نمذجة العلاقات السببية بين فاعلية المعلمين الذاتية ورضاهم الوظيفي ومرونتهم

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي - كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – الأردن
dahmadmahasneh1975@yahoo.com

د. محمود حسن الخزاعلة
قسم المناهج والتدريس - كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية - المملكة الأردنية الهاشمية
mkhazalah@hu.edu.jo

د. عمر عطاالله العظامات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية
adamat88@gmail.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/240206

نمذجة العلاقات السببية بين فاعلية المعلمين الذاتية ورضاهم الوظيفي ومرونتهم

د. أحمد محمد محاسنة

قسم علم النفس التربوي – كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – الأردن

د. محمود حسن الخزاعلة

قسم المناهج والتدريس – كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – المملكة الأردنية الهاشمية

د. عمر عطاالله العظامات

وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى بناء نموذج سببي للعلاقات بين فاعلية المعلمين الذاتية ورضاهم الوظيفي ومرونتهم. وإلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية المعلمين الذاتية ورضاهم الوظيفي ومرونتهم. وتكونت عينة الدّراسة من (403) معلمين ومعلمات في محافظة المفرق. ولتحقيق أهداف الدّراسة استُخدم مقياس فاعلية المعلمين الذاتية التدريسية، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس المرونة. أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة احصائيًا بين فاعلية المعلمين الذاتية ورضاهم الوظيفي (ر= 0.63)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة احصائيًا بين فعالية المعلمين الذاتية ومرونتهم (ر= 0.61)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة احصائيًا بين رضاهم الوظيفي ومرونتهم (ر= 0.46). وأظهرت نتائج تحليل المسار وجود تأثيرات مباشرة ايجابية لفاعلية المعلمين الذاتية على الرضا الوظيفي والمرونة، ووجود تأثيرات مباشرة إيجابية للمرونة على الرضا الوظيفي. وكذلك أظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة إيجابية لفاعلية الذات التدريسية على الرضا الوظيفي باعتبار المرونة متغير وسيط.

الكلمات المفتاحية: نموذج سببي، فاعلية المعلمين الذاتية، الرضا الوظيفي، المرونة.

* تاريخ تسلم البحث: 2023/5/21 * تاريخ قبوله للنشر: 2023/10/9

Modeling Causal Relationships Between Teachers' Self-Efficacy, Job Satisfaction and Resilience

Dr. Ahmad M. Mahasneh
Faculty of Educational Sciences
The Hashemite University

Dr. Mahmoud H. Alkhaza'leh
of Educational Sciences
The Hashemite University - Jordan

Dr. Omar A. Al-Adamat
Ministry of Education
Jordan

Abstract

This study aimed to construct a causal model of relationships between teachers' self-efficacy, job satisfaction, and resilience. It also aimed to investigate the relationship between teachers' self-efficacy, job satisfaction, and resilience. The study sample consisted of 403 teachers in Mafraq Governorate. To achieve the objectives of the study, teacher self-efficacy scale, job satisfaction scale, and resilience scale were used. The results of the study showed that there is a positive and statistically significant correlation between teacher self-efficacy and job satisfaction (r= 0.63), a positive and statistically significant correlation between teacher self-efficacy and resilience (r= 0.61), and a positive and statistically significant correlation between job satisfaction and resilience (r= 0.46). The results of the path analysis showed that there are positive direct effects of teacher self-efficacy on job satisfaction and resilience. There are positive direct effects of resilience on job satisfaction. The results also showed positive indirect effects of teacher self-efficacy on job satisfaction considering resilience as a mediating variable.

Keywords: modeling causal, teachers' self-efficacy, job satisfaction, resilience.

نمذجة العلاقات السببية بين فاعلية المعلمين الذاتية ورضاهم الوظيفي ومرونتهم

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي – كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – الأردن

د. محمود حسن الخزاعلة
قسم المناهج والتدريس – كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – المملكة الأردنية الهاشمية

د. عمر عطاالله العظامات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

المقدمة

تُعدّ دافعية المعلم ذات أهمية أساسية لكل من التدريس الفعال، وتعلّم الطلبة. وتُعدّ فاعلية المعلم الذاتية إحدى مؤشرات دافعية المعلم التي لها ارتباط بفعالية المعلمين (Klassen & Tze, 2014). وترتبط فاعلية المعلم الذاتية بشكل مباشر ببعض جوانب جودة التعليم، كتحفيز الطلبة وإنجازهم الأكاديمي، وتوثر على نتائج الطلبة بشكل مباشر من خلال ممارسات المعلم التعليمية، وأنّ مستويات جودة تدريس المعلمين مرتبطة بدافعية الطلبة للتعلم، وإنجازهم الدراسي (Fauth et al., 2014).

ويرى باندورا (Bandura, 1977, 1997) في نظريته الاجتمّاعية المعرفية أنّ الأداء الفردي ينطوي على تفاعل ديناميكي بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية التي ترتبط مع بعضها بعضًا بشكل متبادل. ويُنظر إلى الأفراد على إنّهم وكلاء يمارسون تأثيرًا مقصودًا في أدائهم، ومسار الأحداث في حياتهم. ويرى باندورا (Bandura, 2012) أنّ معتقدات الفاعلية الذاتية تتأثر بالعوامل السلوكية والبيئية المختلفة كخبرات الاتقان، والخبرات غير المباشرة (النمذجة الاجتمّاعية)، والإقناع الاجتمّاعي، والحالات الفسيولوجية والانفعالية. وأنّ معتقدات الفاعلية الذاتية تؤثر في جودة أداء الفرد من خلال العمليات المعرفية، والدافعية، والانفعالية، واتخاذ القرارات. أي أنّ هذه المعتقدات تشكل توقعات نتائج الأفراد، والإعزاءات السببية للنجاح والفشل، والطرق التي يحفز بها الأفراد أنفسهم ويحافظون عليها في مواجهة العقبات. وبالإضافة الى ذلك، تؤثر الفاعلية الذاتية في معتقدات الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على التكيف، واستراتيجيات تنظيم الانفعالات. فضلاً عن أنّها تؤثر في الخيارات التي يتخذها

الأفراد في مسارات حياتهم الهامة.

وتُعدّ معتقدات الفاعلية الذاتية ليست خاصة بمجال محدّد، وتتجلى في أشكال مختلفة اعتمّادًا على مجال النشاط، والحالة الظرفية (Bandura, ٢٠١٢). ففي مجال التدريس، يمكن تعرّيف فاعلية المعلمين الذاتية على إنّها معتقدات المعلمين حول قدرتهم على تدريس المواد الخاصة بهم، وتحقيق النتائج المرجوة من مشاركة الطلبة وتعلمهم حتى عند تدريس الطلبة الذين يمثلون تحديًا (Tchannen-Moran & Hoy, 2001). وبشكل عام، يؤدي الأفراد الذين لديهم معتقدات مرتفعة من الفاعلية الذاتية أداء أفضل في العمل لأنهم يميلون الى العمل بجدية وثبات أكثر، ويواجهون مستويات أقل من التوتر (Bandura, 1997). وبناء على ذلك، يستثمر المعلمون ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية مزيدًا من الوقت في التخطيط، ويكونون منظمين بشكل أفضل، ويكونون أكثر انفتاحًا على الأفكار والأساليب في التدريس، ويظهرون حماسًا أكثر له، ويميلون إلى إنّ يكونوا أكثر إصرارًا في العمل مع الطلبة المتعثرين (Klassen et al., 2010).

ويرى جبسون وزملاؤه (Gibson et al., 2012) إنّ الفاعلية الذاتية هي اعتقاد الفرد بأنّه يُمكنه القيام بعمله في مواقف معينة، وفقًا لثلاثة مؤشرات هي: مستوى صعوبة المهمة التي يعتقد الفرد إنّه بإمكانه تحقيقها. والقوة، وتشير الى معتقدات الشخص بشأن نقاط قوته أو ضعفه. والتعميم، ويشير إلى أي مدى يمكن تعميم التوقعات في جميع المواقف. ويرى ايفانسيفيتش وزملاؤه (Ivancevich et al., 2008) إنّ الفاعلية الذاتية هي اعتقاد الفرد بأنّ أداءه سيكون جيدًا في مواقف معينة، وفقًا لأربعة مؤشرات هي: الدافع للانخراط في السلوك الذي سيساعده على الأداء الجيد، وتعلم المزيد ونقل التعلم لتحسين أداء العمل، وتوجيه الذات من أجل تحديد مستوى مرتفع من الأهداف، والأداء.

وتُعرّف فاعلية المعلم الذاتية على أنّها معتقدات المعلم حول ما يمكنه القيام به في مهنته، وكيف يتصرف في الأعمال المختلفة (Skaalvik & Skaalivik, 2011)، ويعكس هذا التعريف العديد من العوامل المتعلقة بوظيفة المعلم كالواجبات، والمسؤوليات والقرارات والقدرات، ويساعد مستوى التعليم والمهارات والقدرات والخبرات على تحسين فاعلية المعلم الذاتية في اثناء أدائه عمله. وتُعرّف فاعلية المعلم الذاتية على أنّها معتقدات المعلم حول قدرته على تنظيم دورات العمل المطلوبة وتنفيذها لتحقيق المهام التعليمية المحددة بشكل فعّال في مواقف معينة (Shaukat, 2011). وتُعدّ فاعلية المعلم الذاتية إحدى المتغيرات التي تحدد فاعليته، وترتبط أيضًا بإنجاز الطلبة والتزامهم ودافعيتهم. وترتبط بدرجة تصميم المعلمين وحماسهم

ومشاركتهم واستعدادهم لتغيير ممارستهم التدريسية وحماسهم للوصول إلى جميع الطلبة (Shaukat & Iqbal, 2012). والمعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة أكثر استعدادًا لتجربة استراتيجيات التدريس الجديدة، ويظهرون مستويات مرتفعة من تصميم المهام وتنفيذها، ويتبعون أساليب التدريس المبتكرة مع طلابهم، ولديهم أهداف مفعمة بالنشاط، وطموحات مرتفعة (Aldridge & Fraser, 2016). ويظهر المعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة التزامًا واهتمّامًا مرتفعًا تجاه التدريس، ويظهرون انتقادات أقل لأخطاء الطلبة. وترتبط فاعلية المعلم الذاتية بتشجيع الطلبة والمعلمين على السلوك بطريقة إيجابية، إذ لها تأثير كبير في النظام التعليمي وتحسينه (Soodak & Podell, 1993).

وقد حظي موضوع الرضا الوظيفي باهتمام بحثي كبير (Okaro et al., 2010). وله دور مركزي في العديد من نظريات السلوك الفردي ونماذجه (Abdullah et al., 2009). إذ أظهرت نتائج دراسة زيمبيلاس وباباناستاسيو (Zembylas & Papanastasiou, 2004) إنّ الرضا الوظيفي للمعلمين كان العامل الأقوى الذي يؤثر في رضاهم العام عن الحياة.

ويرى العويدي (Al-Owaidi, 2001) إنّ هناك تفسيرات مختلفة للرضا الوظيفي بسبب تعقد المفهوم. ويرى أوكار وزملاؤه (Okaro et al., 2010) إنّ الرضا الوظيفي هو مفهوم معقد يشتمّل على العديد من العناصر. ويرى العامري (Al-Amri, 1992) أنّ الاختلافات في الثقافة والمعتقدات والقيم والبيئة بين المنظرين يمكن أنْ تؤثر بشكل كبير في فهمهم لمفهوم الرضا الوظيفي. ويمكن أنْ تُعزى صعوبة تحديد الرضا الوظيفي إلى استخدام المصطلح في سياقات مختلفة، إذ يمكن تصوُّر الرضا الوظيفي على أنه حاجة، أو موقف، أو شعور، أو سمة.

ويُعرّف كولكيت وزملاؤه (Colquitt et al., 2011) الرضا الوظيفي هو حالة انفعالية لدى الفرد تنشا من تقييم عمله أو خبراته في العمل من خلال خمسة مؤشرات هي: الراتب، والترقية، والسلطة المشرفة، والعلاقات مع زملاء العمل، والوظيفة نفسها. ويُعرّفه رايت وكروبانزانو (Wright & Cropanzano, 2000) على أنّه حالة داخلية يعبر عنها من خلال التقييم الفعال أو التقييم المعرفي لخبرات الوظيفة مع عدة مستويات من الإعجاب أو عدمه، وفقًا لثلاثة مؤشرات هي: مستوى الرضا عن الوظيفة نفسها، ومستوى الرضا عن الزملاء في العمل، ومستوى الرضا عن الإشراف. ويُعرّف لوك (Locke, 1975) الرضا الوظيفي على أنّه حالة انفعالية ممتعة أو إيجابية ناتجة عن تقييم الفرد لوظيفته أو خبراته الوظيفية. وفي السياق التعليمي، ويرى لولير (Lawler, 1973) أنّ الرضا الوظيفي للمعلمين يرتبط بالدور الذي يقومون به داخل المدرسة، ويُعرّفه على إنّه علاقة إيجابية بين رغبة المعلمين في التدريس

وماذا يريدون القيام به من أدوار، وكلاهما يقاس من خلال تصوراتهم. ويؤكد هو وأو (Ho & Au, 2006) إنّ رضا المعلمين مزيج مما يحتاجون إليه من حياتهم المهنية، وما يكتسبونه من ذلك فعليًا.

ويمكن أنّ يؤدي الرضا الوظيفي للمعلمين إلى زيادة رضا الطلبة وحماسهم بشأن عملية التعلم، ويرى بيشاي (Bishay, 1996) أنّ الرضا الوظيفي مفيد ليس للمعلمين فقط بل للطلبة أيضًا، فقد يكون الرضا الوظيفي للمعلمين مسؤولًا عن جعل الطلبة أكثر حماسًا للتعلم، وله تأثير في أداء الطلبة في المدرسة. ويرى نجوني وزملاؤه (Nguni et al., 2006) أنّ المعلمين الذين لديهم رضا وظيفي سيكونون أكثر استعدادًا لاستثمار المزيد من الوقت والطاقة في عملهم، ويمكن إنّ يكون لمشاركتهم في أداء المهام التعليمية وقضاء المزيد من الوقت مع طلبتهم تأثير إيجابي في تحصيل طلابهم. في حين أنّ المعلمين الأقل رضا وظيفي هم أقل فاعلية في الفصول الدراسية.

ويتضمن الرضا الوظيفي للمعلمين ثلاثة أبعاد هي: علاقة المعلمين بطلابهم، إذ يرى العديد من الباحثين (Addimando, 2013; Chang, 2009; Pepe & Addimandi, 2013) أن المصدر الأكثر شيوعًا للضغوط المرتبطة بالعمل لدى المعلمين هو تفاعلهم مع طلابهم، وهي غالبًا ما ترتبط العلاقات السلبية بين المعلمين والطلبة بصعوبة إدارة الغرفة الصفية، وهي عامل رئيس في شعور المعلمين بالضغوط والاحتراق، والمناخ الاجتمّاعي في منظمة العمل، ويتضمن كيفية تأثير العلاقات مع زملاء العمل في شعور المعلمين بالرضا الوظيفي. ويُعدّ هذا البُعد عاملًا رئيسيً لشعور المعلمين بالرضا الوظيفي. وقد أظهرت نتائج دراسة جنجلش (Ghenghesh, 2013) إنّ جودة علاقات المعلمين مع زملاء العمل هي مُتغيّر رئيس يؤثر في رضاهم الوظيفي. والرضا عن أولياء أمور الطلبة، إذ إنّ مشاركة الوالدين لها أهمية في تحصيل الطلبة، مما يشير إلى ضرورة مشاركة أولياء أمور الطلبة بشكل كامل في العمليات المدرسية (Jeynes, 2010). وقد أظهرت نتائج دراسة كاسترو وزملائه (Castro et al., 2015) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مشاركة الوالدين والتحصيل الدراسي لأبنائهم.

وفيما يتعلق بالمرونة، فإنه لا يوجد لها تعرّيف متفق عليه لدى العلماء. ويرى فولان (Fullan, 2006) أنّ المرونة للمعلم تُعدّ أمرًا ضروريًا من أجل دعم تطوره التعليمي، وتطوير مهاراته وكفايته للتعليم. وإنّ تطوير القدرة على المرونة واستدامتها في المدارس سيدعم الاحتفاظ بالمعلمين في نظام التعليم للتعامل مع التغيرات بشكل أكثر فاعلية.

ويُعدّ مفهوم المرونة من المفاهيم شائعة الاستخدام في الحياة اليومية، وركزت التعريفات الأولى له على تحديد عوامل الخطر والحماية المحددة والسمات الخاصة التي تميّز الأفراد المرنين، وتضمنت تعريف المرونة ليس التعافي من حالات الاجهاد فقط، بل تضمنت النمو المستمّر كنتيجة للاستجابة الصحية للمواقف الضاغطة (Reich et al., 2010). وفي السنوات الأخيرة، بدأ الباحثون في تصور المرونة من منظور بيئي اجتمّاعي. اذ عرفوها المرونة إنّها مجموعة من السلوكات التي تعكس التفاعلات بين الأفراد وبيئاتهم، ولا سيما فرص النمو الشخصي التي يمكن الوصول إليها (Ungar, 2012).

وفي سياق مهنة التدريس، يمكن تصور المرونة على أنّها قدرة وعملية ونتيجة، وتتضمن المرونة قدرة المعلم على تسخير الموارد الشخصية والسياقية للتغلب على التحديات، وهي عملية تتفاعل من خلالها خصائص المعلم الفردية وسياقاتهم الشخصية والمهنية مع مرور الوقت، إذ يستخدم المعلمون استراتيجيات معينة نتيجة لتحقيقهم النمو والانغماس المهني، والالتزام والحماس والرضا والرفاهية (Beltman, 2015).

ويرى مانسفيلد وزملاؤه (Mansfield et al., 2012) أنّ هناك أربعة أبعاد لمرونة المعلم هي: المرونة المهنية، وتشير إلى مهارات التدريس التي تساعد المعلم على التغلب على التحديات والعقبات التي تنشأ في البيئة المدرسية. وتتضمن العوامل المتعلقة بالوظيفة كاستخدام ممارسات التدريس المختلفة، ومعرفة المعلومات الشخصية عن الطلبة والاستجابة لاحتياجاتهم، والالتزام بالتطوير المهني المستمّر، واستخدام استراتيجيات المواجهة لمواجهة المواقف الصعبة داخل غرفة الصف. والمرونة الانفعالية، وتشير إلى الاستجابات الانفعالية لخبرات التدريس اليومية، وإدارة الانفعالات والتعامل مع الضغوط. وتتضمن الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون تجاه الشدائد، كالقدرة على إدارة انفعالاتهم، وعدم أخذ الأمور على محمل شخصي، والتمّتع بروح الدعابة، والاستمّتاع بالتدريس، والشعور بالرضا الشخصي. والمرونة الدافعية، وتتضمن العوامل المتعلقة بدوافع المعلمين من حيث التركيز على التحسين المستمّر، والتعلم، والمثابرة، واتخاذ قرارات مهنية مدروسة، ووضع أهداف وتوقعات واقعية. والمرونة الاجتمّاعية، وتتضمن مهارات شخصية قوية لتطوير شبكات الدعم الاجتمّاعي، وتتضمن التفاعل والتعاون بنجاح مع الزملاء والعائلة والأصدقاء.

ويرى أنغر (Ungar, 2011) إنّ معظم الأدبيات التي تناولت المرونة تركز على الفرد بدلًا من تركيزها على السياق الأوسع، ويؤكد وجود حاجة إلى مزيد من البحث لتوسع نطاق التقييمات لتشمل المتغيرات الرئيسة على مستوى الدعم الاجتمّاعي كالدعم الاجتماعي،

وجودة العلاقات مع الأشخاص الآخرين. ويرى بأنّ هناك أربعة مبادئ كأسس للتفسير البيئي للمرونة هي: (1) اللامركزية، أو إلغاء مركز الفرد من العملية، وتعني أنّ موضع التغيير لا يكمن في الفرد أو في البيئة وحدها، ولكن يكمن في العمليات التي من خلالها يمكن توفير الموارد التي يستخدمها الفرد. فالتغيير في الأفراد ليس نتيجة لما يفعلونه، ولكنه نتيجة لما توفره بيئاتهم الخاصة. لذلك سيكون من المهم النظر في سياق المدرسة التي يعمل فيها المعلمون. فعلى سبيل المثال، ستكون قدرة المعلم أو مهارته جيدة كنتيجة لقدرات بيئية اجتماعية ومادية تسهل التعبير عنها وتطبيقها من أجل التطوّر. ويسلط النهج البيئي للمرونة على ثلاثة جوانب مهمة ومتكاملة ويجب الاهتمام بها وهي: البيئة الاجتمّاعية والمادية للفرد، والعمل المتبادل بين الفرد والسياق، وميول الفرد المحددة نحو التطور الإيجابي. (2) التعقيد، ويشير إلى أنّ المرونة ليست ثابتة ولكنها تتغير مع مرور الوقت. على سبيل المثال، عندما ينتقل المعلمون إلى مدارس أو مجتمّعات جديدة، يمكنهم التعافي من الانتكاسات أو التجارب السابقة في حال توفر الدعم والموارد اللازمة. وعلى العكس من ذلك تسهم ظروف العمل في سياق مهني مليء بالتحديات الى تأثير سلبي على قدرة المعلم على المرونة. فالمعلمون المرنون عندما يواجهون الصعوبات في بيئة العمل يلجؤون إلى الموارد النفسية والاجتمّاعية والثقافية والمادية التي تسهم في رفاهيتهم وتحافظ عليها.

(3) اللانمطية، وتشير إلى السلوك الذي يظهره الأفراد من أجل التأقلم في ظل الظروف الصعبة. ونظرًا لأن طلبة المدارس ينحدرون من خليفات مختلفة، فيجب على المعلمين عندما يواجهون سلوكًا صعبًا للطلبة أنْ يتفاعلوا معه بطريقة سريعة، ومن الأهمية بمكان أنْ يفهم المعلمون بيئة طلابهم من أجل اكتساب فهم أفضل لسلوكهم. (4) النسبية الثقافية، ولفهم المرونة على إنّها بناء معقد ذو نتائج متعددة، فمن المهم تحديد الثقافة التي يعيش فيها الفرد. وتُعرّف الثقافة على أنّها القيم والمعتقدات واللغة والعادات المشتركة بين مجموعة من الأفراد. ومن منظور الثقافة النسبية، تشير المرونة التي يتمّ قياسها داخل مجتمّع معين إلى الطبيعة المميزة للثقافة المحلية له. فعلى سبيل المثال، في المدارس الحضرية في الصين، كان ينظر إلى الخجل عند الأطفال في الماضي على أنّه مقدمة لنمو أفضل، بينما في السياق الصيني الحالي ينظر إلى الخجل على أنّه رمز لتأخر قدرة الطفل على تحقيق النجاح الأكاديمي.

وقد أجريت العديد من الدّراسات الأجنبية التي تناولت الكشف عن العلاقة الارتباطية بين فاعلية المعلمين الذاتية ومرونتهم، أو الكشف عن العلاقة بين فاعلية المعلمين الذاتية ورضاهم الوظيفي. فقام جينكورك وميميس (Gencturk & Memis, 2010) بدراسة اهتمّت بالكشف

العلاقة الارتباطية بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدّراسة من (373) معلمًا ومعلمةً من معلمي المدارس الابتدائية في تركيا. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة أي وتشانغ (Ee & Cheng, 2010) إلى اكتشاف العلاقة الارتباطية بين التحكم في الاندفاع والتعاطف والتنظيم الانفعالي والتفاؤل وفاعلية المعلمين الذاتية ومرونتهم. وتكونت عينة الدّراسة من (109) معلمين ومعلمات من معلمي المدارس في سنغافورة. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين فاعلية المعلمين الذاتية ومرونتهم.

وأجرى سكاليفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaailvk, 2014) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين فاعلية المعلمين الذاتية واستقلاليتهم وانغماسهم ورضاهم الوظيفي والإرهاق الانفعالي. وتكونت عينة الدّراسة من (2569) معلمًا ومعلمةً من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة في النروج. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي.

وأهتمّت دراسة دميرداغ (Demirdag, 2015) بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدّراسة من (208) معلمين ومعلمات من معلمي المدارس المتوسطة في تركيا. وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي.

وقام دانيليدو وزملاؤه (Daniilidou et al., 2020) بدراسة هدفت إلى فحص نموذج سببي للعلاقة بين مرونة المعلمين وفاعلية المعلمين الذاتية والاحتراق النفسي والضغوط. وتكونت عينة الدّراسة من (636) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية في اليونان. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود تأثير مباشر وإيجابي لفاعلية المعلمين الذاتية في مرونتهم.

وهدفت دراسة نغوي ولي (Ngui & Lay, 2020) إلى فحص نموذج سببي للعلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية المعلمين الذاتية والرفاهية الذاتية ومرونتهم والضغوط. وتكونت عينة الدّراسة من (200) معلم ومعلمة في ماليزيا. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود تأثير مباشر وإيجابي لفاعلية المعلمين الذاتية في مرونتهم.

وقام الرياح (Elrayah, 2022) بدراسة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين فاعلية المعلمين الذاتية وانغماسهم والضغوط والرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدّراسة من (1000) معلم ومعلمة جرى اختيارهم من عشرين دولة. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي.

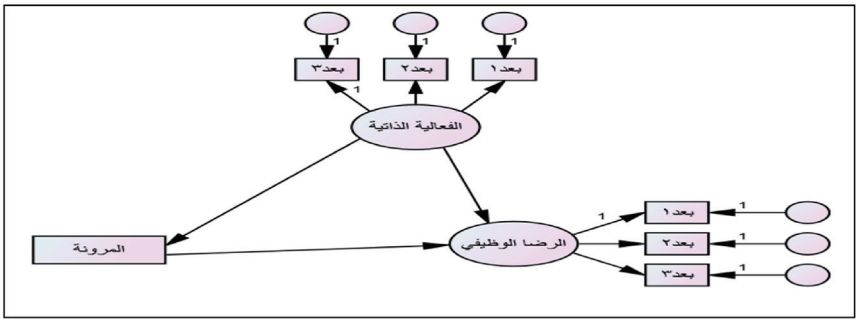
واهتمّت دراسة كاراجوزوغلو وأوزان (Karagozoglu & Ozan, 2022) بفحص العلاقة الارتباطية بين القيادة التمّكنية وفاعلية المعلمين الذاتية والمرونة التنظيمية. وتكونت عينة الدّراسة من (385) معلم ومعلمةٍ من معلمي المدارس الابتدائية في تركيا. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتبًاطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين فاعلية المعلمين الذاتية والمرونة التنظيمية.

وهدفت دراسة كافجاسي (Kavgaci, 2022) إلى نمذجة العلاقات السببية بين المرونة النفسية وفاعلية المعلمين الذاتية والاتجاهات نحو مهنة التدريس. وتكونت عينة الدّراسة من (274) من الطلبة المعلمين في تركيا. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود تأثير موجب ومباشر للمرونة النفسية في فاعلية المعلمين الذاتية.

ويتضح من استعراض الدّراسات السابقة وجود تباين بينها من حيث: الأهداف، أو طبيعة العينة، أو النتائج التي توصلت إليها فيما يتعلق بمُتغيّرات الدّراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها الكشف العلاقة الارتباطية بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي كدراسة (Gencturk & Memis, 2010)، وفحص نموذج سببي للعلاقة بين مرونة المعلمين وفاعلية المعلمين الذاتية والاحتراق النفسي والضغوط كدراسة (Daniilidou et al., 2020)، وفحص العلاقة الارتباطية بين القيادة التمّكنية فاعلية المعلمين الذاتية والمرونة التنظيمية كدراسة (Karagozoglu & Ozan, 2022). أما من حيث العينة تكونت العينة في الدّراسات من المعلمين كدراسة كل من (Elrayah, 2022; Daniilidou et al., 2020; Demirdag, 2015). وأما عن الدّراسة الحالية فقد تمّيزت عن غيرها من الدّراسات أنها الدّراسة العربية الأولى –حسب علم الباحثين– التي هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقات بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي والمرونة.

وجرى اقتراح تصميم النموذج البنائي الافتراضي في هذه الدّراسة في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين فاعلية المعلمين الذاتية بالرضا الوظيفي والمرونة. إذ أظهرت نتائج بعض الدّراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي كدراسة (Elrayah, 2022; Ee & Cheng, 2010; Gencturk & Memis, 2010). وأظهرت بعض الدّراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين فاعلية المعلمين الذاتية والمرونة التنظيمية كدراسة (Karagozoglu & Ozan, 2022). واتفقت الدّراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (Ngui & Lay, 2020; Daniilidou et al., 2020)، اللاتين أشارتا إلى وجود تأثير مباشر إيجابي لفاعلية المعلمين الذاتية على مرونتهم. واختلفت مع نتيجة دراسة (Kavgaci, 2022)، التي أشارت إلى وجود

تأثير موجب ومباشر للمرونة النفسية في فاعلية المعلمين الذاتية.



شكل (1)
النموذج الافتراضي للعلاقات السببية بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي والمرونة

مشكلة الدّراسة

يُعدّ موضوع الفاعلية الذاتية التدريسية من الموضوعات المهمة، التي تأتي انسجامًا مع ما تشهده المؤسسات التعليمية من تحولات إيجابية مهمة، في تطوير أداء المعلمين التدريسي، وتوفير المعلمين المؤهلين لضمان جودة التعليم، إذ إن تأثيرات فاعلية الذات لا تقتصر على الجانب الأكاديمي من حياة الفرد فقط وإنما تمّتد لتشمل جوانب الحياة جميعها، إذ تؤثر أيضًا في الجانب النفسي للمعلمين لما لها دور مهم في التطوُّر النفسي والاجتمّاعي وفي الشعور بالرضا عن الحياة (Suldo & Huebner, 2006)، وترتبط الفاعلية الذاتية التدريسية بشكل مباشر في زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين (Caprara et al., 2003)، وإذا اعتقد المعلمون أن أفعالهم لا تحقق النتائج المرغوب فيها فسوف يكون لديهم حافز قليل للعمل والاستمرار والمثابرة (Pajares, 2002). والفاعلية الذاتية التدريسية تُعد أحد عناصر الدافعية التي تسهم في فاعلية المعلم داخل الغرفة الصفية، فالمعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة يكونون أكثر مرونة في أثناء تدريسهم، ويبذلون جهدًا أكبر في مساعدة التلاميذ على تحقيق إمكاناتهم، وفي المقابل فإن المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة يبذلون قل جهدًا أقل لتحقيق احتياجات التعلم لجميع الطلبة (Pendergast et al., 2011) ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه وان (Wan, 2016) بأن المعلمين الذين يتمّتعون بفاعلية ذاتية تدريسية عالية يتصفون بالمرونة الفكرية، ولديهم روح المبادرة والمبادأة، وهم أكثر إصرارًا ومثابرة من غيرهم، وأكثر اتزانًا من الناحية الانفعالية، ولديهم تقدير ذات عال، ويؤكدون المعايير الأكاديمية المرتفعة، وقادرون على توفير بيئة آمنة ومحفزة للتعلم. وبشكل أكثر تحديدًا.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدّراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الاتية:

السؤال الأول: ما مدى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات التدريسية والرضا الوظيفي والمرونة لدى أفراد عينة الدّراسة؟

السؤال الثاني: ما النموذج البنائي للعلاقات بين فاعلية الذات التدريسية والرضا الوظيفي والمرونة لدى أفراد عينة الدّراسة؟

أهمية الدّراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنّها تناولت فئة المعلمين لما لهم دور مهم وحيوي في العملية التعليمية. وتتجلى الأهمية النظرية في تناولها متغيرات مهمة بالنسبة للمعلمين وهي فاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي والمرونة، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على قيام المعلمين بأدوارهم بشكل فعال. وتتجلى الأهمية النظرية للدّراسة الحالية في استخدام تحليل المسار بين متغيرات الدّراسة الذي يتمّيز بقدرته على تحليل مجموعة من المتغيرات في الوقت نفسه.

وتبدو الأهمية العملية للدراسة الحالية في أنّها تسهم في بناء نموذج سببي للعلاقات بين فاعلية الذات التدريسية، والرضا الوظيفي، والمرونة لدى المعلمين يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بينها. ويؤمل أنْ تسهم نتائج الدّراسة الحالية في فهم المعلمين لأنفسهم الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على عملية تعلم الطلبة وتحقيق التعلم الفعال لهم. ويؤمل ان تفيد نتائج الدّراسة الحالية القائمين على العملية التعليمية في تدريب المعلمين فيما يتعلق بفاعلية الذات التدريسية.

مصطلحات الدّراسة

فاعلية المعلمين الذاتية: تُعرّف على أنّها "معتقدات المعلمين حول قدرتهم على تدريس المواد الخاصة بهم، وتحقيق النتائج المرجوة من مشاركة الطلبة وتعلمهم حتى عند تدريس الطلبة الذين يمثلون تحديًا" (Tchannen-Moran & Hoy, 2001, p. 784). وتُعرّف إجرائيًا بأنّها الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس فاعلية المعلمين الذاتية.

الرضا الوظيفي: يُعرّف على أنّه "حالة عاطفية ممتعة أو إيجابية ناتجة عن تقييم المعلم لوظيفته او خبراته الوظيفية" (Pepe et al., 2017, p. 396). ويُعرّف إجرائيًا بأنّه الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الرضا الوظيفي.

المرونة: تُعرّف على أنّها "قدرة المعلم على استخدام المواد المختلفة للتكيف باستمرار في العمل حتى عند مواجهة الظروف الصعبة" (Naswall et al., 2019, p. 354). وتُعرّف إجرائيًا بأنّها الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس المرونة.

الطريقة والإجراءات

مجتمّع الدّراسة وعينها

تكون مجتمّع الدّراسة الحالية من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة المفرق جميعهم والبالغ عددهم (3517) معلم ومعلمة للعام الدراسي 2022/2023. وتكونت عينة الدّراسة من (403) معلمين ومعلمات من معلمي المدارس الثانوية والأساسية في محافظة المفرق. وجرى اختيارهم بالطريقة المتيسرة، إذ تم اختيار ثلاثون مدرسة من المدارس التي فيها عدد كبير من المعلمين، وتم اخبار المعلمين بهدف الدراسة وبأن المشاركة في الدراسة بشكل طوعي، وإن البيانات التي سوف يتمّ جمعها سوف تستخدم لأغراض البحث العملي فقط. منهم (211) معلم، و(192) معلمة. ومنهم (198) من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية، و(205) من معلمي المدارس الثانوية.

أدوات الدّراسة

مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية: جرى استخدام النسخة المختصرة من مقياس فاعلية المعلمين التدريسية الذي طوره تشانين-موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). ويتكون المقياس من (12) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: فاعلية الاستراتيجيات التدريسية، وفاعلية إدارة الغرفة الصفية، وفاعلية انغماس الطلبة. وخصص لكل بُعد من هذه الأبعاد أربعة فقرات. وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، إذ أعطي وزن (1) لغير موافق بشدة، وأعطي وزن (5) لموافق بشدة.

وللتحقق من صدق المقياس قام تشانين-موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وأسفرت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة عوامل للمقياس فسرت ما نسبته (96.10%) من التباين الكلي المفسر. وجرى التحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (0.94).

ولأغراض هذه الدّراسة قام الباحثون بترجمة مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية من اللغة الإنجليزية الى اللغة العربية، وتمّ عرض النسخة الاصلية والنسخة المترجمة على متخصص في اللغة الإنجليزية للتأكد من دقة وسلامة الترجمة.

صدق مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في الدّراسة الحالية

صدق البناء: للتحقق من صدق المقياس في الدّراسة الحالية، جرى تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية على عينة استطلاعية تكونت من (203) معلمين ومعلمات. وجرى حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية والدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول (1) قيم معاملات الارتباط.

جدول (1)
قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية

الأبعاد	فاعلية الاستراتيجيات التدريسية	فاعلية إدارة الغرفة الصفية	فاعلية انغماس الطلبة	الدرجة الكلية
فاعلية الاستراتيجيات التدريسية	1			
فاعلية إدارة الغرفة الصفية	0.65	1		
فاعلية انغماس الطلبة	0.59	0.59	1	
الدرجة الكلية	0.86	0.88	0.83	1

(ملاحظة: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة <0.05)

يتبين من الجدول (1) إنّ قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.83 - 0.88)، وكانت بين (0.59 - 0.65) مع بعضها بعضًا. وجرى حساب معاملات ارتباط فقرات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية مع أبعادها من جهة ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، والجدول (2) قيم معاملات الارتباط.

جدول (2)
قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس

فاعلية الاستراتيجيات التدريسية			فاعلية إدارة الغرفة الصفية			فاعلية انغماس الطلبة		
الفقرة	البُعد	الكلي	الفقرة	البُعد	الكلي	الفقرة	البُعد	الكلي
1	0.67	0.54	5	0.75	0.71	9	0.70	0.56
2	0.70	0.62	6	0.70	0.61	10	0.68	0.61
3	0.69	0.60	7	0.79	0.65	11	0.73	0.60
4	0.62	0.55	8	0.71	0.64	12	0.69	0.56

(ملاحظة: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة <0.05)

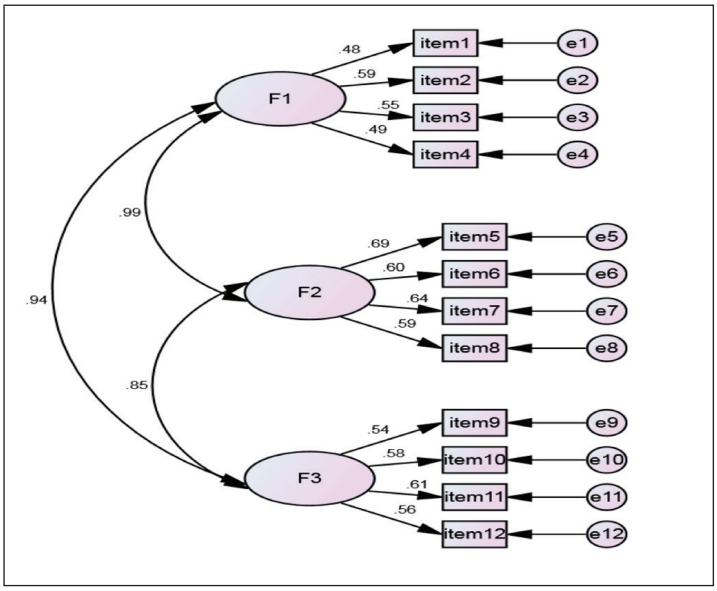
يتبين من الجدول (2) إنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بعد فاعلية الاستراتيجيات التدريسية مع بعدها كانت بين (0.62 - 0.70)، وكانت بين (0.54 - 0.62) مع الدرجة الكلية للمقياس. وإنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد فاعلية إدارة الغرفة الصفية مع بُعدها كانت بين (0.71 - 0.79)، وكانت بين (0.61 - 0.71) مع الدرجة الكلية للمقياس. وإنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد فاعلية انغماس الطلبة مع بُعدها كانت بين (0.68 - 0.73)، وكانت بين (0.56 - 0.61) مع الدرجة الكلية للمقياس. وجمعيها دالّة إحصائيًا وملائمة لأغراض الدّراسة الحالية. وجرى استخدام التحليل العاملي التوكيدي، والجدول (3) يبين مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية.

جدول (3)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي
مربع كاي	67.777	غير دال
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.94	0-1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.89	0-1
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.97	0-1
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSER)	0.04	0-1

يتبين من الجدول (3) إنّ جميع مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية هي مقبولة ومناسبة لأغراض الدّراسة الحالية. ويبين الشكل (2) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية.



ملاحظة: (F1= فاعلية الاستراتيجيات التدريسية، F2= فاعلية إدارة الغرفة الصفية، F3= فاعلية انغماس الطلبة).

شكل (2)
نموذج نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية

ثبات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في الدّراسة الحالية

جرى التحقّق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في الدّراسة باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت (0.84) للمقياس ككل، و(0.76، 0.79، 0.78) على التوالي لفاعلية الاستراتيجيات التدريسية، وفاعلية إدارة الغرفة الصفية، وفاعلية انغماس الطلبة.

مقياس الرضا الوظيفي: جرى استخدام مقياس الرضا الوظيفي الذي طوّره بيبي وزملائه (Pepe et al., 2017). ويتكون المقياس من (9) فقرات موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الرضا عن زملاء العمل، والرضا عن الطلبة، والرضا عن أولياء أمور الطلبة. وخصص لكل بُعد من هذه الأبعاد ثلاث فقرات. وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، إذ أعطي وزن (1) لغير موافق بشدة، وأعطي وزن (5) لموافق بشدة.

وللتحقق من صدق المقياس قام بيبي وزملاؤه (Pepe et al., 2017) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن جودة مطابقة النموذج، إذ بلغت قيمة كاي تربيع (151.2) عند درجة حرية (24)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن

(0.99)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المعياري (0.99)، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (0.04). وجرى التحقّق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبغلت قيمتها لبُعد الرضا عن زملاء العمل (0.82)، و(0.81) لبعد الرضا عن الطلبة، و(0.84) لبُعد الرضا عن أولياء امور الطلبة.

ولأغراض هذه الدّراسة قام الباحثون بترجمة مقياس الرضا الوظيفي من اللغة الإنجليزية الى اللغة العربية، وتمّ عرض النسخة الاصلية والنسخة المترجمة على متخصص في اللغة الإنجليزية للتأكد من دقة وسلامة الترجمة.

صدق مقياس الرضا الوظيفي في الدّراسة الحالية

صدق البناء: للتحقق من صدق المقياس في الدّراسة الحالية، جرى تطبيق مقياس الرضا الوظيفي على العينة الاستطلاعية. وحساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول (4) قيم معاملات الارتباط.

جدول (4)
قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي

الأبعاد	الرضا عن زملاء العمل	الرضا عن الطلبة	الرضا عن أولياء أمور الطلبة	الدرجة الكلية
الرضا عن زملاء العمل	1			
الرضا عن الطلبة	0.52	1		
الرضا عن أولياء أمور الطلبة	0.36	0.47	1	
الدرجة الكلية	0.76	0.83	0.79	1

(ملاحظة: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة <0.05)

يتبين من الجدول (4) إنّ قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الرضا الوظيفي مع الدرجة الكلية للمقياس كانت بين (0.76 - 0.83)، وكانت بين (0.36 - 0.52) مع بعضها بعضًا. وجرى حساب معاملات ارتباط فقرات مقياس الرضا الوظيفي مع أبعادها من جهة ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، والجدول (5) يبين قيم معاملات الارتباط..

جدول (5)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الرضا الوظيفي مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الرضا عن زملاء العمل			الرضا عن الطلبة			الرضا عن أولياء أمور الطلبة		
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
1	0.79	0.55	4	0.77	0.66	7	0.80	0.60
2	0.78	0.63	5	0.84	0.68	8	0.82	0.69
3	0.75	0.60	6	0.77	0.65	9	0.82	0.64

(ملاحظة: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة <0.05)

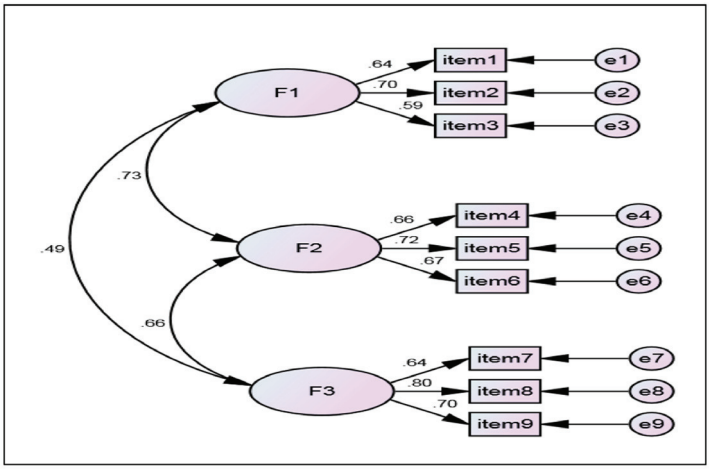
يتبين من الجدول (5) إنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الرضا عن زملاء العمل مع بُعدها كانت بين (0.75 - 0.79)، وكانت بين (0.55 - 0.63) مع الدرجة الكلية للمقياس. وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الرضا عن الطلبة مع بُعدها كانت بين (0.77 - 0.84)، وكانت بين (0.65 - 0.68) مع الدرجة الكلية للمقياس. وأنّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الرضا عن أولياء أمور الطلبة مع بُعدها كانت بين (0.80 - 0.82)، وكانت بين (0.60 - 0.69) مع الدرجة الكلية للمقياس. وجمعيها دال إحصائيًا وملائم لأغراض الدّراسة الحالية. وجرى استخدام التحليل العاملي التوكيدي، والجدول (6) يبين مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الرضا الوظيفي.

جدول (6)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي

المؤشرات	القيمة	المدى المثالي
مربع كاي	29.793	غير دال
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.96	0-1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.94	0-1
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.98	0-1
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSER)	0.03	0-1

يتبين من الجدول (6) إنّ جميع مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي مقبولة ومناسبة لأغراض الدّراسة الحالية. ويبين الشكل (3) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي.



ملاحظة: (F1= الرضا عن زملاء العمل، F2= الرضا عن الطلبة، F3= الرضا عن أولياء أمور الطلبة).

شكل (3)
نموذج نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي

ثبات مقياس الرضا الوظيفي في الدّراسة الحالية

جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الرضا الوظيفي في الدّراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغت (0.81) للمقياس ككل، و(0.81، 0.72، 0.75) على التوالي للرضا عن زملاء العمل، والرضا عن الطلبة، والرضا عن أولياء أمور الطلبة.

مقياس المرونة: جرى استخدام مقياس المرونة الذي طوّره ناسوال وزملاؤه (Naswall et al., 2019). ويتكون المقياس من (9) فقرات. وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، بحيث أعطي وزن (1) لغير موافق بشدة، وأعطي وزن (5) لموافق بشدة.

وللتحقق من صدق المقياس قام ناسوال وزملاؤه (Naswall et al., 2019) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن جودة مطابقة النموذج، إذ بلغت قيمة كاي تربيع (151) عند درجة حرية (101)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (0.81)، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (0.08). وجرى التحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت (0.87) للمقياس ككل.

ولأغراض هذه الدراسة قام الباحثون بترجمة مقياس المرونة من اللغة الإنجليزية الى اللغة العربية، وتم عرض النسخة الاصلية والنسخة المترجمة على متخصص في اللغة الإنجليزية للتأكد من دقة وسلامة الترجمة.

صدق مقياس المرونة في الدّراسة الحالية

صدق البناء: للتحقّق من صدق المقياس في الدّراسة الحالية، جرى تطبيق مقياس الرضا الوظيفي على العينة الاستطلاعية. وحساب معاملات الارتباط بين فقرات مقياس المرونة والدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول (7) قيم معاملات الارتباط.

جدول (7)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المرونة مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
معامل الارتباط	0.57	0.61	0.56	0.49	0.65	0.57	0.66	0.62	0.66

(ملاحظة: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة <0.05)

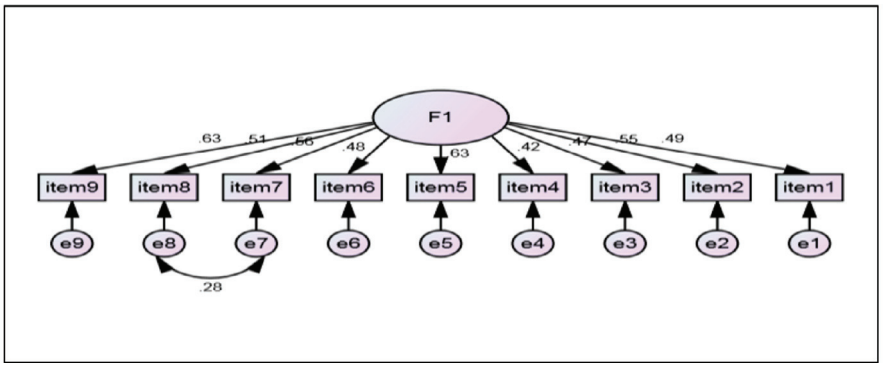
يتبين من الجدول (7) إنّ قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المرونة تراوحت بين (-0.55 0.63) مع الدرجة الكلية للمقياس. وجرى استخدام التحليل العاملي التوكيدي، والجدول (8) يبين نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (8)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة

المؤشرات	القيمة	المدى المثالي
مربع كاي	60.384	غير دال
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.94	0-1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.84	0-1
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.90	0-1
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSER)	0.08	0-1

يتبين من الجدول (8) إنّ جميع مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي جميعها لمقياس المرونة مقبولة ومناسبة لأغراض الدّراسة الحالية، ويبين الشكل (4) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة.



ملاحظة: (F1= مرونة المعلمين).

شكل (4)

نموذج نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة

ثبات مقياس المرونة في الدّراسة الحالية

جرى التحقّق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس المرونة في الدّراسة باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت (0.78) للمقياس ككل.

المعالجة الإحصائية

لتحليل بيانات الدّراسة وللإجابة عن أسئلتها استُخدم برنامج التحليل الاحصائي (SPSS)، وتمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمُتغيّرات الدّراسة. وللإجابة عن السؤال الأول، جرى استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation). وللإجابة عن السؤال الثاني، استُخدمت برمجية أموس (Amos, v: 24).

نتائج الدّراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

الذي ينص على: ما مدى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات التدريسية والرضا الوظيفي والمرونة لدى أفراد عينة الدّراسة؟

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس فاعلية الذات التدريسية، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس المرونة، كما هو مبين في الجدول (٩).

جدول (9)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمُتغيّرات الدّراسة

المُتغيّرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فاعلية الاستراتيجيات التدريسية	4.32	0.53
فاعلية إدارة الغرفة الصفية	4.20	0.63
فاعلية انغماس الطلبة	4.41	0.53
الفاعلية الذاتية التدريسية	4.31	0.47
الرضا عن زملاء العمل	4.23	0.68
الرضا عن الطلبة	4.26	0.64
الرضا عن أولياء أمور الطلبة	4.13	0.76
الرضا الوظيفي	4.21	0.56
المرونة	4.30	0.50

جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين فاعلية الذات التدريسية والرضا الوظيفي والمرونة للإجابة عن هذا السؤال، والجدول (10) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (10)
مصفوفة معاملات الارتباط بين فاعلية الذات التدريسية والرضا الوظيفي والمرونة

المُتغيّرات	.1	.2	.3	.4	.5	.6	.7	.8	.9
1. فاعلية الاستراتيجيات التدريسية	1								
2. فاعلية إدارة الغرفة الصفية	0.65	1							
3. فاعلية انغماس الطلبة	0.47	0.45	1						
4.الفاعلية الذاتية التدريسية	0.85	0.86	0.76	1					
5. الرضا عن زملاء العمل	0.46	0.44	0.52	0.57	1				
6. الرضا عن الطلبة	0.42	0.43	0.46	0.53	0.51	1			
7. الرضا عن أولياء أمور الطلبة	0.37	0.39	0.39	0.46	0.44	0.56	1		
8. الرضا الوظيفي	0.51	0.51	0.55	0.63	0.78	0.83	0.83	1	
9. المرونة	0.52	0.49	0.50	0.61	0.58	0.49	0.50	0.46	1

يتبين من الجدول (10) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية التدريسية وأبعادها الثلاثة (فاعلية الاستراتيجيات التدريسية، وفاعلية إدارة الغرفة الصفية، وفاعلية انغماس الطلبة) والرضا الوظيفي ككل وابعاده الثلاثة (الرضا عن زملاء العمل، والرضا عن الطلبة، والرضا عن أولياء أمور الطلبة). ويتبين من الجدول (10) وجود

علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية التدريسية والمرونة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية الثلاثة (فاعلية الاستراتيجيات التدريسية، وفاعلية إدارة الغرفة الصفية، وفاعلية انغماس الطلبة) والمرونة. ويتبين من الجدول (10) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين الرضا الوظيفي والمرونة، وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين الرضا الوظيفي وأبعاده الثلاثة (الرضا عن زملاء العمل، والرضا عن الطلبة، والرضا عن أولياء أمور الطلبة) والمرونة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

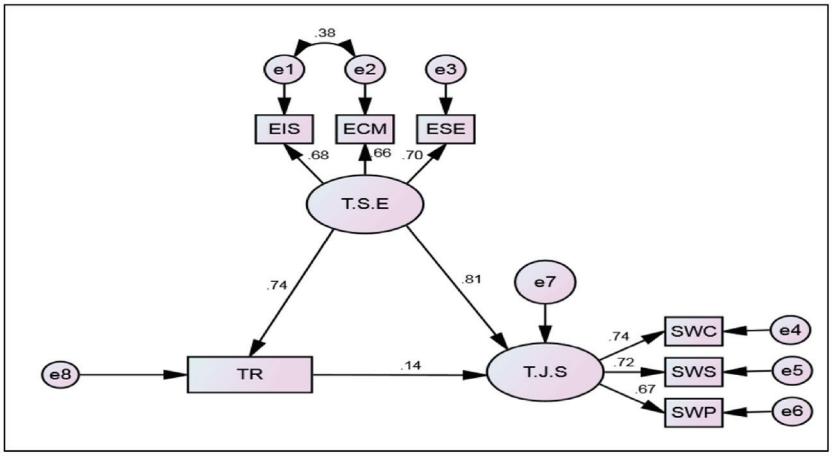
الذي ينص على: ما النموذج البنائي للعلاقات بين فاعلية الذات التدريسية والرضا الوظيفي والمرونة لدى أفراد عينة الدّراسة؟

وللإجابة عن السؤال، استخدم تحليل المسار، إذ جرى اختبار نموذج الدّراسة الافتراضي للتحقق من مطابقة البيانات، ويبين الجدول (11) قيم مؤشرات مطابقة النموذج الافتراضي.

جدول (11)
قيم مؤشرات مطابقة النموذج الافتراضي

المؤشرات	القيمة	المدى المثالي
مربع كاي	28.078	غير دال
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.98	0-1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.97	0-1
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.98	0-1
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSER)	0.06	0-1

يتضح من الجدول (11) إنّ جميع مؤشرات المطابقة للنموذج السببي للعلاقات بين فاعلية الذات التدريسية والمرونة والرضا الوظيفي قد حققت معاييرها. ويوضح الشكل (5) النموذج الافتراضي للدراسة الحالية.



شكل (5)

قيم مؤشرات المطابقة الخاصة بالنموذج النهائي للعلاقات السببية بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي والمرونة

ملاحظة: (T.SE= فاعلية الاستراتيجيات التدريسية، EIS= فاعلية الاستراتيجيات التدريسية، ECM= فاعلية إدارة الغرفة الصفية، ESE= فاعلية انغماس الطلبة، T.J.S= الرضا الوظيفي، SWC= الرضا عن زملاء العمل، SWS= الرضا عن الطلبة، SWP= الرضا عن أولياء امور الطلبة ، TR= مرونة المعلمين).

جدول (12)

قيم معاملات الارتباط اللامعيارية والمعيارية بالنموذج السببي بين متغيرات الدّراسة

العلاقة بين			معاملات الارتباط			النسبة الحرجة (CR)	الدلالة الإحصائية
			المعيارية (SR)	اللامعيارية (USR)	الخطأ المعياري (SE)		
فاعلية الذات التدريسية	<---	الرضا الوظيفي	0.390	0.353	0.040	8.816	0.00
فاعلية الذات التدريسية	<---	المرونة	0.610	0.488	0.032	15.440	0.00
المرونة	<---	الرضا الوظيفي	0.402	0.454	0.050	9.084	0.00

جدول (13)
قيم معاملات الانحدار المعيارية المباشرة وغير المباشرة بين فاعلية الذات التدريسية والرضا الوظيفي والمرونة

التأثير	العلاقة بين						معامل الانحدار	مستوى الدلالة
التأثيرات المباشرة	فاعلية الذات التدريسية		<---			الرضا الوظيفي	0.353	0.00
	فاعلية الذات التدريسية		<---			المرونة	0.488	0.00
	المرونة		<---			الرضا الوظيفي	0.454	
التأثيرات المباشرة المعيارية	فاعلية الذات التدريسية		<---			الرضا الوظيفي	0.390	0.00
	فاعلية الذات التدريسية		<---			المرونة	0.610	0.00
	المرونة		<---			الرضا الوظيفي	0.402	0000
التأثيرات غير المباشرة	فاعلية الذات التدريسية	<---	المرونة	<-		الرضا الوظيفي	0.222	0.00
التأثيرات غير المباشرة المعيارية	فاعلية الذات التدريسية	<---	المرونة	<-		الرضا الوظيفي	0.245	0.00

يتبين من الجدول (13) وجود تأثير مباشر إيجابي ودال احصائيًا لفاعلية الذات التدريسية على الرضا الوظيفي، وجود تأثير مباشر إيجابي ودال احصائيًا لفاعلية الذات التدريسية على المرونة، ووجود تأثير مباشر إيجابي ودال احصائيًا للمرونة على الرضا الوظيفي. ويتبين من الجدول (13) وجود تأثيرات غير مباشرة إيجابي ودال احصائيًا لفاعلية الذات التدريسية على الرضا الوظيفي باعتبار المرونة كمتغير وسيط.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية التدريسية وأبعادها الثلاثة (فاعلية الاستراتيجيات التدريسية، وفاعلية إدارة الغرفة الصفية، وفاعلية انغماس الطلبة) والرضا الوظيفي ككل وأبعاده الثلاثة (الرضا عن زملاء العمل، والرضا عن الطلبة، والرضا عن أولياء أمور الطلبة). ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ للفاعلية الذاتية دورًا مهمًا في تحقيق النجاح العملي إذ تخفض من القلق والاكتئاب لدى الفرد لأنها تدفعه للاستفادة من الخبرات السابقة، مما تزيد من شعوره بالثقة بالنفس وتقدير الذات وتزيد من القدرة على التنظيم الذاتي فينجز المهام متفائلاً بقدرته على إنجازها فتزيد قدرته على الإنجاز ويشعر بالرضا عن إنجازاته وحياته. ولأن الفرد لا يندمج في مهمة إلا إذا

كان لديه الاعتقاد بأن لديه الفاعلية الذاتية التي تمّكنه من أداء هذه المهمة، ويتجنب المهام التي لا تمّكنه فاعليته الذاتية من إتمامها وهو ما يعنى أنه للوصول للرضا عن الحياة فلابد من إثراء فاعلية الذات وتحسينها (Ansari & Khan, 2015). وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة كل من (Elrayah, 2022; Skaalvik & Skaailvk, 2014; Gencturk & Memis, 2010)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي. واختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Demirdag, 2015)، والتي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية التدريسية والمرونة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية الثلاثة (فاعلية الاستراتيجيات التدريسية، وفاعلية إدارة الغرفة الصفية، وفاعلية انغماس الطلبة) والمرونة. وقد تشير هذه النتيجة إلى ارتباط مفهوم المرونة بمفهوم الفاعلية الذاتية. إذ يميل الأفراد ذوو المستويات المرتفعة من الفاعلية الذاتية إلى تصور المشكلات على إنّها تحديات وليست تهديدات، فهم يتأقلمون مع المواقف الصعبة ويديرونها بمرونة. وبالتالي فإن معتقدات الفاعلية الذاتية تؤدي دورًا مهمًا في تطوير المرونة والمحافظة عليها، أي من خلال تفعيل الآليات الانفعالية والدافعية والسلوكية في المواقف الصعبة، مما يمكن لمتعقدات الفاعلية الذاتية من تعزيز المرونة (Schwarzer & Warner, 2013). ولهذا السبب جرى تصور الفاعلية الذاتية أحيانًا على أنها مكون من مكونات المرونة (Rutter, 1987)، ومع ذلك، فإن الفاعلية الذاتية من الناحية المفاهيمية والوظيفية متمّيزة عن المرونة. ويرى تايت (Tati, 2008) بأن على الرغم من أنّ المرونة والفاعلية الذاتية يمكن إنّ تؤديا إلى مستوى مرتفع من الأداء، إلا أنّهما يختلفان في الطرائق التي تؤثران بهما على الأداء، فالأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من المرونة يتفاعلون مع المواقف الصعبة، والأفراد ذوو المستويات المرتفعة من الفاعلية الذاتية هم أفراد استباقيون. وتشير المرونة بشكل أساسي إلى التكيف مع الضغوط الصعبة، في حين أنّ معتقدات الفاعلية الذاتية لا تؤثر على سلوك الأفراد في المواقف الضاغطة للغاية فقط، ولكنها تعزز دافع الأفراد ومتابعتهم لتحقيق الأهداف الصعبة في الحياة أيضًا. وأنّ المرونة تتطلب أنّ يتعرض الفرد للضغوط أو المواقف الصعبة، في حين أنّ الفاعلية الذاتية يمكن أنّ تكون موجودة حتى لو لم يواجه الفرد ضغوطًا أو صدمات (Schwarzer & Warner, 2013). واتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراستي (Karagozoglu & Ozan, 2022; Ee & Cheng, 2010)، اللتين أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين فاعلية المعلمين الذاتية ومرونتهم.

وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين الرضا الوظيفي والمرونة، وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًا بين الرضا الوظيفي وأبعاده الثلاثة (الرضا عن زملاء العمل، والرضا عن الطلبة، والرضا عن أولياء أمور الطلبة) والمرونة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الإحساس بالرضا الوظيفي يشير إلى تقييم الفرد لسعادته في الحياة، ولكي يتمّتع الفرد بالصحة النفسية فلا بد أن تتوافر لديه القدرة على التكيف مع الأحداث الضاغطة ومواجهتها بقدرٍ كافٍ من المرونة النفسية التي تمّكنه من مواجهتها ومواصلة حياته بشكل يكون راضيًا عنها، وبذلك فإن الرضا عن الحياة يُعد أحد مؤشرات الصحة النفسية وأحد علامات التوافق النفسي لدى الفرد.

وأظهرت نتائج تحليل المسار وجود تأثيرات مباشر إيجابية لفاعلية المعلمين الذاتية في المرونة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى إنّ المعلمين أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة لديهم ثقة في أنفسهم، ويتمّتعون بدرجة عالية من المرونة التي تمّكنهم من تخطي الصعاب والمشكلات، كما يتميّزون بدرجة عالية من الإصرار والسعي الدائم للوصول إلى تحقيق الأهداف، ولذلك يتخذون العديد من القرارات الصعبة والمناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، وترتبط معتقدات الفاعلية الذاتية للمعلمين ارتباطا إيجابيا بمحاولتهم الاستثمار في التدريس، والحفاظ على ثباتهم ضد الفشل، عندما لا تسير الأمور كما هو متوقع (Pendergast et al., 2011). وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدّراسات السابقة (Gibbs, 2009; Li & Nishikawa, 2012)، التي أشارت إلى أنّ الفاعلية الذاتية للمعلمين تؤثر في مرونتهم. فالمعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة يميلون إلى أنّ يكونوا أكثر مرونة عند التحديات في مكان العمل. والمعلمون الذين يرون أنفسهم أكفاء في عملهم هم من المرجح أنْ يحتفظوا بحماسهم ومثابرتهم وأن يتمّتعوا بمستويات مرتفعة من المرونة، نتيجة لمعتقداتهم القوية بفاعلية الذاتية (Raath & Hay, 2016).

وقد تفسر هذه النتيجة أنّه كلما ارتفعت المرونة زادت الفاعلية الذاتية عند المعلمين والعكس صحيح، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين إذا اكتسبوا المرونة وعززوها لديهم في مواجهة الضغوطات التي يتعرضون لها في العملية التعليمية، والتصدي للمشكلات بشكل إيجابي فإنها تدفعهم إلى الإحساس بالفاعلية العالية والمثابرة في القيام بالمهام المنوطة بهم بنجاح مما يجعلهم يشعرون بثقة عالية وحيوية نفسية مرتفعة ومرونة في التعامل.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Daniilidou et al., 2020)، التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر إيجابي لفاعلية المعلمين الذاتية في مرونتهم. وتتفق نتيجة هذه الدّراسة

مع نتيجة دراسة كل من دراسة (Kavgaci, 2022 ;Ngui & Lay, 2020)، اللتين أشارتا إلى وجود تأثير موجب ومباشر للمرونة النفسية على فاعلية المعلمين الذاتية.

وأظهرت نتائج الدّراسة وجود تأثيرات مباشرة إيجابية لفاعلية المعلمين الذاتية في الرضا الوظيفي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين ذوى الفاعلية الذاتية المرتفعة يتحدون المهام الأكاديمية الصعبة، ويعملون على بذل المزيد من الجهد والنشاط والمثابرة للوصول إلى تنظيم ذاتي للتعلم، ويتمّتعون بقدره مرتفعة على حل المشكلات، ويعملون على استغلال قدراتهم إلى أقصى حد ممكن للوصول إلى مستوى التحصيل الأكاديمي الذى يحقق لهم الأهداف التي يضعونها لأنفسهم مما يزيد من شعورهم بالرضا عن أنفسهم وعن الحياة، والمعلمين ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة ينسحبون من المهام الأكاديمية لاعتقادهم بأن هذه المهام أعلى من مستوى قدراتهم. وبذلك تقلل فاعلية ذاتهم المنخفضة من قدرتهم على تحقيق أهدافهم ومن رضاهم عن الحياة.

وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة إيجابية للمرونة في الرضا الوظيفي، وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين الذين يتمّتعون بمستوى مرتفع من المرونة تمّكنهم من فهم أنفسهم وفهم الآخرين وبالتالي سهولة التكيف من المواقف المختلفة، والتغلب على النتائج السلبية للضغوط، وضبط النفس عند التعرض لتلك الضغوط، والعمل بفاعلية في ضوء نظرة واقعية لمحددات الموقف الضاغط، والتغلب على المشكلات في سبيل تحقيق أهدافهم في العملية التعليمية، وثقتهم بإمكاناتهم وقدراتهم، وهذه تجعلهم يصبون يركزون اهتمامهم على تحقيق النجاح، فيحققون أهدافهم ولا يلتفتون لأية بدائل أخرى تعرقل تحقيق غاياتهم، مهما كانت مزايا هذه البدائل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية يوصي الباحثون بما يلي:

1. تعزيز فاعلية المعلمين الذاتية من خلال توفير ورش عمل وبرامج تدريبية تتضمن تطوير مهارات تخطيط الدروس، وتنظيم الوقت، وإدارة الصف، واستخدام تقنيات تعليمية مبتكرة، ممّا ينعكس على تعزيز الرضا الوظيفي والمرونة لديهم.
2. تعزيز الرضا الوظيفي للمعلمين من خلال توفير بيئة عمل مشجعة وداعمة، وتعزيز العدالة التنظيمية، والتواصل الفعال، وتقديم التقدير، والاعتراف للمعلمين عن جهودهم، ممّا يؤثر إيجابيًا على فاعلية المعلمين الذاتية ومرونتهم.

3. تشجيع المعلمين على الاستمرار في التّعلم والابتكار في طرق التدريس والمناهج، عن طريق توفير فرص التطوير المهني المستمر، والتشجيع على حضور المؤتمرات، و الندوات والمشاركة في البحوث التربوية، وهذا سيساهم في زيادة مستوى المرونة لدى المعلمين ويعزز رضاهم الوظيفي.
4. إجراء دراسات تعتمّد أسلوب تحليل المسار لبحث العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين فاعلية المعلمين الذاتية وغيرها من المتغيرات كالاحتراق النفسي وانغماس المعلمين والإرهاق الانفعالي.

المراجع

Abdullah, M. M., Uli, J., & Parasuraman, B. (2009). Job satisfaction among secondary school teachers. *Journal Kemanusiaan, 13*, 12-18.

Ansari, M & Khan, S. (2015). Self-efficacy as a predictor of life satisfaction among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology, 2*(2), 5-11.

Addimando, L. (2013). Parents counterproductive behaviors: Analyzing teachers' job satisfaction and teachers' autonomy. Psicologia Della Salute, 2, 33-51.

Aldridge, J. M. & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research, 19*(2), 291–307.

Al-Amri, A. (1992). *Job satisfaction among public school teachers in the Riyadh area of the Kingdom of Saudi Arabia*. Unpublished master thesis, Iowa State University.

Al-Owaidi, K. (2001). *A study of job satisfaction and commitment among vocational trainers in Saudi Arabia: The case of TABK and HAIL*. Unpublished doctoral thesis, Exeter University.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191–215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management, 38*, 9-44.

Beltman, S. (2015). Teacher professional resilience: Thriving not just surviving. In N. Weatherby-Fell (Ed.), *Learning to teach in the secondary school* (pp. 20-38). Melbourne, Aust: Cambridge University Press.

Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Science, 3*, 147-154.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821–32.

Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33-46.

Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*, 193-218.

Colquitt, J., Lepine, J. A., Wesson, M. J., & Gellatly, I. R. (2011). *Organizational behavior: Improving performance and commitment in the workplace* (Vol. 375). New York, NY: McGraw-Hill Irwin.

Daniilidou, A., Platsidou, M., Gonida, S. (2020). Primary school teacher's resilience: Association with teacher self-efficacy, Burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18*(3), 549-582.

Demirdag, S. (2015). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction: Middle school teachers. *Journal of Educational and Insertional studies in the World, 5*(3), 35-43.

Ee, J., & Chang, A. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore? *The Asia-Pacific Education Researcher, 19*(2), 321-331.

Elrayah, M. (2022). Improving teaching professionals' satisfaction through the development of self-efficacy, engagement, and stress control: a cross-sectional study. *Educational Sciences: Theory and Practice, 22*(1), 1-12.

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction, 29*, 1–9.

Fullan, M. (2006). *Change Theory. A force for school improvement in* Tony Mackay, K. R., Murray Cropley and George Giotti (Eds.). Australia, Centre for Strategic Education.

Gencturk, A., & Memis, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher self-efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Elementary Education Online, 9*(3), 1037-1054.

Ghenghesh, P. (2013). Job satisfaction and motivation – What makes teachers tick? *British Journal of Education, Society & Behavioral Science, 3*(4), 456-466.

Gibbs, C. (2009). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of Ho, C-L., & Au, W-T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement, 6*6(1), 172-185.

Gibson, J.L., Ivancevich, J.M., Donnelly J., J.H., & Konopaske, R. (2012). *Organizations: Behavior, Structure, Processes*. 14th edition. New York: McGraw-Hill

Ho, C-L., & Au, W-T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement, 66*(1), 172-185.

Ivancevich, J. M., Konopaske, R., & Matteson, M. T. (2008). *Organizational Behavior and Management*. New York: Mcgraw Hill Company Inc.

Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record, 112*(3), 747-774.

Karagozoglu, A. A., & Ozan, M. (2022). The relationship between empowering leadership, self-efficacy and organizational resilience, *International Online Journal of Educational Sciences, 14*(5), 1235-1254.

Kavgaci, H. (2022). The relationship between psychological resilience, teachers' self-efficacy and attitudes rewords teaching profession: A path analysis. *International Journal of Progressive Education, 18*(3), 278-296.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review,* 12, 59-76.

Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Journal of Experimental Education, 78*(4), 464-486.

Lawler, E. E. (1973). Motivation in work organizations. California: Brooks-Cole.

Li, M. H., & Nishikawa, T. (2012). The relationship between active coping and trait resilience across US and Taiwanese college student samples. *Journal of College Counseling, 1*5(2), 157-171.

Locke, E. A. (1975). Personnel attitudes and motivation. *Annual Review of Psychology, 26*, 457-480.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalk face. *Teaching and Teacher Education, 28*, 357-367.

Naswall, K., Malinen, S., Kuntz, J., & Hodliffe, M. (2019). Employer resilience: Development and validation of a measure. *Journal of Managerial Psychology, 34*(5), 353-367.

Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The effect of emotional intelligence, self-efficacy, subjective well-being and resilience on student teachers' perceived practicum stress: A Malaysian case study. *European Journal of Educational Research, 9*(1), 277-291.

Nguni, S., Sleegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 145-77.

Okaro, A. U., Eze, C. U., & Ohagwu, C. C. (2010). Survey of job satisfaction among Nigerian radiographers in South-Eastern Nigeria. *European Journal of Scientific Research, 39*(3), 448-456.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self -regulated learning. *Theory into Practice, 41*(2), 116–125.

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(12), 46-58.

Pepe, A., & Addimando, L. (2013). Comparison of occupational stress in response to challenging behaviors between general and special education primary teachers in Northern Italy. *International Journal of Special Education, 28*(1), 14-26.

Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six counters. *Europe's Journal of Psychology, 13*(3), 396-416.

Raath, S., & Hay, A. (2016). Self-efficacy: A South African case study on teachers' commitment to integrate climate change resilience into their teaching practices. *Cogent Education, 3*(1), 1264698.

Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J. S. (2010). *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford Press.

Rutter M. (1987). Psychosocial resilience and protect mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316–331.

Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In A. Prince Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 139–150). New York, NY: Springer.

Shaukat, S. (2011). Development and validation of in-service teachers' self-efficacy beliefs in the context of Pakistan. *Evaluation and Research in Education, 24* (2), 121–141.

Shaukat, S. & Iqbal, M. H. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social and clinical Psychology, 10* (2), 82–86.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, and Coping, 24*(4), 369-385.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relation with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological Report: Employment Psychology and Marketing, 114*(1), 68-77.

Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education, 27* (1),66-81.

Suldo, S & Huebner, E. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research, 78*, 179-203.

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly, 35*, 57-75.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2011). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. American Journal of Orthopsychiatry, *81* (1), 1-17.

Ungar, M. (2012). The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. London: Springer Publishers.

Wan S. W. Y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 22*(2), 148–176.

Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of occupational health psychology, 5*(1), 84.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 357-374.