Lashin, M. (2017) The Reality of Dialogue Management Practices in Educational Supervision in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 8(18)*, 203-239.

Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analyzing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management Practices. *Australian Journal of Teacher Education, 36(8)*, 1–16.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99(3)*, 611-625.