

الكفاءة الذاتية المدركة والممارسات التعليمية الكفؤة كمتنبئات بالرضا الوظيفي للمعلمين

سعاد عبد الكريم الوائلي جهاد محمود علاء الدين*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقات المشتركة بين متغيرات الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية المستندة لنظريات التعلم (السلوكية والمعرفية والإنسانية)، والقوة التنبؤية للكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية بالرضا الوظيفي لدى عينة (ن=240) من معلمي اللغة العربية في منطقة عمان الثانية. أشارت النتائج إلى أن جميع المتغيرات موضوع الدراسة ارتبطت بعلاقات إيجابية دالة إحصائياً، وأن تصورات الكفاءة الذاتية للمعلمين أسهمت بشكلٍ فريد ومميز في تفسير ما يقارب (53%) من التباين في الرضا الوظيفي، تلتها الممارسات التعليمية الإنسانية والمعرفية. وتبين أن كفاءة المعلمين في التأثير على صنع القرار أسهمت بشكلٍ فريد ومميز في تفسير ما يقارب (46%) من التباين في الرضا الوظيفي، تلتها كل من الكفاءة الذاتية للمعلمين في التعليم وفي ضبط الطلبة. وتبين أن المعلمات مقارنة بالمعلمين كن أكثر شعوراً بالرضا عن عملهن وأدركن أنفسهن بأنهن أكثر كفاءة في تأدية مهام دورهن المهني، وأكثر ممارسة للإستراتيجيات التعليمية بدرجة دالة إحصائياً. وكشفت الدراسة أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلمين وممارساتهم التعليمية، تعود لمستوى المؤهل التعليمي لصالح مجموعة الدراسات العليا، كما تبين عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمستويات الخبرة التعليمية على مقياسي الرضا الوظيفي والممارسات التعليمية، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الذاتية للمعلمين تعود لمستويات الخبرة التعليمية لصالح مجموعة الخبرة التعليمية من (1- 5 سنوات).

الكلمات الدالة: الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين؛ الممارسات التعليمية الكفؤة؛ الرضا الوظيفي؛ مقياس باندورا للكفاءة الذاتية للمعلمين.

المقدمة

ويرتبط في أغلب الأحيان بحالة الموظف النفسية. ويُعرّف بأنه "الحكم التقييمي الإيجابي (أو السلبي) الذي يصدره الشخص حول عمله" (Weiss, 2002, p. 175). علاوة على ذلك، يعتبر الرضا الوظيفي جانباً حاسماً خصوصاً للمعلمين، ليس فقط لأن انخفاضه يرتبط بالاحترق الوظيفي (Skaalvik and Skaalvik, 2009)، لكن لأن المعلمين متدني الدافعية يخفّضون من دافعية الطلبة للتعلم من خلال العدوى العاطفية (Hatfield, Cacioppo, and Rapson, 1993) وعدم قابليتهم لإشباع حاجات طلابهم للحكم الذاتي والكفاءة والصلة القريبة (Ryan and Deci, 2000). وبالمقابل نجد أن الرضا الوظيفي المرتفع يزيد من دافعية المعلم، وبالتالي يرفع المعلمون المتحمسون المفعمون بالدافعية والنشاط من الدافعية الداخلية الأصيلة لدى طلابهم ويشجعون مستويات الحيوية والنشاط الهادف لدى هؤلاء الطلبة (Day, Fried, Patrick, Hisley, Kempler and College, 2000). كما ويؤثر المعلمون المرنون والمشغولون مع طلابهم في إثراء خبرات الطلبة في الحكم الذاتي والاستقلالية والكفاءة مما يؤدي لزيادة دافعية الطلبة التي تعد الهدف المثالي المأمول تحقيقه في مهنة التعليم (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, and Baumert, 2008).

تلعب مهنة التدريس دوراً كبيراً في تنمية المجتمع، إذ يمثل المعلم الركن الأساس في العملية التعليمية، ولذا فقد تزايد الاهتمام بدراسة العوامل التي تؤثر في كفاءة المعلم وفاعليته، ومدى استقرار أوضاعه ورضاه الوظيفي (التل، 1983). وقد أكدت العديد من الدراسات في ميادين التربية والصحة النفسية أن الرضا الوظيفي يحتل جانباً كبيراً من الأهمية في تأثيره على حياة الأفراد والجماعات، فالنجاح في كثير من الأعمال يعتمد على مدى التوافق النفسي والاجتماعي للفرد (الدسوقي، 1984). ويعد الرضا الوظيفي من الموضوعات المهمة في المنظمات التعليمية، وذلك لارتباطه بموضوع الأداء والممارسة التعليمية من جهة، وكذلك ارتباطه بكثير من المتغيرات الداخلية والخارجية من جهة أخرى والتي تجعل منه موضوعاً متغيراً لا يمكن التوصل إلى نتائجه إلا من خلال دراسات تطبيقية وبصورة مستمرة للكشف عن طبيعة العاملين وتركيباتهم الوظيفية (العكش والحسين، 2005). ويمثل الرضا (أو الاستياء) الوظيفي بعداً من أبعاد المهنة،

وعندما يذكر الرضا الوظيفي تذكر الكفاءة الذاتية إذ يشكل مفهوم الكفاءة الذاتية محورا رئيساً من محاور النظرية المعرفية،

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن. تاريخ استلام البحث 2012/9/30، وتاريخ قبوله 2013/5/14.

في تعاملاتهم مع الطلبة، وفي اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة لتحقيق نموهم الشامل. كما أن نظريات التعلم تسهم في توجيه المعلمين نحو الطرق والأساليب والنماذج المناسبة للمواقف التدريسية، وتطوير تلك الطرق والأساليب بما يتلاءم ومتغيرات التعليم أو التعلم. وتعد معرفة الأطر النظرية التي تستند إليها الممارسات التدريسية للمعلمين ومنها نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والإنسانية خطوة أولى في مراجعة نوع السلوك الذي يحدث داخل غرفة الدراسة، كما أن الكشف عن هذه الأطر يساعد مؤسسات إعداد المعلمين في التأمل في طبيعة برامج إعداد المعلمين، وهل تكسب تلك البرامج المعلمين المهارات والمعارف اللازمة التي تتبثق من هذه النظريات، ومن ثم الاستفادة منها في الواقع العملي. وتعرف نظريات التعلم بأنها مجموعة من المبادئ والمضامين التي يمكن من خلالها ربط التغيرات الملاحظة على الأداء، مع ما يمكن تصوره سبباً للحدوث (المقوشي، 2001).

وتركز النظرية السلوكية على دور البيئة الخارجية كعامل أساسي في تفسير السلوك. والتدريس في ضوء ذلك يعود إلى الظروف البيئية التي يمكن تنظيمها وتقديمها للتلاميذ. وتحدد مسؤولية خبير التدريس -في ضوء النظرية السلوكية- في تحديد المواقف المحتملة التي يمكن أن تساعد الطلبة على التعلم وترتيبها. وتقتصر هذه النظرية حسب درسكول (Driscoll, 1994)، ضرورة قيام المعلمين بتحديد الأهداف السلوكية للموقف التدريسي. وبما أن التعلم يحدث من خلال السلوك، فإنه من المهم تحديد سلوكيات معينة تتيح مرجعية معقولة يتحدد في ضوءها مدى تمكن الطلبة من المعرفة أو المهارة المطلوبة، وبالإضافة إلى تحديد الهدف السلوكي فإنه ينبغي تقسيم ذلك الهدف إلى مجموعة من الأهداف السلوكية الثانوية وتنظيمها في إطارات مرتبة تقرب الفرد من تحقيق الهدف النهائي. كما ينبغي على المعلمين استخدام الاستجابات لتعزيز السلوك المرغوب، لأن احتمال إعادة السلوك المعزز أكبر من إعادة السلوك غير المعزز، وعليه، فينبغي على المعلمين اختيار المعززات المختلفة والمناسبة للتلاميذ واستخدامها بعد الاستجابة المرغوبة بشكل مباشر (قطامي وقطامي، 1998).

وبالمقابل تركز النظرية المعرفية وبخلاف النظرية السلوكية، على العمليات التي تجري داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات وما شابه، أكثر من تركيزها على البيئة الخارجية أو الاستجابات الظاهرة. وتعتبر نظرية بياجيه (Piaget, 1896-1980)، من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعاً في مجال علم النفس. وقد أكدت أعمال بياجيه (Piaget, 1960) وبرونر (Bruner, 1990) على فكرة أن ما يحصل في العقل

والإنسانية، والسلوكية، التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة لما لديه من معتقدات شخصية، وهذا يؤثر في إدراك الأفراد لكفاءتهم على أدائهم الأكاديمي وبطرق متعددة (العلوان والمحاسنة، 2011). وتعرف الكفاءة الذاتية على أنها "اعتقاد الفرد وإيمانه بأن لديه "الإمكانات لتنظيم وتنفيذ إجراءات العمل المطلوبة لتحقيق إنتاج إنجازات معينة" (Bandura, 1997, p.3). وتشير الدراسات إلى أن الكفاءة المهنية المحترفة في التعليم تمثل عاملاً حاسماً في ممارسات المعلمين في غرفة الصف والمدرسة (Campbell, McNamara and Gilroy, 2004; Olayiwola, 2011; Ross, 1998; Shulman, 1987). وتعتمد تهيئة البيئة الملائمة للتعلم على مواهب المعلم وكفاءته الذاتية، والذي يملك الإحساس بالكفاءة الذاتية المرتفعة، يعمل على مساعدة الطلاب ذوي التحصيل المتدني وينمي دافعيتهم، فلا يكفي أن يمتلك المعلم المتطلبات والمهارات اللازمة لأداء مهامه، بل لا بد من أن يمتلك الإيمان والثقة بقدرته على القيام بالسلوك، وإذا لم يعتقد الأفراد أن أفعالهم تحقق الناتج المرغوب فيه فسوف يكون لديهم حافز قليل للعمل والاستمرار والمثابرة (Pajares, 2002). وترتبط كفاءة المعلم بالعديد من النتائج الأكاديمية الإيجابية، فطلاب المعلمين الفعالين يتفوقون بالتفوق، كما ترتبط إيجابياً وتتنبأ بإنجاز الطلبة على العديد من اختبارات المهارات الأساسية (Moore and Esselman, 1992; Ross, 1992)

وتصف الكفاءة الذاتية الاعتقاد لدى المعلم بقدرته على تنظيم وتنفيذ أعمال معينة (Bandura, 1997). ويؤثر هذا الاعتقاد في التوقعات والاختيارات والإصرار والمثابرة والشعور بالمسؤولية عن الأعمال المنفذة، وأولئك الذين يعتبرون أنفسهم أنهم قادرون على تحقيق النتائج المطلوبة، والذين يحافظون على المستويات العالية من السيطرة على المواقف، يحفزون للتصرف والمثابرة في تأدية المهمة. ويساعد الاعتقاد بأن الشخص هو المسؤول الخاص عن أعماله على التطور والنمو العام له (Bandura, 2006). ويمكن تعريف الكفاءة الذاتية للمعلم بأنها الثقة الخاصة في موقف معين، والتي تتضمن قدرته على مساعدة الطلاب على التعلم وعلى التأثير في إنجازهم ودافعيتهم (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001). لذا فإن الكفاءة الذاتية للمعلم تعد مصدراً رئيساً للدافعية والالتزام في جميع جوانب عملية التعليم (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001).

وترتبط الممارسات التعليمية للمعلمين بأطر معينة تفسرها نظريات التعلم ومناهجها، ويعد الإفصاح عن هذه الممارسات عاملاً مهماً في تحديد نظريات التعلم التي يستند إليها المعلمون

المعتقدات المرتبطة بكفاءة تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية للكشف عن تصورات الذات كمعلم. أشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يميلون إلى ممارسة أساليب التعليم المستندة إلى الأنشطة الخارجية الواقعية، وتشجيع العمل في مجموعات، ومراعاة الفروق الفردية، ويقللون من تحكمهم وضبطهم لطلاب الصف، ويؤمنون بقدرة طلابهم على التعلم، وذلك بعكس متدني الكفاءة الذين اعتبروا دور المعلم هو الأساس، حيث يشرح دروسه دون الاهتمام بمشاركة الطلاب وتفاعلهم. وفي دراسة (Ho and Au, 2006) أجريت لقياس الرضا الوظيفي لدى المعلمين في الصين، ولفحص صلاحية مقياس الرضا عن الحياة (Life Satisfaction Scale (LSS)، كمقياس للرضا الوظيفي في مجال التعليم، على عينة مؤلفة من (202) معلم في المرحلة الابتدائية والثانوية، وأشارت نتائج التحليلات الإحصائية لتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مناسبة. كما تبين أن الرضا الوظيفي عن التعليم كما يقاس بمقياس الرضا عن الحياة ارتبط إيجاباً بتقدير الذات لكن سلباً بالضيق النفسي والتوتر الناجم عن التعليم.

واستهدفت دراسة الدغدي (El-Deghaidy, 2006)، فحص أثر ممارسات التعليم المستندة إلى المنهج الإنساني المتمركز حول الطالب على معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين، وتصوراتهم لأنفسهم كمعلمين. شارك في الدراسة (36) معلماً متدرجاً في تخصصات تعليم الكيمياء والفيزياء والأحياء بكلية التربية في إحدى الجامعات المصرية. أجاب المشاركون قبل وبعد إتمام المساق التعليمي الذي يستند إلى الاتجاه البنائي في التعليم، ويشتمل على عروض تعليمية مصغرة، على مقياسي الكفاءة الذاتية وتوقعات مخرجات التدريس لتقييم تصور الذات كمعلم. أشارت نتائج المقارنات بين القياس القبلي والبعدي إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي، حيث تبين أن الكفاءة الذاتية للمعلمين وتوقعات مخرجات التدريس زادت بصورة دالة لدى مجموعات المعلمين الثلاث، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود ارتباط متوسط بين الأداة لدى المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية، وأن زيادة الكفاءة الذاتية ترتبط مع الاتجاه الإنساني المتمركز حول الطالب. وسعت دراسة بولو (Poulou, 2007)

لفحص العوامل التي تمهد لاعتقادات الكفاءة في التعليم لدى الطلبة المعلمين وتحدد إيمانهم بأنهم يمكنهم أن يؤثرُوا في فعالية الإستراتيجيات التعليمية، وإدارة الصفوف الدراسية، ومشاركة الطلاب. تكونت عينة الدراسة من (198) معلماً متدرجاً في السنة الجامعية النهائية في اليونان، أكملوا قائمة شطب مصادر كفاءة المعلم ومقياس إحساس المعلمين بالكفاءة. أشارت النتائج إلى أن عوامل كفاءة الممارسات التعليمية، والخصائص الشخصية،

يجب أن يكون قد تم بناؤه بالفرد عن طريق المعرفة بالاكشاف، مع التركيز على عملية التمثيل والتكيف للمعرفة، ويكون الإحساس بالمعنى متلازماً مع التفسير الذاتي للفرد. ومن جانب آخر، تعنى النظرية الإنسانية أو المدخل الإنساني الكلي بشكل أكبر بتأثير الجوانب العاطفية والوجدانية على التعلم، وتسعى لجعل التعلم أكثر إنسانية واحتراماً لقيمة المتعلم واستعداداته وإمكاناته (قطامي وقطامي، 1998). ويشير ميلر (1986)، إلى أن المناهج الإنسانية حاولت أن تربط بين المنهج والمعنى الشخصي، فركزت على فكرتين أساسيتين: الأولى، النهوض بمفهوم الذات عند الطالب. والفكرة الأخرى هي تنمية مهارات الاتصال بالآخرين، ويشير التربويون الإنسانيون إلى أهمية الربط بين مفهوم الذات الإيجابي وبين الأداء المدرسي، كما أنهم صممو البرامج التي تسهل نمو تصور الذات الإيجابي لدى الطلاب، كما ركزت أساليب مثل أسلوب تدريب كفاءة المدرس على تحسين مهارات الاتصال لديه.

وتفحص الدراسة الحالية العلاقات المشتركة بين الرضا الوظيفي، والكفاءة الذاتية وممارسات التعليم بهدف استكشاف طبيعة هذه العلاقة لدى عينة من المعلمين في المجتمع الأردني. وبشكل خاص، تتوقع الدراسة أن تظهر النتائج أن استعمال الإستراتيجيات التعليمية الفعالة مهمة في تحديد مستوى الرضا الوظيفي لكن هي ليست وحدها تؤثر فيه؛ لهذا فالمعلمون يجب أيضاً أن يشعروا بالكفاءة الذاتية أيضاً لكي يشعروا بالرضا. وتفترض هذه الدراسة أن الإستراتيجيات التعليمية الفعالة سترتبط بعلاقة مباشرة بالرضا الوظيفي؛ لكن سيتفوق الشعور المرتفع بالكفاءة الذاتية في التأثير على الرضا الوظيفي مقارنة بالعلاقة بين هذين المتغيرين. لذا نتوقع أن تؤثر الكفاءة الذاتية إيجابياً في ممارسة الإستراتيجيات التعليمية الفعالة التي بدورها، ستؤثر في الرضا الوظيفي، أي كلما كان المعلمون أكثر إدراكاً وشعوراً بالكفاءة الذاتية المرتبطة بممارسات التعليم الفعالة بحيث يدركون أنفسهم بأنهم ناجحون في إدارة تحديات التعليم (ذو الكفاءة الذاتية المرتفعة)، كانوا أكثر شعوراً بالرضا الوظيفي المنبثق عن كفاءتهم في عملهم.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة فينسون (Finson, 2002) للتحقق من العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم وممارسة الأساليب التعليمية الكفؤة وتصور المعلم لذاته كمعلم. شارك في الدراسة (135) معلماً متدرجاً في المرحلة الأساسية قبل الخدمة من المسجلين في مساق أساليب تدريس علوم، واستخدمت لجمع البيانات أداة قياس

المعلمين (TES) ومقياس الممارسات التعليمية (JPS). أظهرت النتائج أن نسبة (90.4%) من المعلمين قيموا أنفسهم أنهم يتمتعون بمستوى منخفض من الكفاءة الذاتية، وأن نسبة (95%) من المعلمين يتمتعون بمستوى منخفض من تأدية الممارسات التعليمية الكفؤة، كما كشفت الدراسة عن وجود ارتباط مرتفع دال إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية ($r = 0.849$)، وأظهرت النتائج أيضاً بأن الكفاءة الذاتية تنبأت بشكل دال إحصائياً بالممارسات التعليمية.

ومن استعراض الدراسات السابقة نجد أن بعض الباحثين (El-Deghaidy, 2006; Finson, 2001)، توصلوا إلى أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يميلون إلى ممارسة أساليب التعليم المتمركزة على الطالب، وإلى ارتباط وتنبؤ التصورات الذاتية لكفاءة الممارسات التعليمية بمعتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم (Poulou, 2007) كما توصل (Blackburn and Robinson, 2008)، إلى وجود تأثير لمعتقدات كفاءة المعلمين الذاتية على الرضا الوظيفي، ووجود تأثير إيجابي واضح لعامل خبرة التعليمية على الرضا الوظيفي. في حين أظهرت دراسات أخرى (Yilmaz and Cavas, 2008)، عدم وجود تأثير للخبرة التعليمية على الكفاءة الذاتية للمعلمين. وفي ضوء هذه النتائج تسعى الدراسة لمحاولة استكشاف صحة هذه العلاقات التبادلية بين متغيرات الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلمين وممارساتهم التعليمية في المجتمع الأردني خاصة أن هذه المتغيرات مجتمعة لم تدرس سابقاً في البيئات العربية في حدود معرفة الباحثين.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تكمن مشكلة الدراسة في ندرة الدراسات التي بحثت في موضوع الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلمين، وفي أهمية التعرف على الرضا الوظيفي وما يرتبط به من عوامل الكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية للمعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات. وترجع أهمية الدراسة الحالية إلى كونها تتناول جانباً مهماً من جوانب العملية التعليمية، وعنصراً فاعلاً من عناصرها وهو المعلم، وتكمن أهمية الدراسة في بيان واقع الرضا الوظيفي ومستوى الكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية في الأردن، ووضع تصور للجوانب التطبيقية التي يمكن أن تزيد من الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين. وقد تفيد هذه الدراسة في زيادة التطور المهني للمعلمين وتعزيزها أو إيجاد حلول لها في ضوء نتائجها.

والدافعية للتعليم كانت العوامل الأكثر مساهمة في التنبؤ باعتقادات الكفاءة في التعليم. وهدفت دراسة بلاكبرن وروبينسون (Blackburn and Robinson, 2008) لفحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي بين عينة (ن=80) من معلمي الزراعة في السنوات الست الأولى من عملهم في ولاية كنتاكي الأمريكية. وتم قياس الكفاءة الذاتية للمعلم من خلال ثلاثة عناصر: إشراك الطالب والممارسات التعليمية وإدارة الصف وضبطه. أشارت النتائج إلى أن العلاقة بين الممارسات التعليمية والرضا الوظيفي كانت إيجابية ومرتفعة جداً ($r = 0.84$)، وبين إدارة الصف والرضا الوظيفي كانت إيجابية وكبيرة ($r = 0.68$). فقط لدى المجموعة في المستوى الثاني من الخبرة التعليمية (3-4 سنوات). وهدفت دراسة يلماز وكافاز (Yilmaz and Cavas, 2008) لفحص تأثير الممارسات التعليمية على الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الأساسية قبل الخدمة واعتقادات الكفاءة في إدارة الصف وضبطه. تألفت عينة الدراسة من (185) معلماً في المرحلة الابتدائية قبل التخرج من جامعتين في مدينة أمير بتركيا، الذين أكملوا أداتي معتقدات الكفاءة في التعليم، واتجاهات ومعتقدات ضبط الصف. أشارت نتائج الدراسة بأن معظم المعلمين أفراد عينة الدراسة، سجلوا مستويات مرتفعة من اعتقادات الكفاءة الذاتية، كما تبين أن الخبرة التعليمية لم تؤثر في اعتقادات الكفاءة الذاتية، وتبين أن اعتقادات الكفاءة الذاتية المتعلقة بإدارة وضبط الطلبة ارتبطت إيجاباً بالممارسات التعليمية، بينما ارتبطت اعتقادات الكفاءة الذاتية المتعلقة بإدارة العملية التعليمية سلباً بممارسات التعليم. وفحصت هذه الدراسة (Moè, Pazzaglia and Ronconi, 2010)، تفاعل إستراتيجيات التعليم الجيدة مع الكفاءة الذاتية للمعلمين والمشاعر الإيجابية وتأثيرها على تحديد درجة الرضا الوظيفي للمعلم. صممت مقاييس للتقييم الذاتي، لتقييم مدى استعمال إستراتيجيات التعليم الكفؤة ودرجة الكفاءة الذاتية في التعليم، والمشاعر الإيجابية ودرجة الرضا الوظيفي، التي أكملت من قبل (399) معلماً إيطالياً. كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن الدور الوسيط الدال إحصائياً لكل من اعتقادات الكفاءة الذاتية والمشاعر الإيجابية في العلاقة بين إستراتيجيات التعليم الجيدة والرضا الوظيفي.

واستكشفت دراسة أوليولا (Olayiwola, 2011) مستوى تأدية الممارسات التعليمية والكفاءة الذاتية للمعلمين في المرحلة الثانوية في ولاية أوسن بنيجيريا، وفحصت الكفاءة الذاتية أيضاً كمتبني بالممارسات التعليمية. استندت الدراسة إلى منهج المسح الاستقصائي. تم اختيار خمس عشرة مدرسة ثانوية حكومية بشكل قصدي، حيث تم اختيار (574) معلماً منها بشكل عشوائي. واستخدمت أداتان لجمع البيانات: مقياس كفاءة

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقات المشتركة بين الرضا الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في مدارس منطقة عمان الثانية والكفاءة الذاتية ودرجة الممارسات التعليمية المستندة إلى نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والإنسانية من وجهة نظر هؤلاء المعلمين. وبصورة أكثر تفصيلاً فإن الدراسة الحالية سعت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد علاقة دالة إحصائية بين الرضا الوظيفي للمعلمين أفراد عينة الدراسة وتصوراتهم لكفاءتهم الذاتية ودرجة ممارستهم للممارسات التعليمية المستندة إلى نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والإنسانية؟
2. هل تنتبأ متغيرات الكفاءة الذاتية الكلية والممارسات التعليمية المستندة إلى نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والإنسانية بدرجة دالة إحصائية بالرضا الوظيفي لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة؟
3. ما متغيرات الكفاءة الذاتية الفرعية السبعة التي تنتبأ بدرجة دالة إحصائية بالرضا الوظيفي لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية للمعلمين تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية)؟

مصطلحات الدراسة

الممارسات التعليمية: يقصد بالممارسات التعليمية في الدراسة الحالية (السلوكيات والأفعال، والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى الطلبة). وتعزف إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات الممارسات التعليمية لديه على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

نظريات التعلم: تمثل نظريات التعلم مجموعة من المبادئ والمضامين التي يمكن من خلالها ربط التغيرات الملاحظة على الأداء، مع ما يمكن تصوره سبباً لحدوث هذه التغيرات (المقوشي، 2001). وتعزف إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات الممارسات التعليمية لديه التي تشير إلى درجة الممارسة الكلية وتبعاً لكل من النظرية السلوكية والمعرفية والإنسانية.

الكفاءة الذاتية: تعرف الكفاءة الذاتية بأنها "اعتقاد الفرد وإيمانه بأن لديه الإمكانيات لتنظيم وتنفيذ إجراءات العمل

المطلوبة لتحقيق إنتاج انجازات معنية" (Bandura, 1997, p.3). وتعزف إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات الكفاءة الذاتية لديه التي تشير إلى مجموع درجات المفحوص من أفراد عينة الدراسة على المقياس الكلي وأبعاده الفرعية السبعة في الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الرضا الوظيفي: يعتبر الرضا الوظيفي في الدراسة الحالية الشعور الناجم عن اقتراب الذات المثالية من الذات الفعلية (Pavot and Diener, 1993) ويعزف إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات الرضا الوظيفي لديه التي تشير إلى مجموع درجات المفحوص من أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

تحدد نتائج هذه الدراسة بمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا من السادس إلى العاشر الأساسي في مدارس منطقة عمان التعليمية الثانية الحكومية، وبالمدة الزمنية التي تم تطبيق أدوات الدراسة خلالها، وهي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010/2011، وبكونها اقتصرت على قياس الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية وفق مقاييس محددة وظفت لغايات الدراسة.

الطريقة والإجراءات

اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة بوصفه أسلوباً مناسباً لبحث مشكلة الدراسة الحالية المتمثلة في التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس منطقة عمان التعليمية الثانية الحكومية ودرجة إدراكهم لكفاءتهم الذاتية وللممارسات التعليمية المستندة إلى نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والإنسانية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس منطقة عمان التعليمية الثانية الحكومية التي تحتوي على الصفوف الأساسية العليا من السادس إلى العاشر الأساسي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2010 / 2011). ويبلغ مجموع المدارس الكلي في هذه المديرية (158) مدرسة، وعدد المدارس التي تحتوي على الصفوف ألفة الذكر (80) مدرسة، وبواقع (36) مدرسة للبنين، و(44) مدرسة للبنات، وينسبتي (45%؛ 55%) من المجموع الكلي للمدارس التي تحتوي على الصفوف من السادس إلى

(ن=104، 43.3%)، والإناث (ن=136، 56.7%). ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة النهائية وفق متغيرات الدراسة.

العاشر وعلى التوالي. وتألف المشاركون في الدراسة الحالية من (240) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من المدارس المختارة بشكل عشوائي من منطقة عمان التعليمية الثانية. وقد بلغ عدد الذكور

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي والسن والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغير	الخصائص	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	معلم	104	43.3
	معلمة	136	56.7
	المجموع	240	%100
السن	30-20	50	20.8
	40-31	160	66.7
	50-41	30	12.5
	المجموع	240	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	198	82.5
	الدبلوم العالي	31	12.9
	دراسات عليا	11	4.6
	المجموع	240	%100
الخبرة التعليمية	1-5 سنوات	50	20.8
	6-10 سنة	160	66.7
	11-15 سنة	30	12.5
	المجموع	240	%100

المثالية، كان لدى الشخص رضا أكثر. ويتألف المقياس من خمس فقرات ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير متصل مؤلف من سبع درجات تتراوح من سبع (7) درجات (أوافق بشدة)؛ أوافق (6)، نوعاً ما أوافق (5)، محايد (4)، نوعاً ما لا أوافق (3)، لا أوافق (2) إلى درجة واحدة (1) (لا أوافق أبداً). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس (من 5-35) التي تعبر عن رضا مرتفع. ومن الأمثلة على الفقرات "عملي قريب جداً من طموحاتي؟"، "حتى الآن تمكنت من أن أكسب الأشياء المهمة التي أريدها في عملي؟". وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس لغايات الدراسة الحالية، تم عرضه بعد ترجمته للغة العربية مزوداً بالنسخة الأصلية على أحد المترجمين النقات للتحقق من دقة الترجمة وسلامة اللغة وإعادة ترجمته من العربية للإنجليزية، كما تم عرضه مزوداً بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة به في الدراسة الحالية على مجموعة من المحكمين، تألفت من ستة أساتذة من أقسام علم النفس في الجامعة الهاشمية، وبالتالي تم إعداد الصيغة النهائية للمقياس على ضوء الموافقة والتعديلات

أدوات الدراسة

مقياس الرضا الوظيفي: تم استخدام النسخة المعدلة من مقياس الرضا عن الحياة (Satisfaction With Life Scale) (Diener, Emmons, Larsen and Griffin, 1985)؛ اقتداء بالدراسات السابقة التي قيمت الرضا الوظيفي للمعلمين (Ho and Au, 2006; Moè et al., 2010)، نظراً لأن هذا المقياس يوفر تقييماً متكاملًا لمتغير الرضا بمعزل عن ظروف معينة، ويعكس إمكانية تصوّر الرضا الوظيفي كمركب عام وكبعد خاص بالمعلمين يعتمد على الظروف (Evans, 1997). وقد استعملت النسخة العربية لمقياس الرضا عن الحياة (Diener et al., 1985)؛ لأغراض الدراسة الحالية، بعد ترجمتها وتكييفها للمعلمين من قبل الباحثين. ويختلف محتوى فقرات المقياس المستخدمة في الدراسة عن تلك الواردة في النسخة الأصلية من المقياس (العمل بدلاً من الحياة)، لكن ليس في المفهوم الضمني للرضا الذي يعتبر نتيجة لقرب الذات المثالية من الذات الفعلية (Pavot and Diener, 1993). وطبقاً لهذا المفهوم، كلما كانت الذات الفعلية أقرب إلى الذات

واستناداً على نتيجة المتوسط الحسابي لكامل فقرات مقياس الثلاثين، تم حساب معامل الثبات لمقياس بانديورا للكفاءة الذاتية للمعلم بطريقة إعادة الاختبار، بفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع، وبلغ (0.891) من خلال تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=40). كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0.92)، وهي نسبة تقارب ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Woolfolk Hoy, 2000). وبهذا عد المقياس أداة صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية تبعاً لما توفر له من دلالات صدق وثبات، وقد حسبت القوى التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس، وذلك بتطبيق القانون الخاص بالقوى التمييزية للفقرة، وقد وجد أن القوى التمييزية تراوحت ما بين (30%-50%)، وقد بين الزويبي (1994) أن الفقرة التي قدرتها التمييزية (30%) فما فوق تعد فقرة جيدة.

مقياس الممارسات التعليمية للمعلمين: لغايات قياس الممارسات التعليمية تم تطوير أداة قياس ممارسات المعلمين التدريسية التي صممت في ضوء نظريات التعلم الثلاث: السلوكية، والمعرفية، والإنسانية وقد تم اختيار عبارات الاستبانة وصياغتها وفقاً للأدبيات المتوافرة حول الموضوع (الصغير والنصار، 2002). واشتملت الأداة على (24) عبارة تتدرج تحت ثلاثة محاور تمثل النظريات الثلاث. بحيث توزعت العبارات الأربع والعشرون على المحاور الثلاثة بالتساوي بمعدل ثماني عبارات لكل محور، وللتحقق من مستوى صدق الأداة، فقد تم عرضها على ستة من المحكمين بغرض التأكد من أن فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة التي اشتملت عليها الأداة تعبر عن النظرية التي يسعى ذلك البعد لقياسها. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض العبارات كي تصبح أكثر وضوحاً من حيث الصياغة وانتماؤها للمحاور التي تتدرج تحتها. كما تم التأكد أيضاً من صدق البناء باستخدام التحليل العامل الذي تم إجراؤه على عينة الدراسة نظراً لأن التحليل العامل يحتاج إلى عينة كبيرة وذلك لفحص مدى ارتباط العبارات بالمحور الذي تنتمي إليه، وللتأكد من أن المقياس يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية بحسب ما تم التعبير عنه في مفهوم نظريات التعلم. وتشير نتائج التحليل العامل إلى أن العبارات الأربع والعشرين المستخدمة في المقياس قد تم تصنيفها إلى ثلاثة عوامل، وبلغ مقدار ما فسره العامل الأول من التباين (النظرية السلوكية) (24.36%) من التباين الكلي، والعامل الثاني (النظرية المعرفية) (17.66%)، والعامل الثالث (النظرية الإنسانية) (15.85%)، وبلغت نسبة التباين المفسر للعوامل الثلاثة مجتمعة (57.88%) من التباين الكلي. وللتحقق من مدى استقرار درجات أفراد العينة عبر فقراتها

التي أجريت من قبل المحكمين على عبارات مقياس الدراسة. كما تم حساب معامل الثبات لمقياس الرضا الوظيفي للمعلم بطريقة إعادة الاختبار، بفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع، وبلغ (0.891) من خلال تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=40). كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0.862)، وهي نسبة تقارب ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Moè et al., 2010)، وبهذا عد المقياس أداة صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية تبعاً لما توفر له من دلالات صدق وثبات، وقد حسبت القوى التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس، وذلك بتطبيق القانون الخاص بالقوى التمييزية للفقرة، وقد وجد أن القوى التمييزية تراوحت ما بين (30%-50%)، وقد بين الزويبي (1994) أن الفقرة التي قدرتها التمييزية (30%) فما فوق تعد فقرة جيدة.

مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم: استخدم مقياس بانديورا للكفاءة الذاتية للمعلم (Teacher Self-Efficacy Scale [TSES]; Bandura, 1990; Woolfolk Hoy, 2007) لقياس الكفاءة الذاتية للمعلم في الدراسة الحالية، ويتألف المقياس من (30) عبارة موزعة على سبعة مقاييس فرعية: الكفاءة في التأثير على صنع القرار، الكفاءة في التأثير على موارد المدرسة، الكفاءة التعليمية، الكفاءة في ضبط الطلبة، الكفاءة في تشجيع التدخل والمشاركة الوالدية، الكفاءة في تشجيع تدخل ومشاركة المجتمع، الكفاءة في خلق مناخ مدرسة إيجابي. ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير متصل مؤلف من تسع درجات تتراوح من تسع (9) درجات (كثيراً)؛ قليلاً تماماً (4)، بعض التأثير (3)، قليلاً جداً (2) إلى درجة واحدة (1) (لا شيء). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس (من 30-270) التي تعبر عن معتقدات كفاءة ذاتية مرتفعة. ومن الأمثلة على الفقرات "ما مقدار إمكانية أن تؤثر في القرارات التي توضع في المدرسة؟" "ما مقدار إمكانية أن تؤثر في تحديد حجم الصف في مدرستك؟"، "ما مقدار ما يمكنك القيام به للسيطرة على السلوك المعرقل في الصف؟". وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس لغايات الدراسة الحالية، تم عرضه بعد ترجمته للغة العربية مزوداً بالنسخة الأصلية على أحد المترجمين النقات للتحقق من دقة الترجمة وسلامة اللغة وإعادة ترجمته من العربية للإنجليزية، كما تم عرضه مزوداً بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة به في الدراسة الحالية على مجموعة من المحكمين، تألفت من ستة أساتذة من أقسام علم النفس في الجامعة الهاشمية، وبالتالي تم إعداد الصيغة النهائية للمقياس على ضوء الموافقة والتعديلات التي أجريت من قبل المحكمين على عبارات مقياس الدراسة.

(240) معلماً ومعلمة من المعلمين العاملين في مدارس عمان الثانية الأساسية، وبعد توزيع الاستبيانات على أفراد العينة واسترجاعها تم مراجعتها لغايات استبعاد غير المكتملة منها تمهيداً لتفريغ الاستبيانات وتحليلها للحصول على النتائج، وتحقيق أهداف الدراسة.

المعالجة الإحصائية للبيانات

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية. وقد اعتمد في تحليل بيانات هذه الدراسة على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام معامل ألفا والتحليل العاملي لفحص ثبات الأداة وصدقها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة الأربعة استخدم معامل ارتباط بيرسون ومعادلة الانحدار المتعدد، واستخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمعرفة دلالة الفروق بين عينة الدراسة، وقد تم اعتماد قيمة ($\alpha < 0.05$) لوصف الأثر الدال إحصائياً.

المختلفة وانسجامها بعضها مع بعض، تم استخراج معامل ألفا كرونباخ لفحص ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة التي تشكل المقياس (Best and Kahn, 1998)، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (40) معلماً. وقد بلغت معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة وللدرجة الكلية على التوالي (0.791؛ 0.820؛ و0.861؛ 0.852) مما يدل على تمتع الأبعاد الثلاثة بدرجة جيدة من الثبات. وبهذا عد المقياس أداة صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية تبعاً لما توفر له من دلالات صدق وثبات، وقد حسبت القوى التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس، وذلك بتطبيق القانون الخاص بالقوى التمييزية للفقرة، وقد وجد أن القوى التمييزية تراوحت ما بين (30%-50%)، وقد بين الزويبي (1994) أن الفقرة التي قدرتها التمييزية (30%) فما فوق تعد فقرة جيدة.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات

بعد إعداد مقاييس الدراسة الثلاثة والتحقق من خصائصها السيكومترية، تم توزيع أدوات الدراسة على عينة تكونت من

الجدول (أ/2)

نتائج الإحصاء الوصفي الخاصة بدرجات أفراد عينة الدراسة الكلية (ن=240) على مقاييس الدراسة الثلاثة الكلية والفرعية

ألفا كرونباخ (α)	Kurtosis	Skewness	المدى	الانحراف المعياري	المتوسط	المقياس
.909	.293	1.09	27-10 (17.06)	5.44	21.62	الرضا الوظيفي (5-35)
.928	.237	-1.06	135 -77 (58.01)	17.20	110.95	الكفاءة الذاتية (30-270)
.835	.207	-0.815	8-2 (5.50)	1.43	5.65	التأثير على صنع القرار (2-18)
--	1.04	.083	5 -1 (4.0)	1.45	2.89	التأثير على موارد المدرسة (1-9)
.865	-0.493	-0.746	40 -24 (16.22)	4.86	33.25	الكفاءة التعليمية (9-81)
.872	.313	-0.721	12 -7 (5.0)	1.70	9.97	ضبط الطلبة (3-27)
.853	-0.905	-0.222	11 -2 (8.33)	2.31	7.33	تشجيع التدخل الوالدي (3-27)
.940	1.07	.079	15-4 (11.50)	4.40	9.89	تشجيع التدخل المجتمعي (4-36)
.894	.354	-0.886	35-20 (15.38)	4.22	29.83	خلق مناخ مدرسي إيجابي (8-72)
.879	.429	.338	84- 58 (26.03)	7.51	71.89	الممارسات التعليمية (24-120)
.867	.313	.384	26-13 (13.00)	4.26	20.70	السلوكية (8-40)
.689	.313	.740	26-18 (8.00)	2.03	22.20	المعرفية (8-40)
.787	.313	1.07	26-17 (9.00)	2.36	22.57	الإنسانية (8-40)

الجدول (3)

تحليل الانحدار المتدرج المتعدد للمتغيرات التابعة (المحك) الرضا الوظيفي، والمتغيرات المستقلة (المتنبئة)
(الكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية (السلوكية، المعرفية، والإنسانية) [ن = 240]

F _Δ	df	Adjusted R ²	partial R	R ²	R	t	β	B	المحك والخطوات
**264.5	1.238	.524	.726	.526	.726	**316.	.726	2300.	الرضا الوظيفي الخطوة (1) الكفاءة الذاتية للمعلم
164.4	2,237	.572	.340	.581	.762	5.90	.441	0.131	الخطوة (2) الكفاءة الذاتية للمعلم
113.0	3,236	.584	.142	.590	.768	5.56	.390	8960.	الممارسات التعليمية الإنسانية الخطوة (3) الكفاءة الذاتية للمعلم
			.316			**82.4	.357	0.113	الممارسات التعليمية الإنسانية
			.142			5.11**	.361	1830.	الممارسات التعليمية الإنسانية
			.142			2.20*	.123	8230.	الممارسات التعليمية المعرفية

R Square Change: 1=.526; 2=.055; 3=.008 *p < 0.05, **p < 0.01

نتائج الدراسة ومناقشتها

وبوجه عام مستويات منخفضة نسبياً على متغير الكفاءة الذاتية (م=110.9؛ ع = 17.2)، ومقاييسه الفرعية، في حين سجل أفراد العينة مستويات معتدلة نسبياً على مقياس الممارسات التعليمية (م=71.9؛ ع = 7.51) ومقاييسه الفرعية. كما ويوضح الجدول (2/ب) مصفوفة الارتباط الثنائية لمتغيرات الدراسة على مقاييس الدراسة الثلاثة الكلية والفرعية.

ويتضح من الجدول (2/ب) أعلاه وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً بين متغير الرضا الوظيفي من جهة ومتغيرات الدراسة الأخرى على مقاييس الدراسة الكلية والفرعية من جهة أخرى عند مستوى الدلالة ($p < 0.01$)، تراوحت قيمتها ما بين (0.40-0.73) كان أعلاها مع متغير الكفاءة الذاتية للمعلم ($r=0.73$)، وأدناها مع متغير الكفاءة في تشجيع التدخل الوالدي ($r=0.40$). كما يشير جدول (2/ب) أيضاً، إلى وجود ارتباط إيجابي عند مستوى الدلالة ($p < 0.01$)، بين متغير الكفاءة الذاتية للمعلم من جهة ومقاييسه الفرعية والممارسات التعليمية وأبعادها الثلاثة (السلوكية والمعرفية والإنسانية) من جهة أخرى، تراوحت ما بين القيم (0.54-0.86) كان أعلاها مع متغير الممارسات التعليمية للمعلم ($r=0.86$)، وأدناها مع متغير الكفاءة في خلق مناخ مدرسي إيجابي ($r=0.54$). ويشير جدول (2/ب)، إلى وجود ارتباط إيجابي عند مستوى الدلالة ($p < 0.01$)، بين متغير الممارسات التعليمية من جهة ومتغير الكفاءة الذاتية للمعلم ومقاييسه الفرعية وأبعاد الممارسات

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للدراسة " هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي للمعلمين أفراد عينة الدراسة وتصورتهم لكفاءتهم الذاتية في عملية التعليم في مدارسهم ودرجة ممارستهم للممارسات التعليمية المستندة إلى نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والإنسانية؟ تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم التوزيع الاعتدالي (*Skewness*) والمتوازي (*Kurtosis*) (لضمان التوزيع الاعتدالي (*Normality*) للمتغيرات المستقلة)، ومعامل الثبات الداخلي ألفا كرونباخ لدرجات أفراد عينة الدراسة الكلية وعددها (240) معلماً على مقاييس الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية، كما تم إحصاء قيم الارتباط الثنائي بين متغيرات الدراسة. ويوضح الجدول (2/أ) نتائج الإحصاء الوصفي الخاصة بدرجات أفراد عينة الدراسة الكلية على مقاييس الدراسة الثلاثة الكلية والفرعية.

ويلاحظ من البيانات الواردة أعلاه (الجدول 2/أ) أن قيم التوزيع الاعتدالي والمتوازي لجميع المتغيرات لم تتجاوز القيمة (1.09) وبالتالي لم تتجاوز فرضيات التوزيع الطبيعي واعتبرت ملائمة للاستعمال فيما يتعلق بالإحصائيات اللازمة لغايات الدراسة (Tabachnick and Fidell, 2001). وتشير إلى أن أفراد العينة سجلوا مستويات متوسطة على متغير الرضا الوظيفي (م=21.6؛ ع = 5.4)، نسبياً، كما سجل أفراد العينة أيضاً

تحليل الانحدار الخطي المتعدد للكشف عن العلاقة بين مقاييس الدراسة بوصفها المتغيرات المتنبئة والمتغير التابع الرضا الوظيفي بوصفه المتغير المتنبأ به (المحك) ولفحص أي من بين هذه المتغيرات المستقلة تملك قوة التنبؤ الأعلى بالمتغير التابع- المحك، وأشارت نتائج تحليلات الانحدار المتدرج المتعددة إلى بروز ثلاثة متغيرات فقط هي: الكفاءة الذاتية الكلية للمعلمين، أولاً، الممارسات التعليمية الإنسانية في الخطوة الثانية والممارسات التعليمية المعرفية في الخطوة الثالثة. ويوضح الجدول (3) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتدرج.

التعليمية (السلوكية والمعرفية والإنسانية) من جهة أخرى، تراوحت ما بين القيم (0.39-0.87) كان أعلاها مع متغيرات الممارسات التعليمية حسب المنهج السلوكي ($r=0.87$)، والكفاءة الذاتية للمعلم ($r=0.86$)، والممارسات التعليمية حسب المنهج الإنساني ($r=0.83$)، وأدناها مع متغير الكفاءة في ضبط الطلبة ($r=0.39$).

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة "هل تتنبأ متغيرات الكفاءة الذاتية الكلية والممارسات التعليمية المستندة إلى المناهج السلوكية والمعرفية والإنسانية بدرجة دالة إحصائية بالرضا الوظيفي لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة؟" تم إجراء

الجدول (4)

تحليل الانحدار المتدرج للمتغيرات التابعة (المحك) الرضا الوظيفي، والمتغيرات المستقلة (المتنبئة)
[متغيرات الكفاءة الذاتية للمعلم] [ن = 240]

F _Δ	df	Adjusted R ²	partial R	R ²	R	t	β	B	المحك والخطوات
**204.7	1,238	.460	.680	.462	.680	**14.31	.680	2.574	الرضا الوظيفي الخطوة (1) الكفاءة في التأثير على صنع القرار
**134.5	2,237	.528	.540	.532	.729	**9.89	.517	1.957	الخطوة (2) الكفاءة في التأثير على صنع القرار
**97.5	3,236	.548	.359	.544	.744	**5.92	.310	0.347	الخطوة (3) الكفاءة في التعليم
			.479			**8.38	.455	1.722	الكفاءة في التأثير على صنع القرار
			.307			**4.95	.263	0.294	الكفاءة الذاتية في التعليم
			.217			3.41**	.176	0.565	الكفاءة في ضبط الطلبة

R Square Change: 1=.462; 2=.069; 3=.022, *p < 0.05, **p < 0.01.

المتغير الكفاءة الذاتية للمعلمين، وبصورة خاصة، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن المعلمين الذين سجلوا مستويات مرتفعة مقارنة بالمعلمين الذين سجلوا مستويات منخفضة من التصورات الذاتية للكفاءة الذاتية سجلوا تقديرات على مقياس الرضا الوظيفي أكثر ارتفاعاً. 2. تشير الخطوة الثانية (الجدول/3) من تحليلات الانحدار المتدرج المتعددة المتعلقة بقدرة متغير الممارسات التعليمية الإنسانية على التنبؤ بتقديرات المعلمين للرضا الوظيفي، إلى الارتباط ($R=0.762$) بين مقياس الممارسات التعليمية الإنسانية والرضا الوظيفي لدى المعلمين، وأن مربع معامل الارتباط بين هذين المتغيرين بلغ ($R^2=.581$) وتبين هذه النتيجة أيضاً أن ممارسات المعلمين التعليمية

1. تشير الخطوة الأولى (الجدول 3) من تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير الكفاءة الذاتية للمعلمين على التنبؤ بتقديرات المعلمين للرضا الوظيفي، إلى الارتباط الإيجابي ($R=.726$) بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وشعورهم بالرضا الوظيفي، وأن مربع معامل الارتباط بلغ ($R^2=.526$)، وتبين هذه النتيجة أن متغير الكفاءة الذاتية للمعلمين ($Partial Correlation r=.726$) ارتبط إيجابياً بتقديراتهم للرضا الوظيفي بدرجة دالة إحصائية ($\beta=.726, p < 0.00$)، وتشير إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين هذين المتغيرين ($F(1,238) = 264.5, [R.Suq.2] = 0.526, p < 0.00, R=.726$)، ما يشير إلى أن ما يقارب (53%) من التباين في درجات الرضا الوظيفي تعود

المستقلة تملك قوة التنبؤ الأعلى بالمتغير التابع- المحك. وتشير نتائج تحليلات الانحدار المتدرج المتعددة إلى بروز ثلاثة متغيرات فقط هي: الكفاءة الذاتية للمعلمين في التأثير على صنع القرار، أولاً، والكفاءة في التعليم في الخطوة الثانية وأخيراً الكفاءة في ضبط الطلبة في الخطوة الثالثة. ويوضح الجدول (4) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتدرج.

1. تشير الخطوة الأولى (الجدول 4) من تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير الكفاءة الذاتية للمعلمين في التأثير على صنع القرار على التنبؤ بتقديرات المعلمين للرضا الوظيفي، إلى الارتباط الإيجابي ($R=0.680$) بين كفاءة المعلمين في التأثير على صنع القرار وشعورهم بالرضا الوظيفي، وأن مربع معامل الارتباط بلغ ($R^2=0.462$)، وتبين هذه النتيجة أن متغير كفاءة المعلمين في التأثير على صنع القرار ($Partial$ Correlation $r=0.680$) ارتبط بدرجة مرتفعة إيجابياً بتقديراتهم للرضا الوظيفي وبدرجة دالة إحصائياً ($\beta=0.680, p < 0.00$)، وتشير إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين هذين المتغيرين ($F(2, 237) = 164.4, p < 0.00, R=0.762, [R.Suq.2] = 0.581$) ما يشير إلى أن ما يقارب (5.5%) من التباين في درجات الرضا الوظيفي تعود لمتغير الممارسات التعليمية الإنسانية. وبصورة خاصة، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن المعلمين الذين سجلوا مستويات مرتفعة مقارنة بالمعلمين الذين سجلوا مستويات منخفضة من إتباعهم للمنهج الإنساني في ممارساتهم التعليمية سجلوا تقديرات على مقياس الرضا الوظيفي أكثر ارتفاعاً. 3. تشير الخطوة الثالثة (الجدول/3) من تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير الممارسات التعليمية المعرفية على التنبؤ بتقديرات المعلمين للرضا الوظيفي، إلى الارتباط ($R=0.768$) بين هذين المتغيرين، وأن مربع معامل الارتباط بينهما بلغ ($R^2=0.590$)، وتبين هذه النتيجة أيضاً أن متغير الممارسات التعليمية المعرفية ($Partial$ Correlation $r=0.142$) ارتبط إيجابياً بتقديرات المعلمين للرضا الوظيفي بدرجة دالة إحصائياً ($\beta=0.123, p=0.028 < 0.05$). ويشير الجدول (3) أيضاً إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين هذين المتغيرين ($F(3, 236) = 113.0, p < 0.00, R=0.768, [R.Suq.2] = 0.590$) ما يشير إلى أن (1%) من التباين في درجات الرضا الوظيفي تعود لمتغير الممارسات التعليمية المعرفية. ويلاحظ في الخطوة الثالثة أيضاً أن متغيري الكفاءة الذاتية للمعلمين والممارسات التعليمية الإنسانية ($Partial$ Correlation $r=0.300; 0.316$) على التوالي، وبالرغم من إدخال متغير الممارسات التعليمية المعرفية إلى النموذج، إلا أنها استمرت في الإسهام في التنبؤ وتفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس الرضا الوظيفي حسب تقدير المعلمين. ويوجه عام تشير هذه النتيجة إلى أن متغير الكفاءة الذاتية للمعلمين كان أفضل متنبئ بتقديراتهم للرضا الوظيفي تلاه متغير الممارسات التعليمية الإنسانية، وأخيراً الممارسات التعليمية المعرفية، وأن هذه المتغيرات الثلاثة سويماً أسهمت في تفسير ما نسبته (59.0%) من التباين في تقديرات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة "ما متغيرات الكفاءة الذاتية الفرعية السبعة التي تتنبأ بالرضا الوظيفي لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة؟"، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد للكشف عن العلاقة بين مقاييس الدراسة بوصفها المتغيرات المتنبئة والمتغير التابع الرضا الوظيفي بوصفه المتغير المتنبأ به (المحك) ولفحص أي من بين هذه المتغيرات

الجدول (4) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتدرج.

الثالثة أيضاً أن متغيري الكفاءة الذاتية للمعلمين في التأثير على صنع القرار، والكفاءة في التعليم (*Partial Correlation*) (307; $r=.479$)، وبالرغم من إدخال متغير الكفاءة الذاتية للمعلمين في ضبط الطلبة إلى النموذج، إلا أنهما استمرتا في الإسهام في التنبؤ وتفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس الرضا الوظيفي حسب تقدير المعلمين. وبوجه عام تشير هذه النتيجة إلى أن متغير الكفاءة الذاتية للمعلمين في التأثير على صنع القرار كان أفضل متنبئ بتقديراتهم للرضا الوظيفي تلاه متغير الكفاءة في التعليم، وأخيراً الكفاءة الذاتية للمعلمين في ضبط الطلبة، وأن هذه المتغيرات الثلاثة سوياً أسهمت في تفسير ما نسبته (55.0%) من التباين في تقديرات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي.

أكثر ارتفاعاً. 3. تشير الخطوة الثالثة (الجدول 4) من تحليلات الانحدار المتدرج المتعددة المتعلقة بقدرة متغير الكفاءة الذاتية للمعلمين في ضبط الطلبة على التنبؤ بتقديرات المعلمين للرضا الوظيفي، إلى الارتباط ($R=0.744$) بين هذين المتغيرين، وأن مربع معامل الارتباط بينهما بلغ ($R^2=.544$)، وتبين هذه النتيجة أيضاً أن متغير الكفاءة الذاتية للمعلمين في ضبط الطلبة (*Partial Correlation* $r=.217$)، ارتبط إيجابياً بتقديرات المعلمين للرضا الوظيفي بدرجة دالة إحصائياً ($\beta=.176, p<.001$). كما يشير الجدول (4) أيضاً إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين هذين المتغيرين ($F(3, 236) = 0.544, [R.Suq.2] = 97.5, p<000, R=.744$)، ما يشير إلى أن (2%) من التباين في درجات الرضا الوظيفي تعود لمتغير الكفاءة الذاتية للمعلمين في ضبط الطلبة. ويلاحظ في الخطوة

الجدول (أ/5)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن=240)، الذكور والإناث في المستويات الثلاثة المؤهل التعليمي والخبرة التعليمية على مقياس الرضا الوظيفي

المؤهل التعليمي		بكالوريوس (ن=89)		دبلوم (ن=11)		دراسات عليا (ن=4)		المجموع (ن=104)	
الخبرة التعليمية		ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
الرضا	1-5 سنوات	6.6	17.6 (16)	7.0	19.1 (2)	--	---	6.4	17.8 (18)
الوظيفي	6-10 سنوات (ذكور)	5.7	18.3 (64)	7.3	17.9 (4)	0.0	24.1 (2)	5.8	18.4 (70)
	11-15 سنة	5.6	18.7 (9)	0.89	23.7 (5)	0.0	24.1 (2)	4.9	20.9 (16)
	المجموع	5.8	18.20	5.4	20.76	0.0	24.14	5.8	18.70
المؤهل التعليمي		بكالوريوس (ن=109)		دبلوم (ن=20)		دراسات عليا (ن=7)		المجموع (ن=136)	
الخبرة التعليمية		ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
الرضا	1-5 سنوات	2.9	24.9 (30)	2.2	725 (2)	--	---	2.9	24.9 (32)
الوظيفي	6-10 سنوات (إناث)	4.0	23.5 (71)	4.5	23.7 (12)	61.	25.4 (7)	4.0	23.7 (90)
	11-15 سنة	5.9	20.6 (8)	0.0	24.1 (6)	--	---	4.7	22.1 (14)
	المجموع	4.0	23.71	3.5	24.05	61.	25.45	3.9	23.85

الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية؟ تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، للكشف عن الفروق لدى المعلمين الذكور (ن=104) والإناث

رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة "هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلمين وممارساتهم التعليمية تعزى إلى متغيرات (النوع

يظهر من البيانات الواردة في الجدول (5) وجود فروق ظاهرية إجمالية بين المعلمين الذكور والإناث في مستويات المؤهل التعليمي الثلاثة وفي مستويات الخبرة التعليمية، على مقاييس الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية، ولفحص دلالة هذه الفروق الإجمالية تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، ويوضح الجدول (5/د) نتائج تحليل التباين المتعدد وقيم "ف" للتعرف إلى الفروق في مقاييس الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية التي تعود لمتغيرات النوع الاجتماعي (معلمون، معلمات)، والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية.

(ن=136) في مستويات المؤهل التعليمي الثلاثة (بكالوريوس [198]؛ دبلوم [31]؛ دراسات عليا [11])، وفي مستويات الخبرة التعليمية الثلاثة (1-5 سنوات (50)، 6-10 سنوات (160)، 11-15 سنة (30)، على مقاييس الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية، وتوضح الجداول (5/أ)؛ (5/ب)؛ (5/ج) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث في مستويات المؤهل التعليمي الثلاثة وفي مستويات الخبرة التعليمية الثلاثة، على مقاييس الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية.

الجدول (5/ب)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن=240)، الذكور والإناث في المستويات الثلاثة المؤهل التعليمي والخبرة التعليمية على مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين

المؤهل التعليمي		بكالوريوس (ن=89)		دبلوم (ن=11)		دراسات عليا (ن=4)		المجموع (ن=104)	
الخبرة التعليمية		ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
الكفاءة الذاتية	1-5 سنوات	13.5	(16)98.5	5.6	(2)119.1	--	---	414.	(18)100.7
	6-10 سنوات	12.7	(64)95.8	21.1	(4)106.5	0.0	(2)123.0	9.31	(70)97.2
	11-15 سنة	12.3	(9)94.0	8.5	(5)2.119	0.0	(2)123.0	16.8	(16)105.5
المجموع (ذكور)		12.7	96.10	14.3	114.56	0.0	123.02	14.6	99.09
المؤهل التعليمي		بكالوريوس (ن=109)		دبلوم (ن=20)		دراسات عليا (ن=7)		المجموع (ن=136)	
الخبرة التعليمية		ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
الكفاءة الذاتية	1-5 سنوات	414.	(30)122.5	8.5	(2)129.0	--	---	9.31	(32)123.1
	6-10 سنوات	13.9	(71)1.117	6.5	(12)125.2	46.	(7)128.2	2.31	(90)119.1
	11-15 سنة	10.3	(8)5.116	0.0	(6)123.0	--	---	8.2	(14)119.3
المجموع (إناث)		13.8	118.61	5.6	124.92	46.	128.16	13.00	120.03

الجدول (5/ج)

المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن=240)، الذكور والإناث في المستويات الثلاثة المؤهل التعليمي والخبرة التعليمية على مقياس الممارسات التعليمية

المؤهل التعليمي		بكالوريوس (ن=89)		دبلوم (ن=11)		دراسات عليا (ن=4)		المجموع (ن=104)	
الخبرة التعليمية		ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
الممارسات التعليمية 5-1 سنوات	66.2 (16)	6.4	69.5 (2)	7.8	---	---	---	66.6 (18)	4.6
	1.66 (64)	6.2	67.8 (4)	8.5	0.75 (2)	0.0	0.0	66.4 (70)	4.6
	0.67 (9)	6.8	73.0 (5)	3.9	5.74 (2)	0.70	0.70	69.8 (16)	6.3
المجموع (ذكور)	66.20	6.2	70.48	6.3	74.78	0.50	0.50	66.98	46.
المؤهل التعليمي		بكالوريوس (ن=109)		دبلوم (ن=20)		دراسات عليا (ن=7)		المجموع (ن=136)	
الخبرة التعليمية		ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
الممارسات التعليمية 5-1 سنوات	77.0 (30)	2.7	79.5 (2)	6.4	---	---	---	77.2 (32)	0.7
	7.74 (71)	6.0	76.9 (12)	4.5	98.7 (7)	4.8	4.8	75.3 (90)	9.5
	0.67 (9)	6.8	73.0 (5)	3.9	5.74 (2)	0.70	0.70	69.8 (16)	6.3
المجموع (إناث)	75.27	6.3	76.58	3.9	78.89	4.8	4.8	75.65	5.9

تتعدى القيمة الجدولية على التوالي $(f(2,234)=3.2, p=0.043)$ ، أي أن هناك فروقاً دالة في المتغير التابع (المقاييس الثلاثة) تعود للمتغير المستقل (مستويات المؤهل التعليمي). وتشير نتائج المقارنات البعدية بين المتوسطات المعدلة للمعلمين في مستويات المؤهل العلمي الثلاثة: بكالوريوس (م=21.1؛ 108.3؛ 71.1)، والدبلوم العالي (م=22.3؛ 119.4؛ 73.5)، والدراسات العليا (م=24.6؛ 125.5؛ 76.9)، على مقاييس الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية للمعلمين على التوالي باستخدام اختبار توكي إلى وجود فروق بين المتوسطات (3.47) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، على مقياس الرضا الوظيفي بين مجموعة الدراسات العليا (م=24.6)، ومجموعة البكالوريوس (م=21.1)، ووجود فروق بين المتوسطات على مقياس الكفاءة الذاتية (-17.2؛ -11.1)، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، على التوالي بين مجموعة البكالوريوس (م=108.3)، وكل من مجموعة الدراسات العليا (م=125.5)، والدبلوم العالي (م=119.4). ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

يتضح من الجدول (5/د) ما يلي: أولاً: أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) على مقاييس الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية تتعدى القيمة الجدولية، $(f(1,240)=63.5; 140.25; 112.2, p<0.00)$ ، على التوالي. كما تبين أيضاً أن حجم الأثر للفروق بين الجنسين على المقاييس الثلاثة كان متوسطاً، فقد بلغت قيم مربع إيتا الجزئي $(\eta_p^2)=0.213; 0.375; 0.324)$ ، لهذه المقاييس على التوالي. وتشير نتائج المقارنات بين المتوسطات المعدلة للذكور (م=20.1؛ 107.7؛ 69.6) على مقاييس الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية للمعلمين مقارنة بالإناث (م=25.2؛ 127.7؛ 78.0) على التوالي، إلى أن المعلمات مقارنة بالمعلمين كن أكثر شعوراً بالرضا عن عملهن وأدركن أنفسهن بأنهن أكثر كفاءة في تأدية مهام دورهن المهني وأبلغن بأنهن أكثر ممارسة للإستراتيجيات التعليمية بدرجة دالة إحصائياً. ثانياً: أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير مستويات المؤهل التعليمي على مقاييس الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية

الكفاءة الذاتية للمعلمين تعود لمستويات الخبرة التعليمية الثلاثة، وتشير نتائج المقارنات البعدية بين المتوسطات المعدلة للمعلمين في مستويات الخبرة التعليمية الثلاثة: 1-5 سنوات (م=120.7)، 6-10 سنوات (م=115.6)، 11-15 سنة (م=116.8)، على مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام اختبار توكي إلى وجود فروق بين المتوسطات (5.162)، على مقياس الكفاءة الذاتية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، بين مجموعة الخبرة التعليمية (1-5 سنوات) (م=120.7)، ومجموعة الخبرة التعليمية (6-10 سنوات) (م=115.6)، في درجة تقدير الكفاءة الذاتية تعود لصالح سنوات الخبرة الأقل.

(0.05)، على مقياس الممارسات التعليمية بين المتوسطات (-5.8؛ 2.4)، على التوالي بين مجموعة البكالوريوس (م=71.1)، وكلٍ من مجموعة الدراسات العليا (م=76.9)، والدبلوم العالي (م=73.5). ثالثاً: أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير مستويات الخبرة التعليمية على مقياس الدراسة الثلاثة باستثناء مقياس الكفاءة الذاتية لا تتعدى القيمة الجدولية على التوالي: $f(2,234) = 0.545; 3.03; 1.43, p = 0.58; p > 0.05; 0.242$ أي أنه لا توجد فروق دالة في المتغير التابع (الرضا الوظيفي والممارسات التعليمية) تعود للمتغير المستقل (مستويات الخبرة التعليمية)، وتوجد فروق في

الجدول (5/د)

دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الذكور والإناث في مستويات المؤهل التعليمي والخبرة التعليمية على مقياس الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية باستخدام تحليل التباين المتعدد

مربع إيتا (η^2)	الدلالة الإحصائية (p)	قيمة "ف"	متوسط مجموع المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	المتغيرات التابعة	مصدر التباين
0.213	0.000	63.51**	1455.700	1455.700	1	الرضا الوظيفي	النوع الاجتماعي
0.375	0.000	140.25**	23117.415	23117.415	1	الكفاءة الذاتية	
0.324	0.000	112.24**	4097.818	4097.818	1	الممارسات التعليمية	
0.027	430.0	3.197*	73.265	146.530	2	الرضا الوظيفي	مستويات المؤهل التعليمي
0.124	0.000	16.51**	2722.149	5444.298	2	الكفاءة الذاتية	
500.0	30.00	6.13**	223.860	447.720	2	الممارسات التعليمية	
050.0	0.581	0.545	12.490	24.981	2	الرضا الوظيفي	مستويات الخبرة التعليمية
250.0	500.0	3.027*	498.886	997.772	2	الكفاءة الذاتية	
20.01	0.242	1.426	52.060	104.120	2	الممارسات التعليمية	
			22.918	5362.831	234	الرضا الوظيفي	الخطأ
			164.821	38568.092	234	الكفاءة الذاتية	
			36.509	8543.191	234	الممارسات التعليمية	
				119287.002	240	الرضا الوظيفي	الكلية
				3025581.946	240	الكفاءة الذاتية	
				1254201.560	240	الممارسات التعليمية	

** دالة عند مستوى 0.001، * دالة عند مستوى 0.05.

مناقشة النتائج

هذه النتيجة أيضاً، إلى أن الممارسات التعليمية السلوكية وبالرغم من ارتباطها الدال بالرضا الوظيفي، إلا أنها لم تتمكن من التنبؤ به بدرجة دالة. وبوجه عام، وقد يعزى ذلك إلى امتلاك المعلمين عينة الدراسة للمهارات التنبؤية المتعلقة بالممارسات التعليمية وذلك باستخدام المعرفة السابقة لتوقع الأفكار الجديدة، وصياغة بعض الأهداف وكذلك توقع المعاني والأفكار المهمة وغير المهمة، فمعرفة الحقائق والتفاصيل، والمعلومات التي يمكن إضافتها، وأيضاً توظيف مستويات التفكير العليا. وتتسجم هذه النتائج مع الدراسات (Blackburn and Robinson, 2008; Caprara et al., 2006; Klassen and Chiu, 2010; Moè et al., 2010)، التي أظهرت أن الكفاءة الذاتية للمعلم ترتبط وتتنبأ بالرضا الوظيفي، وكشفت عن الدور الفاعل لاعتقادات الكفاءة الذاتية في التنبؤ بالرضا الوظيفي. وتؤكد هذه النتائج أن الاحساس القوي للمعلم بالكفاءة الذاتية يشجع الالتزام الثابت بالمهنة (Imants and Van Zoelen, 1995).

كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد عن القوة التنبؤية لمتغيرات الكفاءة الذاتية للمعلمين في التأثير على صنع القرار والكفاءة في التعليم والكفاءة في ضبط الطلبة، في تفسير التباين في درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة، وتبين أن هذه المتغيرات الثلاثة سوية أسهمت في تفسير ما نسبته (55%) من التباين في تقديرات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي. وبصورة خاصة، تبين أن كفاءة المعلمين في التأثير على صنع القرار تمكنت بشكلٍ فريد ومميز من تفسير ما يقارب (46%) من التباين في درجات الرضا الوظيفي، وأن كلاً من الكفاءة الذاتية للمعلمين في التعليم وفي ضبط الطلبة فسرت على التوالي ما يقارب (7%؛ 2% من التباين في درجات الرضا الوظيفي. وتؤكد النتائج الحالية نتائج سابقة (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta et al., 2003) أشارت (Caprara, Barbaranelli, Borgogni and Steca, 2003) إلى أن اعتقادات المعلمين في قدرتهم على ضبط الصف بشكل فعال، وتأدية مهامهم التعليمية، وبناء علاقات شخصية إيجابية مع أعضاء المدرسة الآخرين تؤثر بقوة في مستوى الرضا الوظيفي لديهم عن أوضاع العمل ومن المحتمل، وعلى الروح المعنوية الشائعة في المدرسة بأكملها، نتيجة الرضا المتراكم عن العمل لدى المعلمين، ويعزى ذلك إلى أن المعلمين عينة الدراسة كانوا يتمتعون بكفاءة ذاتية جيدة مما انعكس بشكل إيجابي على الرضا الوظيفي. فالمعلم الذي يتمتع بكفاءة ذاتية يشعر بانتماء عالي إلى وظيفته يترتب عليه رضا وظيفي عالي وممارسة تعليمية سواء سلوكية أو معرفية أو إنسانية مقبولة،

أظهرت النتائج وجود ارتباطات إيجابية تبادلية دالة إحصائياً بين متغيرات الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية حسب المناهج الإنسانية والمعرفية والسلوكية من جهة أخرى، ويعزى ذلك إلى أن المعلمين عينة الدراسة كانوا يتمتعون بكفاءة ذاتية جيدة مما انعكس بشكل إيجابي على الرضا الوظيفي. فالمعلم الذي يتمتع بكفاءة ذاتية يشعر بانتماء عال إلى وظيفته يترتب عليه رضا وظيفي عالي وممارسة تعليمية سواء سلوكية أو معرفية أو إنسانية مقبولة. وتتسجم هذه النتائج بمجملها مع الكثير من نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى نتائج مماثلة بأن الكفاءة الذاتية للمعلم ترتبط بالرضا الوظيفي بصورة إيجابية وكبيرة؛ إذ أظهرت أن العلاقة بين الرضا الوظيفي والممارسات التعليمية (e.g., Blackburn and Robinson, 2008)، كانت إيجابية ومرتفعة جداً، ومع الدراسات (Olayiwola, 2011) التي كشفت عن وجود ارتباط مرتفع أيضاً دال إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية.

وتتسجم هذه النتيجة أيضاً، مع الدراسات التي أظهرت أن المعلمين ذوو الكفاءة العالية يتبعون منهجاً أكثر إنسانية في تعاملهم مع طلابهم (Woolfolk, 1990)، ويتمتعون بمهارات ذات نوعية ممتازة أعلى في عرض وتقديم للدروس، ويستخدمون أساليب فعالة أكثر في إدارة الصف (Emmer and Hickman, 1991). ومع النتائج (Gibson and Dembo, 1984)، التي توصلت إلى أن المعلمين ذوي الكفاءة العالية كانوا قادرين بشكل أفضل على إبقاء الطلاب مشغولين في النشاطات التعليمية، وتخصيص وقت أكثر لمراقبة الطلبة ومتابعة شؤونهم وتدقيق انجازاتهم داخل الصف، بينما المعلمين ذوو الكفاءة المنخفضة أظهروا قلة المتابعة والإصرار وقدموا تعليقات تغذية راجعة سلبية إلى الطلاب.

وكشفت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد عن القوة التنبؤية لمتغيرات الكفاءة الذاتية للمعلمين والممارسات التعليمية المستندة إلى نظريات التعلم الإنسانية والمعرفية في تفسير التباين في درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة، وتبين أن هذه المتغيرات الثلاثة سوية أسهمت في تفسير ما نسبته (59.0%) من التباين في تقديرات المعلمين للرضا الوظيفي. وتحديداً، تبين أن تصورات الكفاءة الذاتية للمعلمين تمكنت بشكلٍ فريد ومميز من تفسير ما يقارب (53%) من التباين في درجات الرضا الوظيفي، وأن الممارسات التعليمية الإنسانية والمعرفية على التوالي فسرت (5.5%؛ 1%)، من التباين في درجات الرضا الوظيفي. وتشير

الرضا الوظيفي بين مجموعة الدراسات العليا ومجموعة البكالوريوس وعلى مقياسي الكفاءة الذاتية الممارسات التعليمية بين مجموعة الدراسات العليا ومجموعتي البكالوريوس والدبلوم العالي لصالح فئة الدراسات العليا. وتعزو الباحثان ذلك إلى ان المعلمين والمعلمات الحاصلين على الشهادة العليا أكثر وعيا من الناحية الفكرية، وأكثر رغبة في اثبات الذات، إذ يدفعهم ذلك إلى تمييز انفسهم بين اقرانهم من المعلمين والمعلمات وينعكس ذلك بالضرورة على الرضا والكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية لديهم. وتتسجم هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (Imants and De Brabander, 1996)، التي أشارت إلى أن المركز الذي يحتله المعلمون في تدرج هرمية السلطة في المدرسة، والذي يرتبط عادة بالمؤهل العلمي، يؤثر على الكفاءة الذاتية للمعلم. وتشير هذه النتيجة إلى الدور الهام لمواصلة التعليم، وضرورة حث المعلمين على متابعة دراستهم العليا لضمان كفاءة العملية التعليمية ومخرجاتها وضمان تمتع المعلمين بالرفاه النفسي.

كما تبين عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمستويات الخبرة التعليمية على مقياسي الرضا الوظيفي والممارسات التعليمية، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الذاتية للمعلمين تعود لمستويات الخبرة التعليمية الأقل، فقد تبين وجود فروق بين المتوسطات على مقياس الكفاءة الذاتية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، بين مجموعة الخبرة التعليمية (1-5 سنوات) ومجموعة الخبرة التعليمية (6-10 سنوات) تعود لصالح سنوات الخبرة الأقل. وتعزو الباحثان ذلك إلى أن هذه الفئة حديثة التخرج وتمتلك معلومات جديدة تجعلهم أكثر تواجداً مع التطور الحاصل في التربية والتعليم، إضافة إلى إشباع رغبتهم في إثبات ذواتهم مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الأكثر، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع النتائج (Klassen and Chiu, 2010) التي أظهرت أن الكفاءة الذاتية ارتبطت بعلاقات غير مستقيمة مع سنوات خبرة المعلمين. ولا تتسجم هذه النتيجة مع دراسة (Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy, 2002) التي كشفت عن وجود فروق دالة بين المعلمين ذوي الخبرة وحديثي التعليم لصالح ذوي الخبرة، ومع دراسة (Imants and De Brabander, 1996; Tsui, 1995)، التي توصلت بأن سنوات الخبرة التعليمية، تمثل مكوناً رئيسياً في إحساس المعلم بالكفاءة وعاملاً مهماً في صياغة مشاعر المعلم لكفاءته في التعليم. وتختلف مع دراسة (Skaalvik and Odgers, 2004; Klassen and Chiu, 2010; Yilmaz and Cavas, 2008) التي برهنت على أن الخبرة التعليمية لم تؤثر في اعتقادات الكفاءة الذاتية. وعلى عكس ذلك، وجدت بعض الدراسات (Coladarcı and Breton,

ويمكن تفسير هذه النتائج جزئياً في ضوء ما توصلت إليه الدراسات (Yilmaz and Cavas, 2008)، من وجود علاقات ارتباط إيجابية قوية بين الكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية، وأن اعتقادات الكفاءة في إدارة الصف ترتبط إيجابياً بالممارسات التعليمية وتترجم إلى التغيير بتأثير ممارسات التعليم. إذ أن تمكين المعلمين وتفويضهم السلطة للتأثير على القرارات في بيئة المدرسة يرتبط إيجابياً بالرضا الوظيفي عن مهنة التعليم، ووجد الباحثون أيضاً أن مستويات المعلمين المدركة للتأثير على صنع القرار التعليمي ارتبطت إيجابياً بمستويات التدخل في صنع القرار، وبالاهتمام الخاص بقضايا القرار وبالرضا الوظيفي.

وأخيراً، أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن تأثيرات المتغيرات الشخصية للمعلمين: النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية، على مستوى الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلمين وممارساتهم التعليمية، عن وجود فروق دالة بين المعلمين الذكور والإناث على مقياس الدراسة فقد تبين أن المعلمات مقارنة بالمعلمين كن أكثر شعوراً بالرضا عن عملهن وأدركن أنفسهن بأنهن أكثر كفاءة في تأدية مهام دورهن المهني وأبلغن بأنهن أكثر ممارسة للإستراتيجيات التعليمية بدرجة دالة إحصائياً. وتعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمات يملن إلى العمل التربوي والتعليمي أكثر من المعلمين، لان المعلمة تكمل دورها الأسري بالدور المدرسي بدورها مربية ولهذا يتولد عن ذلك رضا وظيفي وكفاءة ذاتية لدى المعلمات أكثر من المعلمين، وتتسجم هذه النتيجة مع بعض الدراسات (Andersen, 2011)، التي كشفت أن المعلمات يتمتعن بمستويات أعلى من الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي وبأن الفروق بين الجنسين يمكن تفسيرها جزئياً على ضوء المستوى الأعلى من التعاطف المتوفر لدى الإناث. وتختلف هذه النتيجة مع الدراسات (Bleicher, 2004; Imants and De Brabander, 2010; Klassen and Chiu, 1996)، التي توصلت لوجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية للمعلم لصالح الذكور، ومع الدراسات (Cakiroglu et al., 2005; Mulholland, Dorman and Odgers, 2004; Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy, 2002)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في الكفاءة الذاتية للمعلم بين الجنسين.

كما أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد لوجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلمين وممارساتهم التعليمية تعود لمستوى المؤهل التعليمي، لصالح فئة مؤهل الدراسات العليا، فقد تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، بين المتوسطات على مقياس

فإن نتائجها تتضمن تطبيقات مهمة للسياسات الهادفة لخلق والإبقاء على بيئة تعلم فعالة. وغالباً ما يكون المعلمون ذوو المستويات العالية من اعتقادات الكفاءة الذاتية أكثر قدرة على خلق الأوضاع والترويج لشبكات العلاقات الشخصية التي تغذي وتدعم احتفاظهم بمشاعر الرضا عن عملهم. وهذا يبدو حقيقي وواقعي جداً اليوم في العديد من البلدان، ويتضمن ذلك الأردن، التي يبدو فيها الرضا الوظيفي لدى المعلمين في أغلب الأحيان معرض للخطر، بسبب المسؤوليات الجديدة العديدة والندرة في المكافآت الخارجية. وفي هذا السياق، يمكن القول، أن إحساس المعلمين بالكفاءة الذاتية يعتبر مصدر أساسي للدافعية الداخلية والرضا الذاتي. وتؤيد العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي هذه الأفكار بصورة إضافية. ومن المحتمل أن تجمع المعلمين الكفوئين في مدرسة واحدة مقارنة بتجمع المعلمين الذي يشكون في كفاءتهم، يؤدي إلى الرضا الأعلى. وبينما تؤدي الاعتقادات بالكفاءة الذاتية الفردية إلى متابعة توفير الأوضاع التي تؤدي إلى أن يكون المعلم راضياً بشكل شخصي عن عمله، فإن الانضمام إلى المدرسة والمشاركة في اتخاذ القرارات فيها، والارتباط بالمعلمين الآخرين الذي يقيمون إمكانياته، يؤدي بشكل غير قابل للجدل إلى تنشيط الأوضاع التي قد تجلب له الشعور بالرضا.

ويجب أن يؤخذ في الاعتبار أن الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين فحصت في الدراسة بمعناها الواسع، بالأحرى، تضمنت تشكيلة من اعتقادات المعلم المتعلقة بالمهارات الشخصية والتعليمية والتنظيمية التي يحتاجها المعلم لمعالجة أمور التعليم والانضباط، ولتعزيز التعاون مع الطلبة، ولتكريس الاحترام ودور الآباء والمجتمع في المشاركة في رفق العملية التعليمية. مما يعكس أن مكون المجال بدلاً من عنصر خاص بمهمة معينة أو موضوع معين، هو الذي تعلق بالقدرة والكفاءة المدركة على إدارة التحديات والالتزامات الخاصة بمهنة الشخص. ولا نستطيع القول أن تقييم اعتقادات الكفاءة على مستوى المجال كما حدث في الدراسة الحالية، وليس على مستوى مهمة معينة، قد أدى إلى التضحية بالقوة التنبؤية. رغم ذلك، يمكن القول بأن الاعتقادات التي لدى المعلمين بشأن كفاءتهم وقدرتهم على إتقان مهنتهم، بمعنى، نجاحهم في التعامل بكفاءة مع مجموعة من المهام والظروف المترابطة التي تتضمنها مهنة التعليم، هي القضية الحاسمة في النهاية في دعم ومساندة شعورهم بالرضا الوظيفي وقيامهم بالممارسات التعليمية الكفوة. ولا يخفى أن الممارسات التعليمية لا تستند فقط على عملية التعليم، لكن بنفس القدر على التصرف بشكل ملائم مع الآخرين من خلال المهارات الشخصية- التي لا تقل

(1997) علاقة ارتباط ضعيفة، لكن إيجابية دالة بين سنوات الخبرة التعليمية وكفاءة التعليم الذاتية، وذلك انسجاماً مع افتراض باندورا (Bandura, 1994)، بأن السن والخبرة لا يرتبطان بالكفاءة الذاتية لأن هناك العديد من الممرات خلال الحياة، وفي أي فترة معينة، حيث يتفاوت الناس جوهرياً في مدى فعالية إدارتهم لحياتهم. ويبدو أن أفراد العينة حديثي العمل في الدراسة الحالية كانوا أكثر ميلاً للمبالغة في تقدير كفاءتهم أو أنهم تفوقوا في كفاءتهم الذاتية لأنهم يحملون مؤهلات عليا فالكثير من المعلمين حديثي العمل يلتحقون مباشرة وخلال السنوات الأولى من عملهم ببرامج التعليم العالي مما يجعلهم يتقدمون على زملائهم الذين سبقوهم ممن يحتمل أنهم تفوقوا عن متابعة دراساتهم العليا.

وبصورة عامة لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الرضا الوظيفي لدى المعلمين على الأغلب يشنق من إحساسهم بالكفاءة والقدرة الذاتية. وجوهرياً، فإن الكفاءة الذاتية للمعلمين تؤثر مباشرة في شعورهم بالرضا الوظيفي عن عملهم إلى الحد التي تصبح فيه قادرة على تلبية حاجات المعلمين للشعور بالكفاءة الداخلية (Ryan and Deci, 2000)، كما وتؤثر بشكل غير مباشر في كونها تعتبر باعثة ومحنة على الأداء الذي يستمد منه المعلمون الشعور بالفخر والحصول على المكافآت (Caprara et al., 2006). وأشارت النتائج الحالية، إلى أن ممارسات المدرسين التعليمية الكفوة ساهمت في شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية، ويأتي هذا منسجماً مع النظرية المعرفية الاجتماعية التي حددت الخبرة وخبرات الإتيان والنجاح بوصفها المصدر الأكثر أهمية في اعتقادات الكفاءة الذاتية (Bandura, 1997)، وبمجرد ما يقوم المعلم بتقييم ممارساته وخبراته التعليمية الناجحة يتولد إحساس متين بالكفاءة الشخصية في التعامل مع الطلاب وأسرهم، بالإضافة إلى الاعتقاد الراسخ في قدرة أفضل على تنظيم وإدارة الإمكانيات الخاصة والمواهب الشخصية والفرص الموقفية. كما تزود النظرية المعرفية الاجتماعية هذه الدراسة بإطار متسق مع التأثير المثبت لاعتقادات المعلمين بالكفاءة الذاتية في مساندة وتثبيت شعورهم بالرضا عن عملهم، وإنجازهم لممارساتهم التعليمية (Bandura, 2000)، ويمكن لهذا الموقف النظري أن يوجه التدخلات الإرشادية التي تهدف لتعزيز الرفاه والعافية النفسية للمعلم في المدرسة وعملية تعلم الطلبة.

وتؤيد نتائج الدراسة الحالية مساهمة كفاءة المعلمين الذاتية في اعتقاداتهم المتعلقة بالرضا عن عملهم (Caprara et al., 2006; 2003)، ولكون الدراسة فحصت مساهمة اعتقادات المعلم بالكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي على مستوى المدارس،

بالكفاءة والافتقار لرفع الروح المعنوية في مدارسنا ولتحسين نوعية نواتجها. وتحقيقاً لهذا الهدف، يمكن لمجموعة الخبرات البحثية بالإضافة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية التي تزود بإطار نظري، أن توجه التدخلات المصممة لتقوية كفاءة المعلمين الذاتية لمواجهة الصعوبات والتحديات المرتبطة بمهنتهم. كما وتثير النتائج الحالية أيضاً، ضرورة البحث المستقبلي الواجب أن يتقصى بصورة أدق وأكثر الأسباب التي تقف وراء الفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي في ميدان التعليم من أجل تفادي وجود مجموعات معينة من المعلمين وبشكل منظم بمستويات كفاءة ذاتية ورضا وظيفي أدنى (Andersen, 2011).

أهمية عن المهارات المعرفية- التي من خلالها يتم توصيل المعرفة. فالمعلمون الأكفيا لا يعززون التعلم فقط لكن أيضاً يسعون لتنمية التطور الشخصي وغرس الحماس، والشعور بالمسؤولية خلال عملهم كنماذج للسلوك الناجح والمناسب. أخيراً، تجدر الإشارة إلى أن الباحثين يجب أن يقوموا بفحص مدى التأثير بين مجموعة المتغيرات المفحوصة في الأنظمة الدراسية الأخرى وكذلك مع عينات من المعلمين في تخصصات متنوعة، وأيضاً هناك حاجة لمزيد من الفهم حول أنواع متغيرات السياق المرتبطة بكفاءة المعلم الذاتية إذ تفرض النتائج الواردة أعلاه على المعنيين تخصيص الأولوية العليا للاستثمارات والتدخلات التي تستهدف تعزيز إحساس المعلم

المراجع

- التل، سعيد، 1983، التربية والتعليم في الأردن: نظرية وواقع وتطبيقات. الأردن، عمان، مطبوعات وزارة التربية والتعليم.
- الدسوقي، كمال، 1984، علم النفس ودراسة التوافق. لبنان، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- الزبيعي، عبدالجليل، وآخرون، 1994، الاختبارات والمقاييس النفسية. جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.
- الصغير، علي بن محمد، وصالح بن عبد العزيز النصار، 2002، ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة، 18، 1-26.
- العكش، فوزي عبدالله، واحمد مصطفى الحسين، 2005، الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة والحكومية في الأردن، دراسة مقارنة لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإدارية. مجلة المنارة، جامعة آل البيت، المجلد (14) العدد (1).
- العلوان، احمد، ورنده المحاسنة، 2011، الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، مجلد (7) عدد (4).
- قطامي، يوسف، ونايفة قطامي، 1998، نماذج التدريس الصفي. الأردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- المقوشي، عبد الله، 2001، الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات: أساليب ونظريات معاصرة. المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ميللر، جون. ترجمة إبراهيم الشافعي، 1986، الطيف التربوي. المملكة العربية السعودية، الرياض، مطبوعات جامعة الملك سعود.
- Andersen, L. B. 2011. Teacher diversity: Do male and female teachers have different self-efficacy and job satisfaction? Paper prepared for the 33rd EGPA conference in Bucharest, 7-10.
- Bandura, A. 1990. *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford University, Stanford, CA.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28: 117-148.
- Bandura, A. 2000. Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9: 75-78.
- Bandura, A. 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.). *Self Efficacy Beliefs of Adolescents*, (5: 307-337).
- Blackburn, J. and Robinson, J. S. 2008. Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky. *Journal of Agriculture Education*, 49 (3): 1-11.
- Bleicher, R. E. 2004. Revisiting the STEBI-B: Measuring self efficacy in pre-service elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 104 (8): 1-10.
- Bruner, J. 1990. Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, A., McNamara, O. and Gilroy, P. 2004. *Practitioner Research and Professional Development in Education*, Chapman, London.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. and Steca, P. 2003. Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4): 821-832.
- Coladarci, T. and Breton, W. 1997. Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90: 230-239.
- Crosso, M. S. and Costigan, A. T. 2007. The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability. Urban educators speak out. *Urban Education*, 42: 512-535.
- Day, C., Fried, R. L., Patrick, B. C., Hisley, J., Kempler,

- regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3): 702-715.
- Moè, A., Pazzaglia, F. and Ronconi, L. 2010. When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1145-1153.
- Moore, W. and Esselman, M. 1992. *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Mulholland, J., Dorman, J. and Odgers, B. 2004. Assessment of science teaching efficacy of pre-service teachers in an Australian university. *Journal of Science Teacher Education*, 15 (4): 313-331.
- Olayiwola, I. O. 2011. Self efficacy as predictor of job performance of public secondary school teachers in Osun State. *IFE Psychology: An International Journal*, 19 (1): 441-455.
- Pajares, F. 2002. Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved January 22, 2011, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff>.
- Pavot, W. and Diener, E. 1993. Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5 (2): 164-172.
- Piaget, J. 1960. *The child's conception of physical causality*. New Jersey, NY: Littlefield, Adams.
- Poulou, M. 2007. Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27 (2), 191-218.
- Ross, J. A. 1992. Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17: 51-65.
- Ross, J. A. 1998. The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 7 (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ryan, R.M. and Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55: 68-78.
- Scribner, J. P., Truell, A. D., Hagar, D. R. and Srichai, S. 2001. An exploratory study of career and technical education teacher empowerment: Implications for school leaders. *Journal of Career and Technical Education*, 18 (1): 46-57.
- Shulman, L. 1987. *Knowledge and Teaching*: T. and College, G. 2000. What's everybody so excited about? The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68 (3): 217-236.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. 1985. The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49: 71-75.
- Driscoll, M. P. 1994. *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Efe, H. A. and Efe, R. 2011. Evaluating the effect of computer simulations on secondary biology instruction: An application of Bloom's taxonomy. *Scientific Research and Essays*, 6 (10): 2137-2146.
- El-Deghaidy, H. 2006. An investigation of pre-service teacher's self efficacy and self- image as a science teacher in Egypt. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 7 (2): 1-22.
- Emmer, E. T. and Hickman, J. 1991. Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51: 755-765.
- Finson, K.D. 2002. Drawing a scientist: What we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics*, 102: 335-345.
- Gibson, S. and Dembo, M. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76: 569-582.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. R. and Rapson, R. L. 1993. Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2: 96-99.
- Ho, Chung-Lim. And Au, Wing-Tung. 2006. Teaching Satisfaction Scale' to measure Job Satisfaction of Teachers in China. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (1): 172-185.
- Imants, J. G. M. and De Brabander, C. J. 1996. Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 12 (2): 179-195.
- Imants, J. and Van Zoelen, A. 1995. Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15: 77-86.
- Judge, T.A., Thoresen, C., Bono, J. and Patton, G. 2001. The Job Satisfaction-Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 127 (3): 376-407.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. and Baumert, J. 2008. Teachers' occupational well-being and quality of instruction: the important role of self

- Weiss, H. M. 2002. Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 22: 173-194.
- Woolfolk Hoy, A. 2007. Instruments: Bandura's Teacher Efficacy Scale. Department of educational psychology, Ohio State University. <http://people.ehe.ohio-state.edu/ahoy/research/instruments/>.
- Villanueva, D. and Djurkovic, N. 2009. Occupational stress and intention to leave among employees in small and medium enterprises. *International Journal of Stress Management*, 16 (2): 124-137.
- Yilmaz, H. and Cavas, P. H. 2008. The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4 (1): 45-54.
- Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1): 1-22.
- Skaalvik, E.M. and 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: 611-625.
- Skaalvik, E.M. and Skaalvik, S. 2009. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25: 518-524.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. 2001. *Using multivariate statistics* (4th, ed.). Needham, MA: Allyn and Bacon.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. 2002. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805.

Perceived Self-Efficacy and Effective Teaching Practices as Predictors of Teachers' Job Satisfaction

Suad A. Al-Waely and Jehad M. Alaedein*

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the interrelations between job satisfaction, teachers' self-efficacy and effective teaching practices based on well-established learning theories (behavioral, cognitive and humanistic), and the predictive power of teachers' self-efficacy and their teaching practices on job satisfaction among a sample (n = 240) of grades 6-10 Arabic language teachers from public schools in Amman's second district. All study variables showed statistically significant positive intercorrelations. The results indicated that teacher perceptions of self-efficacy contributed uniquely in the interpretation of nearly (53%) of variance in job satisfaction, followed by both humanistic and cognitive teaching practices. Also, teacher perceptions of self-efficacy to influence decision making interpreted nearly (46%) of variance in job satisfaction while instructional and disciplinary self-efficacy interpreted nearly (7%; 2%), respectively. It turns out that female compared to male teachers were significantly more satisfied with their work, perceived themselves as more efficient and using more efficient teaching strategies. The study also revealed that teachers with graduate education qualifications reported significantly higher levels of job satisfaction, self-efficacy and effective teaching practices than non-graduate teachers. Finally, results showed that younger teachers perceived themselves as more self-efficient than their older counterparts. However, there was no significant relationship between teaching experiences of teachers with job satisfaction and teaching practices.

Keywords: Self-Efficacy, Effective Teaching, Job Satisfaction.

* Methods of Arabic Language Teaching, Department of Curriculum and Instruction; and Counseling Psychology Department of Educational Psychology, Hashemite University, Jordan. Received on 30/9/2012 and Accepted for Publication on 4/5/2013.