كفاءة المعلمين الجماعية لدى معلمي المدارس في لواء قصبة جرش وعلاقتها بالرضا الوظيفي

Teachers' Collective Efficacy in Jerash Directorate and Its Relationship to Job Satisfaction

احمد محمد محاسنة
أستاذ مساعد/ الجامعة الهاشمية/ الأردن

Ahmad Mohmmad Mahasneh
Assistant Professor/The Hashemite University/Jordan
dahmadmahasneh1975@yahoo.com

زهير حسين الزعبي
أستاذ مساعد/ الجامعة الهاشمية/ الأردن

Zohair Hussein Al-Zoubi
Assistant Professor/The Hashemite University/Jordan
zohair971@yahoo.com

عمر عطاالله العظامات
مرشد تربوي/ وزارة التربية والتعليم / الأردن

Omar Atallah Al-Adamat
Educational counselling/ Ministry of education /Jordan
Adamat88@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/07/17، تاريخ القبول: 2020/09/11
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 17/07/2020, **Accepted:** 11/09/020
DOI: 10.33977/1182-012-033-003
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى كفاءة المعلمين الجماعية، ومستوى رضاهم الوظيفي، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير: الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة، كما هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية ورضاهم الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس الرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (572) معلماً ومعلمة من معلمي مديرية تربية وتعليم جرش، تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي كان متوسطاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير الجنس ومستوى المدرسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح المعلمين الذين تقل خبرتهم عن (10) سنوات. وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: كفاءة المعلمين الجماعية، المعلمين، الرضا الوظيفي.

Abstract

The current study aimed to identify the level of teachers' collective efficacy and their level of job satisfaction and to identify whether there are statistically significant differences in the level of teachers' collective efficacy due to gender, school level, and years of experience variables. It also aimed to investigate the relationship between teachers' collective efficacy and job satisfaction. To achieve the aims of the study, teachers' collective scale and job satisfaction scale were used. The sample of the study consisted of 572 teachers in Jerash directorate chosen using the purposive method. The results of study showed that the level of teachers' collective efficacy and job satisfaction was moderate, and there were no statistically significant differences in the level of teachers' collective efficacy due to gender and school-level variables, but there are statistically significant differences in the level of teachers' collective efficacy due to years of experience, in favor of teachers whose years of experience is less than 10 years. Finally, results also showed a positive correlation and statistically significant relationship between teachers' collective efficacy and job satisfaction.

***Keywords**: Teachers Collective Efficacy, Teachers, Job Satisfaction.*

المقدمة

تعد المدارس منظمات يعمل فيها المعلمون معاً في نظام اجتماعي تفاعلي. والتنظيم الاجتماعي للمدرسة ينظم علاقات المعلمين والإداريين والطلبة بطرق تؤثر على الأنشطة التعليمية في المدرسة. وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على أن تصورات المعلمين لذواتهم وللمدرسة تؤثر على سلوكهم وأفعالهم، والبيئة التي يطورها الفرد للعيش والعمل تُشكّل بشكل فردي وجماعي (Good & Brophy, 1986). ويرى باندورا (Bandura, 1994, 1997) أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر على كيفية شعور الأفراد وتفكيرهم وتصرفهم وتحفيزهم، كما تؤثر معتقدات الكفاءة التي تنشأ عن العملية التفاعلية في المدارس على رفاهية العاملين وعلى ما يمكنهم تحقيقه كمجموعة.

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن معتقدات الكفاءة الذاتية التي يعتنقها الأشخاص تلعب دوراً مهماً في أداء عملهم. كما يرى بأن الأفراد لا يعملون معزولين اجتماعياً، وبالتالي فإن الأفراد يشكلون معتقدات حول القدرات الجماعية للمجموعة التي ينتمون إليها. ولقد عَرَّف الكفاءة الجماعية المتصورة باعتبارها إيماناً مشتركاً لدى المجموعة بقدراتها المشتركة على تنظيم مسارات العمل المطلوبة لإنتاج مستويات معينة من الإنجاز وتنفيذها. ويرى باندورا أنه على غرار الكفاءة الذاتية، تؤثر معتقدات الكفاءة الجماعية على أداء المجموعة في مجالات متنوعة من الوظائف كالأعمال التجارية والرياضة والسياسة والتعليم.

وكذلك تعرف الكفاءة الجماعية، على أنها فهم كيف يمكن للمجموعة ككل إكمال مهمة بفاعلية. ووفقاً لهذا التعريف رُكِّزَ على معتقدات وجهود المجموعة بدلاً من التركيز على معتقدات وجهود الفرد (Viel-Ruma, Houchins, Jolivette, & Benson, 2010). ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن مشاركة الناس لمعتقداتهم كقوة جماعية من أجل التوصل إلى النتائج المرغوبة تشكل عنصراً أساسياً في المنظمات الجماعية، ونظراً لأن المعلمين يضطرونّ إلى العمل بشكل جماعي لدعم الطلبة في المدرسة، يتم الاعتماد بشكل كبير على المعلمين الذين لديهم كفاءة ذاتية مرتفعة. وبيئة العمل التي يرى فيها المعلمون الكفاءة الجماعية مرتفعة تعد عنصراً مهماً لتطوير كفاءتهم الذاتية. وينبغي النظر في العلاقة بين جميع أعضاء المدرسة بمن فيهم المسئولون الإداريون عند النظر إلى الكفاءة الجماعية.

ويرى لبوغودزينسكي ويونغز وبيل (Pogodzinski, Youngs, Frank, & Belman, 2012) أنه عندما يرى المعلمون العلاقة التعاونية بين الأعضاء العاملين جميعهم في المدرسة ضعيفة، فمن المرجح أن يكون لدى المعلمين نوايا ترك مهنة التدريس والاستقالة. ومن المحتمل أن يكون المسئولون الإداريون هم الأساس الذي من خلاله تُبْنَى الكفاءة المرتفعة الجماعية في المدارس (Skaalvik & Skaalvik, 2010). وكلما ارتفع إدراك الكفاءة الجماعية، أظهر المعلمون سمات الكفاءة الذاتية الإيجابية في فصولهم الدراسية وخاصة في الأوقات العصيبة (Calik, Sezgin, Kavgaci, & Cagatay-Kilinc, 2012).

يرى ويل وكيتسنتاس (Ware & Kitanntas, 2007) أن الدعم الفني والإداري وتحديد الأهداف المؤسسة قد يكون مرتبطاً بتطوير معتقدات الكفاءة الجماعية، وهذا يتفق مع النظرية المعرفية الاجتماعية والنتائج الأخرى التي تم تُوصِّل إليها في الأبحاث حول هذا الموضوع. فعندما يقدم مديرو المدارس تغذية راجعة داعمة للمعلمين، ويتعاون المعلمون مع الاقتراحات والتوجهات، يصبح المعلمون أكثر ميلاً إلى التطوير والشعور بالتوفيق الجماعي مع أهداف المدرسة وأداء الطلبة. وقد تبين أن كفاءة المعلمين الجماعية يمكن أن تؤثر على الطريقة التي تُدارُ بها المدرسة.

ويوجد تصور بأن الكفاءة الذاتية والكفاءة الجماعية بينهما علاقة متبادلة، ولكن هناك أيضاً خلافاً حول أي من منها يؤثر على الآخر. ولقد أظهرت النتائج التي توصلت إليها دراسة آرمور (Armour, 2012) أنه كلما كانت الكفاءة الجماعية أعلى ارتفعت الكفاءة الذاتية. وعلى النقيض من ذلك، أشارت نتائج دراسة زاكري وراهمني ولابين (Zakeri, Rahmany, & Labone, 2016) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تعد مؤشراً قوياً على وجود كفاءة جماعية داخل المدرسة.

ويرى باندورا (Bandura, 1986, 1997) أن هناك أربعة مصادر للكفاءة الذاتية هي: الخبرات المتقنة، والخبرات البديلة، والإقناع الاجتماعي، والحالة الانفعالية. كما تعد هذه المصادر عنصراً مهماً لتطوير كفاءة المعلمين الجماعية. فالخبرات المتقنة مهمة للمدرسة، إذ يواجه المعلمون بشكل جماعي خبرات النجاح والفشل. فخبرات النجاح تؤدي إلى تعزيز شعور مرتفع بكفاءة المعلمين الجماعية، وتؤدي خبرات الفشل إلى شعور منخفض بكفاءة المعلمين الجماعية. مع الأخذ بعين الاعتبار بأنّه إذا كان النجاح متكرراً وسهلا للغاية، فمن المحتمل أن يؤدي الفشل إلى الشعور بالإحباط. ويتطلب الشعور المرن بكفاءة المعلمين الجماعية خبرة في التغلب على الصعوبات من خلال الجهود المتواصلة. وفي الواقع أن المدرسة تتعلم من خلال التجارب ما إذا كان من الممكن أن تنجح في تحقيق أهدافها (Huber, 1996; Levitt & March, 1998). أما المصدر الثاني من مصادر كفاءة المعلمين الجماعية فهو الخبرات البديلة، فالمعلمون لا يعتمدون فقط على التجربة المباشرة كمصدر وحيد للمعلومات حول كفاءتهم الجماعية، بل يستمعون إلى قصص عن إنجاز زملائهم الآخرين، بالإضافة إلى سماعهم عن قصص النجاح في مدارس أخرى. وعلى نحو مماثل، تعداد البحوث حول المدارس الفعّالة يفوق خصائص المدارس النموذجية. وتعمل الخبرات غير المباشرة والنمذجة كطرق فعّالة لتطوير كفاءة المعلمين الشخصية فإنها أيضاً تعزز كفاءة المعلمين الجماعية. كما تتعلم المدرسة عن طريق مراقبة المدارس الأخرى (Huber, 1996). أما المصدر الثالث من مصادر كفاءة المعلمين الجماعية فهو الإقناع الاجتماعي. الإقناع الاجتماعي هو وسيلة أخرى لتعزيز اقتناع المدرسة بأن لديها القدرات لتحقيق أهدافها. فالمحادثات وورش العمل وفرص التطوير المهني والتغذية الراجعة عن الإنجاز يمكن أن تؤثر على المعلمين، فكلما كان المعلمون أكثر تماسكاً زادت احتمالية إقناع المجموعة ككل بالحجة السديدة. ومن غير المحتمل أن يكون الإقناع اللفظي وحده عاملاً قوياً للتغيير، ولكن باقترانه مع نماذج النجاح والتجارب البديلة الإيجابية فإن هذا من الممكن أن يؤثر على كفاءة المعلمين الجماعية. كما يمكن أن يشجع الإقناع الاجتماعي المعلمين على بذل جهد إضافي يؤدي إلى النجاح، وبالتالي يمكن أن يعزز الإقناع الاجتماعي المثابرة والإصرار لدى المعلمين الذي بدوره يؤدي إلى حل المشكلات (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). والمصدر الرابع هو الحالة الانفعالية، فالمدرسة لها حالات انفعالية، فكما يتفاعل الأفراد مع الضغوط فإن المدرسة أيضاً تتفاعل مع الضغوط، وبإمكان المدرسة الفعالة أن تتحمل الضغوط، وتواجه الأزمات، وتستمر في العمل من دون نتائج سلبية، بل إنها تتعلم كيفية التكيف مع القوى المعطلة، والتعامل معها. وعندما تواجه المدرسة مثل هذه القوى، فإن المدارس الأقل كفاءة تتفاعل بطرق مختلفة، وهذا من شأنه أن يعزز من التصرفات الأساسية للفشل، فهي تسيء تفسير المنبهات، وأحياناً تبالغ في ردة الفعل، أو يقللون من قيمتهم أو لا يتفاعلون على الإطلاق. فالحالة الانفعالية للمدرسة لها علاقة كبيرة بكيفية تفسير المدرسة للتحديات (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000).

وعلى الرغم من أن المصادر الأربعة كلها تشكل أهمية محورية في تشكيل كفاءة المعلمين الجماعية، إلا أن المعالجة المعرفية وتفسير هذه المعلومات من الأمور الحاسمة. يرى غودرارد وهوي وهوي (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000) أن هناك عنصرين أساسيين في تطوير كفاءة المعلمين الجماعية هما: العنصر الأول تحليل مهمة التدريس، فالمعلمون يقيمون ما سيكون مطلوبًا أثناء التدريس؛ ويطلق على هذه العملية تحليل مهمة التدريس. ويحدث هذا التحليل على المستويين الفردي والمدرسي. والتحليل على المستوى المدرسي، يتضمن تحديد ما قد يلزم لنجاح المعلمين في المدرسة، ويشمل العوامل التي تميز قدرات الطلبة ودوافعهم، ومدى توفر المواد التعليمية، ووجود موارد المجتمع المحلي، ومدى ملاءمة المرافق المادية المدرسية. فالمعلمون يحللون ما الذي يشكل التدريس الناجح في مدرستهم وما هي العوائق أو القيود التي يجب التغلب عليها، وما المصادر المتاحة لتحقيق النجاح في المدرسة. والعنصر الثاني تقييم فاعلية التدريس، فالمعلمون يحللون مهمة التدريس مع تقويمهم لكفاءة التدريس في المدرسة، وفي الواقع يصدر المعلمون أحكاماً صريحة حول كفاءة التدريس لزملائهم في ضوء تحليل مهمة التدريس في مدرستهم. وعلى المستوى المدرسي، ينتج تحليل كفاءة التدريس استدلالات حول مهارات التدريس في المدرسة، والأساليب، والتدريب، والخبرة. وقد تشمل أحكام كفاءة التدريس أيضاً على معتقدات المعلمين الإيجابية في قدرة الطلبة في مدرستهم على النجاح. ولأن تحليل المهمة والكفاءة يحدث في نفس الوقت فمن الصعب الفصل بين هذين المجالين من مجالات كفاءة المعلمين الجماعية.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات (Goddard, 2001; Goddard, Goddard, Sook-Kim, &Miller, 2015) أن المستوى المرتفع من كفاءة المعلمين الجماعية يكون له نتائج مهمة على تعلم الطلبة، بالإضافة إلى تأثيرها المباشر على إنجاز الطلبة. وقد أشارت نتائج دراسة مولينار والنجمون ودالي (Moolenaar, Sleegers, & Daly, 2012) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين

كفاءة المعلمين الجماعية المرتفعة والتحصيل الدراسي المرتفع للطلبة. وقد أظهرت نتائج دراسة كلاسين وزملائه (Klassen et al., 2008) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين كفاءة المعلمين الجماعية، والمناخ الأكاديمي للمدرسة.

ويعد التعليم من المهن المرهقة، إذ إن المستويات المرتفعة من الضغوط المهنية لها تأثير قوي على أداء المعلمين، وقراراتهم المهنية، وصحتهم البدنية والعقلية، ورضاهم الوظيفي (Chaplain, 2008; Jepson & Forrest, 2006; Kyriaacou, 2001). ويشعر العديد من المعلمين بالرضا الشخصي عن عملهم، ولكن لا يكون لديهم رضا وظيفي عندما يشعرون بضغوط تكون ناتجة عن سلوك الطلبة ومطالب التعليم المرتفعة (Manthei, Gilmore, Yuck, & Adair, 1996). ومع ذلك، يمكن تخفيف الضغوط الوظيفية لدى المعلمين من خلال سياسات المدرسة، ودعم الزملاء ومديري المدارس، والشعور بالكفاءة الجماعية؛ بمعنى أن يتصور المعلمون أن هيئة المدرسة، كمجموعة، قادرة على العمل معاً بشكل فعّال لتحسين تعلم الطلاب وسلوكهم. وقد أظهرت نتائج دراسة كابرا وباربارانيلي وبورجوني وستيكا (Caprara, Barbaraneli, Borgogni, & Steca, 2003) أن الكفاءة الجماعية للمعلمين قد يكون لها تأثير إيجابي على رضاهم الوظيفي.

تعددت تعريفات العلماء للرضا الوظيفي، فيعرف لوك (Locke, 1976) الرضا الوظيفي على أنه الحالة العاطفية الممتعة الناجمة عن تقييم وظيفة المرء كإنجاز أو تسهيل للقيم التي يقوم بها. والرضا الوظيفي ليس مجرد الاستمتاع والإعجاب بما يفعله الفرد فقط، وإنما يتضمن ما إذا كان أرباب العمل يلبون الاحتياجات الشخصية والمهنية للعامل. وتعرف مهتا، (Mehta, 2012) الرضا الوظيفي على أنه مزيج من الخبرات النفسية والعاطفية في العمل. وعلى نحو مماثل، يرى ديميرتاس (Demirtas, 2010) أن مستوى الرضا الوظيفي يشكل استجابة عاطفية للخبرة المهنية لأي فرد. ويعرف كوليلي وشبكا وبيري (Collie, Shapka, & Perry, 2012) الرضا الوظيفي بأنه شعور الفرد بالإنجاز والإشباع والرضا عن العمل في مهنة ما.

والرضا الوظيفي له تأثير قوي على جودة العمل في المؤسسة. ولهذا السبب يتم استخدام العديد من الأساليب والتقنيات المختلفة لتعزيز الرضا الوظيفي لدى العاملين. ونتيجة للجهود التي تبذلها المؤسسة في تعزيز الرضا الوظيفي، يمكن زيادة أداء الموظفين (Schoderbek, Cosier, & Aplin, 1991; Sevimli & Iscan, 2005). ويرى سبيكتور (Spector, 1997) أن للرضا الوظيفي بعدين هما: المتغيرات والخبرات الفردية، والمتغيرات التنظيمية، وتتفاعل هذه الأبعاد مع بعضها بعضاً. أما بالشي (Balci, 1985) فيرى أن للرضا الوظيفي بعدين هما: المتغيرات الفردية، كالعمر، والجنس، وسنوات الخبرة، والذكاء، والتأثير الاجتماعي، والشخصية، والمتغيرات التنظيمية، كالراتب، والترقية، والإشراف، والإدارة.

وهناك العديد من النظريات التي فسرت الرضا الوظيفي، منها: نظرية التعارض (Discrepancy theory)، وتفسر الرضا الوظيفي في ضوء الفرق بين ما يتوقعه العامل من وظيفته وبين ما يحصل عليه فعلاً. أي بمعنى أنه كلما كانت توقعات أعلى مما يحصل عليه من الوظيفة، زاد عدم الرضا عن الوظيفة لديه (Lawler, 1964). ونظرية الأداء مقابل التوقعات (Performance-expectation theory)، وتفسر الرضا الوظيفي في ضوء ما يتوقعه الفرد مقابل الجهد الذي قام به (Vroom, 1964). ونظرية إشباع الحاجات (Need satisfaction theory) وتفسر الرضا الوظيفي في ضوء عملت الوظيفة على إشباع حاجات الفرد المختلفة (Maslow, 1964). ونظرية العدالة (Equity theory)، وتفسر الرضا الوظيفي بأن المنظمة إذا كافأت فردين بذلا الجهد نفسه فان الموظف سيشعر بالرضا الوظيفي، وإن لم يكن هناك عدل بين الموظفين ممن يبذلون نفس الجهد فان الموظف سيشعر بعدم الرضا (Waster, Berscheid, & Waster,1973). نظرية الحالات الانفعالية (Affective event theory)، وتفسر الرضا الوظيفي في ضوء الحالات الانفعالية والعاطفية الإيجابية والسلبية التي تحدث في بيئة العمل والتي لها أثر على أداء الموظفين، والتزامهم الوظيفي، ورضاهم الوظيفي (Thompson & Phua, 2012).

ويرى مغنا (Mghana, 2013) أن هناك مجموعة من العوامل والمتغيرات التي تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلمين منها: الرواتب، والنظام الإداري للمدرسة، وحجم المدرسة، والمنهاج الدراسي، والمستوى التعليمي، والدورات التدريبية، والمهام التدريسية، والأعباء التدريسية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، يضاف إلى ذلك هناك مجموعة من المتغيرات الديمغرافية التي تؤثر بالرضا الوظيفي كالجنس، وعدد سنوات الخبرة، والسن، والحالة الاجتماعية.

أجري عدد من الدراسات السابقة التي تناولت فحص العلاقة بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي لديهم. فقام كابرارا وزملاؤه (Caprara et al., 2003) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الذاتية وكفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس كفاءة المعلمين الذاتية، ومقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (726) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في ايطاليا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الذاتية وكفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي.

وأجرى ماتينجلي (Mattingly, 2007) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي، وثقافة المدرسة، وكفاءة المعلمين الذاتية، وكفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس المناخ المدرسي، ومقياس ثقافة المدرسة، ومقياس كفاءة المعلمين الذاتية، ومقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (748) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين المناخ المدرسي وثقافة المدرسة وكفاءة المعلمين الذاتية وكفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي.

وأجرى كلاسن (Klassen, 2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية وضغوط العمل والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس ضغوط العمل، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (951) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في كندا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كفاءة المعلمين الجماعية وضغوط العمل.

وأجرى كلاسن وتشيو (Klassen & Chiu, 2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس كفاءة المعلمين الذاتية، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (1430) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين معتقدات كفاءة المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي.

وأجرى فيل-رمو وهوتشينز وجوليفيت وبنسون (Viel-Ruma, Houchins, Jolivette, & Benson, 2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الذاتية، وكفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين، ومقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (104) معلمة من معلمات المدارس الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية كان مرتفعاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير مستوى المدرسة. وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي.

وأجرى كلاسن ويوشير وبونغ (Klassen, Usher, & Bong, 2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية وضغوط العمل والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس ضغوط العمل، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في كندا وكوريا الجنوبية والولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كفاءة المعلمين الجماعية وضغوط العمل.

وأجرى جوكر (Göker, 2012) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية، وضغوط العمل، والرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس ضغوط العمل، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (25) معلماً من معلمي المدارس الثانوية من معلمي اللغة الانجليزية في تركيا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كفاءة المعلمين الجماعية، وضغوط العمل.

وأجرت لوبيز (Lopez, 2018) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية، وكفاءة المعلمين الذاتية، والرضا الوظيفي، ونية المعلمين بالاستقالة من مهنة التعليم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس كفاءة المعلمين الذاتية، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس نية المعلمين بالاستقالة من مهنة التعليم. تكونت عينة الدراسة من (25) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الامريكية. وقد أظهرت النتائج أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية كان متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الذاتية والرضا الوظيفي. وكذلك أظهرت النتائج أن كفاء المعلمين الجماعية، وكفاءة المعلمين الذاتية، والرضا الوظيفي، تتنبأ بنية المعلمين بالاستقالة من مهنة التعليم.

يتضح من خلال استعراض الدّراسات السابقة، أن هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي. إلا أن هناك ندرة في الدّراسات العربية التي تناولت العلاقة بين المتغيرين. وفي ضوء ما سبق يمكن القول إنّ الدّراسات السابقة الأجنبية التي تناولت موضوع كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي، لها دور كبير، وتأثير ملحوظ في رفع الأداء وتحسين الإنتاج. وقد توصلت أغلب الدّراسات إلى أهمية كفاءة المعلمين الجماعية، وتأثيرها على الرضا الوظيفي لديهم، واتفقت اغلب نتائج الدّراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي. وتميزت الدّراسة الحالية عن غيرها من الدّراسات السابقة؛ أنها الدّراسة العربية الأولى حسب علم الباحثين التي فحصت العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي، وفقاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعدّ كفاءة المعلمين الجماعية إحدى السمات التنظيمية المهمة المرتبطة بالتطور الأكاديمي للطلبة. واهتم هاتي (Hattie, 2016) بالإجابة عن السؤال الآتي: ما أكثر العوامل المؤثرة على تعلم الطلبة؟، كفاءة المعلمين الجماعية تم تصنيفها حديثاً على أنها أكثر العوامل تأثيرا على تعلم الطلبة، باعتبارها خاصية مهمة من خصائص المدرسة، فكفاءة المعلمين الجماعية هي نتاج التفاعل بين المعلمين مما يؤدي إلى ارتباطها بشكل قوي بالتحصيل الأكاديمي للطلبة في المدرسة. وتعد كفاءة المعلمين الجماعية عاملاً تنظيميا في المدرسة، بسبب أن قوة المؤسسات التربوية الاجتماعية تعتمد إلى حد ما على قدرتها الجماعية والرغبة في حل المشكلات التي تواجهها. ويرى باندورا (Bandura, 1977, 1986, 1997) أن

كفاءة المعلمين الجماعية في المدرسة، تؤثر بشكل إيجابي على تعلم الطلبة، ويرى كذلك أن المعتقدات الجماعية للمدارس يمكن أن تؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على جودة أداء المدرسة، ويُمكّن الشعور المرتفع بكفاءة المعلمين الجماعية من التفكير في الأهداف الصعبة، والتغلب على الصعوبات، وهذا الشعور يساعد المعلمين على بناء علاقات إيجابية مع الطلبة جميعهم. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية لدى عينة من المعلمين الأردنيين، وفحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي. وبشكل أكثر تحديدا، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى كفاءة المعلمين الجماعية لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى إلى متغيرات: الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي؟

أهمية الدراسة

تأتي الأهمية النّظريّة لهذه الدّراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو موضوع كفاءة المعلمين الجماعية، وعلاقتها بالرضا الوظيفي، إذ إنه من الموضوعات المهمة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في المدارس، وتسهم هذه الدراسة في تعريف المعلمين بأهمية الكفاءة الجماعية والرضا الوظيفي، ومعرفة أثرها الإيجابي والسلبي على أداء المعلم؛ مما قد يسهم في التغيير للأفضل في سبيل الارتقاء بالعملية التعليمية لكونها سبيل النجاح لأي مجتمع.

ومن الناحية العمليّة تكمن أهمية هذه الدراسة في ما تُقدمه من نتائج يمكن للقائمين على العملية التّعليمية الاستفادة منها في تصميم البرامج الإرشادية للمساعدة في تحسين الكفاءة الجماعية عن طريق إعادة النظر بكل ما من شأنه أن يطور المعلم معرفياً ومهارياً، مما قد يسهم في رفع معتقدات الكفاءة الجماعية لدى المعلمين، وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم، وقد تفيد نتائج الدراسة الحالية مصممي برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الكفاءة الجماعية، والرضا الوظيفي لدى المعلمين في برامج الإعداد قبل الخدمة أو برامج التدريب أثناء الخدمة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **كفاءة المعلمين الجماعية**: معتقدات المعلمين الذاتية لقدرتهم على أن تكون فعالة، والتأثير على تحصيل الطلبة، وإجراء تغييرات في البيئة المدرسية (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). **وتعرف إجرائيا** بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس كفاءة المعلمين الجماعية.
- **الرضا الوظيفي**: المواقف الإيجابية والسلبية من بيئة العمل المستمدة من خبرات الموظف (Dutta & Sahney, 2016). **ويعرف إجرائيا** بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الرضا الوظيفي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة الحالية من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم لواء قصبة جرش والبالغ عددهم (2714) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2019/2020. أما عينة الدراسة الحالية فتكونت من (572) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة القصدية. إذ اختيرت المدارس التي يوجد فيها أكبر عدد من المعلمين والمعلمات، ووزِّعَت (600) استبانة على المعلمين، واستُبْعِد منها (28) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس ومستوى المدرسة وعدد سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكور	275	48.1
	إناث	297	51.9
	المجموع	576	100
مستوى المدرسة	أساسية	341	59.6
	ثانوية	231	40.4
	المجموع	576	100
عدد سنوات الخبرة	(1-5) سنوات	132	23.1
	(6-10) سنوات	231	40.4
	(11) سنة فأكثر	209	36.5
	المجموع	576	100

أداتا الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية، مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، ومقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، وفيما يأتي وصف لأداتي الدراسة:

مقياس كفاءة المعلمين الجماعية: استخدم مقياس كفاءة المعلمين الجماعية المطور مقياس جودارد وهاوي وهاوي (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). ويتكون المقياس من (21) فقرة لقياس كفاءة المعلمين الجماعية، وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس (ليكرت الخماسي)، (5) موافق بشدة، إلى (1) غير موافق بشدة. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (21-105)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من كفاءة المعلمين الجماعية، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من كفاءة المعلمين الجماعية. وقام جودارد وهاوي وهاوي (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000) بالتحقق من صدق البناء للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك بتطبيق المقياس على (70) معلماً ومعلمة من خمس ولايات من الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل فسر ما نسبته (57.89%) من التباين الكلي المفسر. وكذلك قام جودارد وهاوي وهاوي (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000) بالتحقق من

صـدق المقياس باسـتخدام الصـدق التلازمي، حيث بلغ معامل ارتباط المقياس مع كفاءة التدريس الشـخصـية (45.)، و(62.) مع مقياس الثقة بـالـزملاء. وللـتـحـقـق من ثبـات المـقيـاس قـام جـودارد وهـاوي وهـاوي (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000) بالتحقق من الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ الفا)، وبلغت (96.).

صدق المقياس في الدّراسة الحالية

عُرِض مقياس كفاءة المعلمين الجماعية على عشـرة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في: المناهج والتدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشـمية. وفي ضـوء ملاحظات المحكمين حُذِفت الفقرة التي تنص على "يؤدي تعاطي الكحول والمخدرات في المجتمع إلى جعل عملية التعلم صعبة في المدرسة"، وكذلك عُدِلت بعض الصـياغة اللغوية لبعض الفقرات، وبناءً عليه، أصـبح المقياس يتكون من (20) فقرة. وكذلك تم التحقق من صـدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيق المقياس على عينة اسـتطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسـة، وحسـاب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس كفاءة المعلمين الجماعية مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الدرجة الكلية
01	*.28	08	*.35	15	*.27
02	*.37	09	*.21	16	*.25
03	*.51	10	*.20	17	*.23
04	*.26	11	*.27	18	*.29
05	*.33	12	*.28	19	*.23
06	*.24	13	*.34	20	*.25
07	*.21	14	*.30		

يتبين من الجـدول (2) أن قيم معـاملات ارتبـاط فقرات مقيـاس كفاءة المعلمين الجماعية مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (21.-51.)، وجميعها دال إحصائياً.

ثبات المقياس في الدّراسة الحالية

للتأكد من ثبات مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، طُبِّقَ المقياس على العينة الاسـتطلاعية سـالفة الذكر، بفاصـل زمني مقداره أسـبوعان، وحُسِب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق وقد بلغ (81.)، وتم التحقق من ثبات الاتسـاق الداخلي للمقياس باسـتخدام معادلة (كرونباخ الفا) وقد بلغت (78.).

مقيـاس الرضـا الوظيفي للمعلمين: اسـتخدم مقيـاس الرضـا الوظيفي للمعلمين المطور مقيـاس سـبيكتور (Spector, 1997). ويتكون المقياس من(36) فقرة لقياس الرضـا الوظيفي للمعلمين، موزعة على تسعة أبعاد هي: الراتب ويقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(1-10-19-28)، الترقية وتقـاس من خلال الفقرات ذات الأرقـام(2-11-20-33)، الإشـراف ويقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(3-12-21-30)، المزايا الإضـافية وتقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(4-13-22-29)، المكافـآت المحتملـة وتقـاس من خلال الفقرات ذات الأرقـام(5-14-23-32)، ظروف العمل وتقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(6-15-24-31)، زملاء العمـل وتقـاس من خلال الفقرات ذات الأرقـام(7-16-25-34)، طبيعة العمل، وتقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(8-17-27-35)، التواصـل ويقاس من خلال الفقرات ذات الأرقام(9-18-26-36). وتكون الإجابة على فقرات المقياس باسـتخدام مقياس (ليكرت الخماسـي)، (5) موافق بشـدة، إلى (1) غير موافق بشـدة. وتتراوح الدرجـة الكليـة للمقياس بين (36-180)، وتشـير الدرجة المرتفعة إلى مسـتوى مرتفع من الرضـا الوظيفي للمعلمين، في حين تشـير الدرجة المنخفضـة إلى مسـتوى منخفض من الرضـا الوظيفي للمعلمين. وقـام سـبيكتور (Spector, 1997) بتطبيق المقيـاس على عينـة تكونـت من (3067) موظفـاً، وتم التحقق من صـدق البناء للمقياس بحسـاب معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) قيم معاملات ارتباط بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي

الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.الراتب	1								
2.الترقية	.53	1							
3.الإشراف	.19	.25	1						
4.المزايا الإضافية	.45	.36	.10	1					
5.المكافآت المحتملة	.54	.58	.46	.38	1				
6.ظروف العمل	.31	.31	.17	.29	.46	1			
7.زملاء العمل	.19	.23	.42	.16	.39	.22	1		
8.طبيعة العمل	.25	.32	.31	.20	.47	.30	.32	1	
9.التواصل	.40	.45	.39	.30	.59	.44	.42	.43	1

يتبين من الجـدول (3) أن معـاملات الارتبـاط بين أبعـاد مقيـاس الرضا الوظيفي تراوحت بين (10.-59.)، وجميعها دالة إحصائيا. وللتحقق من ثبات المقياس قام سـبيكتور (Spector, 1997) بالتحقق من ثبات المقيـاس بطريقـة التطبيق وإعـادة التطبيق، وقـد بلغ معـامل ثبـات المقـاس ككل (71.)، و(45.، 62.، 55.، 37.، 59.، 74.، 64.، 54.، 65.) على التوالي لبعد الراتب، والترقية، والإشـراف، والمزايا الإضـافية، والمكافآت المحتملـة، وظروف العمـل، وزملاء العمـل، وطبيعـة العمـل، والتواصـل. وكـذلـك قـام سـبيكتور، (Spector, 1997) بـالتحقق من الاتسـاق الداخلي باسـتخدام معادلة (كرونباخ الفا)، وبلغت (91.) للمقياس ككل، و(71.، 78.، 60.، 62.، 76.، 73.، 82.، 73.، 75.) على التوالي لبعد الراتب، والترقية، والإشـراف، والمزايا الإضـافية، والمكافآت المحتملة، وظروف العمل، وزملاء العمل، وطبيعة العمل، والتواصل.

صدق المقياس في الدّراسة الحالية

عُرِض مقياس الرضـا الوظيفي للمعلمين على عشـرة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في المناهج والتدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشـمية. وفي ضـوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصـياغة اللغوية لبعض الفقرات. وكذلك تم التحقق من صـدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيق المقياس على العينة

الاستطلاعية سالفة الذكر، وكذلك حُسِبَ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (4).

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي، والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.21-.45)، وجميعها دالة إحصائيا، وأن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي تراوحت بين (.10-.47) وجميعها دالة إحصائيا. وكذلك حُسِبَ معاملات ارتباط فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من أخرى، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (4) قيم معاملات ارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.الراتب	1								
2.الترقية	.53	1							
3.الإشراف	.19	.25	1						
4.المزايا الإضافية	.45	.36	.10	1					
5.المكافآت المحتملة	.54	.58	.46	.38	1				
6.ظروف العمل	.31	.31	.17	.29	.46	1			
7.زملاء العمل	.19	.23	.42	.16	.39	.22	1		
8.طبيعة العمل	.25	.32	.31	.20	.47	.30	.32	1	
9.التواصل	.40	.45	.39	.30	.59	.44	.42	.43	1

جدول (5) قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها والدرجة الكلية للمقياس

	الراتب			الترقية			الإشراف			المزايا الإضافية		
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
.1	.62	.43	.2	.57	.23	.3	.25	.20	.4	.45	.27
.1	.56	.26	.11	.45	.40	.12	.74	.22	.13	.66	.46
.19	.56	.42	.2	.36	.25	.21	.68	.29	.22	.28	.20
28	.50	.21	.33	.64	.24	.3	.35	.23	.29	.72	.21
	المكافآت المحتملة			ظروف العمل			زملاء العمل			طبيعة العمل	
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
.5	.42	.20	.6	.55	.41	.7	.27	.21	.8	.67	.44
.14	.55	.26	.15	.67	.44	.16	.68	.31	.17	.31	.21
.23	.39	.31	.24	.26	.30	.25	.38	.23	.27	.57	.30
.32	.39	.22	.31	.45	.28	.34	.56	.45	.35	.50	.44
	التواصل										
الفقرة	البعد	الكلي									
.9	.54	.36									
.18	.61	.48									
.26	.28	.22									
.36	.71	.57									

يتبين من الجدول (5) أن معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها تراوحت بين (.25-.74)، في حين تراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس بين (.20-.57) وجميعها دال إحصائياً.

ثبات المقياس في الدّراسة الحالية

للتأكد من ثبات مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، طُبِّقَ المقياس على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وحُسِبَ معامل الارتباط بين مرتي التطبيق وقد بلغ (.79) للمقياس ككل، وبلغ (.60، .68، .65، .69، .65، .67، .69، .68، .79) على التوالي لبعد الراتب، والترقية، والإشراف، والمزايا الإضافية، والمكافآت المحتملة، وظروف العمل، وزملاء العمل، وطبيعة العمل، والتواصل. وكذلك تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا وقد بلغت (.71)، وبلغت (.64، .63، .60، .62، .61، .60، .65، .63، .71) على التوالي لبُعد الراتب، والترقية، والإشراف، والمزايا الإضافية، والمكافآت المحتملة، وظروف العمل، وزملاء العمل، وطبيعة العمل، والتواصل.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية في تنفيذ الدّراسة:

1. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
2. إعداد أدوات الدّراسة، والتأكد من دلالات صدقها، وثباتها، واختيار عينة تمثل مجتمع الدّراسة، وتوزيع روابط أدوات الدراسة على أفراد العينة.
3. جمع أدوات الدراسة، وإدخال بياناتها إلى ذاكرة الحاسوب، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS, V:20).
4. استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدّراسة، والخروج بالتوصيات المناسبة استنادًا إلى نتائج الدّراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثالث: تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way-ANOVA)،

وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى كفاءة المعلمين الجماعية لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات ومستوى كفاءة المعلمين الجماعية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
كفاءة المعلمين الجماعية	3.17	.31	متوسط

يتبين من الجدول (6) أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية لدى أفراد عينة الدراسة جاء متوسطاً، وبمتوسط حسابي (3.17).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات ومستوى الرضا الوظيفي المعلمين

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الراتب	3.26	.75	متوسط
الترقية	3.16	.63	متوسط
الإشراف	2.91	.57	متوسط
المزايا الإضافية	2.73	.76	متوسط
المكافآت المحتملة	3.51	.54	متوسط
ظروف العمل	2.91	.52	متوسط
زملاء العمل	3.22	.55	متوسط
طبيعة العمل	3.20	.55	متوسط
التواصل	3.26	.64	متوسط
الرضا الوظيفي	3.13	.19	متوسط

يتبين من الجدول (7) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة جاء متوسطاً، وبمتوسط حسابي (3.13). وكذلك يتبين من الجدول (7) أن أبعاد الرضا الوظيفي جميعها لدى أفراد عينة الدراسة جاءت بمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى إلى متغيرات: الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس كفاءة المعلمين الجماعية، وفقا لمتغيرات" الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات ومستوى كفاءة المعلمين الجماعية وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	كفاءة المعلمين الجماعية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.20	.24
	إناث	3.13	.36
مستوى المدرسة	أساسية	3.15	.30
	ثانوية	3.19	.32
عدد سنوات الخبرة	1-5سنوات	3.23	.22
	6-10 سنوات	3.24	.30
	11 سنة فأكثر	3.04	.33

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في متوسط كفاءة المعلمين الجماعية وفقا لمتغيرات: الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس ومستوى المدرسة وسنوات الخبرة على كفاءة المعلمين الجماعية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
كفاءة المعلمين الجماعية	الجنس	.055	1	.055	.605	.43
	مستوى المدرسة	.003	1	.003	.037	.84
	عدد سنوات الخبرة	4.59	2	2.29	25.19	.00*
	الخطأ	51.65	567	.09		
	الكلي المصحح	57.02	571			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير الجنس ومستوى المدرسة، حيث كانت قيم (ف) غير دالة إحصائياً. وكذلك يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة (ف=25.192) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(α=0.05)، ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية، وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	1-5 سنوات	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
كفاءة المعلمين الجماعية	1-5 سنوات	3.23			.19*
	6-10 سنوات	3.24			.20*
	11 سنة فأكثر	3.04	.19-*	.20-*	

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث إن المتوسط الحسابي للمعلمين الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم (1-5) سنوات، والمعلمين الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم (6-10) سنوات أعلى من المعلمين الذين تزيد عدد سنوات خبرتهم عن (11) سنة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي للمعلمين، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11) قيم معاملات الارتباط بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي للمعلمين

المتغيرات	كفاءة المعلمين الجماعية
الراتب	.18*
الترقية	.06
الإشراف	.33*
المزايا الإضافية	.17*
المكافآت المحتملة	.29*
ظروف العمل	.09*
زملاء العمل	.18*
طبيعة العمل	.30*
التواصل	.06
الرضا الوظيفي	.24*

يتبين من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية، والرضا الوظيفي (ر= 24.). وكذلك يتبين من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية، وأبعاد الرضا الوظيفي: الراتب، الإشراف، المزايا الإضافية، المكافآت المحتملة، ظروف العمل، زملاء العمل، طبيعة العمل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (ر= 09.) إلى (ر= 33.). وعدم جود علاقة ارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية، وبعدي الرضا الوظيفي: الترقية، والتواصل.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى كفاءة المعلمين الجماعية لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية متوسطة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى كون المعلمين على اختلاف مهاراتهم الشخصية ما بين القوي والمتوسط والضعيف حيث إن أداء المعلمين في المدارس يختلف باختلاف الجهد الشخصي الذي يبذله كل معلم على حدة، وقد يكون تأثير المعلم على الآخرين ضعيفاً، لكون الأعمال التي تطلب من المعلمين ذات زخم لذلك يكون درجة الخبرات المتبادلة بين المعلمين ضعيفة، كما أن المعلمين يواجهون ضمن بيئتهم المدرسية مؤثرات نفسية سلبية تؤثر على كفاءتهم الجماعية لما يلاقونه من صراع بين الدوافع والآمال التي يحملونها وبين الفرص المتاحة لهم وما تتضمنه من ضغوط دراسية على شخصية المعلم وشعوره بالقلق، وضعف البيئة التشاركية التي يتيحها مديرو المدارس للمعلمين في عملية صنع القرارات المدرسية، لذا ظهر بعض الكفاءات المتدنية منها والعالية والضعيفة. وذلك يعود إلى الجهد الذاتي للمعلمين، لذا فإن الكفاءة الذاتية تنشأ من انجازات مسبقة للمعلم، كذلك من خلال قناعتهم بقدرتهم على النجاح. وهذا يتفق مع ما أشار إليه سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Sksslvik, 2010) أن المسئولين الإداريين هم الأساس الذي يتم من خلاله بناء الكفاءة المرتفعة الجماعية في المدارس. وكلما ارتفع إدراك الكفاءة الجماعية، أظهر المعلمون سمات الكفاءة الذاتية الإيجابية في فصولهم الدراسية، وخاصة في الأوقات العصيبة (Calik et al., 2012).

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Viel-Ruma et al., 2010)، والتي أشارت إلى أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية كان مرتفعاً. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Lopez, 2018)، والتي أشارت إلى أن مستوى كفاءة المعلمين الجماعية كان متوسطاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي قصبة محافظة جرش؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن مستوى الرضا الوظيفي كان متوسطاً. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى طبيعة مهنة التعليم، وما يكتنفها من مشقة ومصاعب، فقد زاد عبء المعلم التدريسي، وكثرت التزاماته الوظيفية، فالمعلم ليس مسؤولاً فقط عن حصصه الصفية، وأنشطته المنهجية، بل هناك التزامات وظيفية، وأنشطة للمعلم خارج نطاق جدوله التدريسي. وكذلك إلى انشغال المدرسين في أمور التدريس، وعدم إيجاد الوقت الكافي للتواصل مع المجتمع، وقد يكمن السبب وراء ذلك إلى مشروع التطوير التربوي، نحو الاقتصاد المعرفي حيث عملت وزارة التربية والتعليم على التحول من التعلم المتمركز نحو المعلم إلى التعلم المتمركز نحو المتعلم، إذ كانت الأنظمة والقوانين تبرز دور المعلم بشكل رئيس في العملية التربوية على حساب دور الطالب، في حين أصبح الدور الأكبر للمتعلم في الوقت الحاضر في العملية التربوية، وبذلك أصبحت فئة كثيرة من الطلبة يستغلون هذا الدور الممنوح لهم بطريقة سلبية، وتسيء للعملية التربوية بشكل عام، ولدور المعلم بشكل خاص مما انعكس سلبياً على درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى إلى متغيرات: الجنس، ومستوى المدرسة، وعدد سنوات الخبرة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير الجنس ومستوى المدرسة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الظروف: البيئية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها كلا الجنسين متشابهة وكذلك المدارس التي يعملون فيها والإمكانات المادية والبيئية والتعليمية متشابهة وخضوعهم لنظام تعليمي واحد، ويتمتعون بقدرات متقاربة ومتساوية على الكفاءة الذاتية تتمثل في التعليم والتحفيز وتجهيز الطلبة، ويتحلون بصفات شخصية متقاربة، كما أن المساقات التي يدرسها المعلمون والمعلمات في المدارس الثانوية والأساسية متشابهة والدورات التي يحضرونها أثناء فترة إعدادهم للخدمة هي الدورات نفسها والبرامج كذلك، وهذا يدل إن أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات جميعهم لديهم كفاءة جماعية متساوية باختلاف جنسهم ومدرستهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Viel-Ruma et al., 2010)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

وأظهرت النتائج وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى كفاءة المعلمين الجماعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث إن المتوسط الحسابي للمعلمين الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم (1-5) سنوات والمعلمين الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم (6-10) سنوات أعلى من المعلمين الذين تزيد عدد سنوات خبرتهم عن (11) سنة.

وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرات القليلة والمتوسطة يتمتعون بروح معنوية عالية في الحصول على المعرفة العلمية لتطوير كفاءتهم الذاتية من خلال تلقيهم تدريبات مكثفة منذ دخولهم إلى مهنة التعليم مما يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة لديهم، وتحرص وزارة التربية والتعليم الأردنية على نمو المعلمين عن طريق الاشتراك في الدورات التدريبية التي تكسب المعلمين خبرات جديدة، تجعلهم في مستوى من سبقوهم في مهنة التعليم، وكذلك فإن للإشراف التربوي أثراً في مساعدة المعلمين على امتلاك كثير من الكفايات التعليمية. هذا وقد أصيب أصحاب الخبرة ممن تجاوز العشر سنوات من الخدمة بنوع من الخمول؛ بسبب معايشته للقوانين والروتين المتكرر منذ فترة طويلة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الجماعية، والرضا الوظيفي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أهمية معتقدات الكفاءة الجماعية، ودورها في رفع مستويات تحصيل الطلبة. وقدرتهم على التغلب على الصعوبات لتحقيق الأهداف. فتعزيز الكفاءة الجماعية للمعلمين من خلال إيجاد فرص للمعلمين لبناء المعرفة التعليمية والتعاون مع الزملاء، ولخبراتهم الناجحة دور في انعكاسها على معتقدات كفاءتهم الجماعية، كما أن للإقناع اللفظي دورا في رفع مستويات معتقدات كفاءتهم الجماعية؛ فالمناخ المدرسي والاستقرار النفسي بما فيه من تغذية راجعة، ومشاركة، وتبادل لوجهات النظر، أتاح مزيدا من التأثير المعنوي واللفظي في رفع مستويات معتقدات الكفاءة للمعلمين سواء الفردية أو الجماعية، ويظهر المعلمون ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة انفتاحاً ذهنياً، ولديهم مهارات تواصل مرتفعة، ولديهم رغبة في العمل التعاوني، ولديهم استعداد مرتفع للتعليم، والتخطيط، والانسجام، والصبر، والتسامح، واللطف، والتصرف بحكمة (Godard & Gohard, 2001)، وامتلاك المعلمين لمثل هذه الخصائص والسمات يؤثر على مستوى الرضا الوظيفي لديهم. ويرى كابرارا وزملاؤه (Caprara et al., 2003)، أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمون يؤدي إلى مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي. والمعلمون ذوو المستوى المرتفع من الرضا الوظيفي، يزداد مستوى أدائهم للمشاركة في أنشطة المدرسة (Genctürk, 2008).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (Caprra et al., 2003; Göker, 2012; Klassen, 2010; Klassen & Chiu, 2010; Klassen et al., 2010; Lopez, 2018; Mattingly, 2007)، التي أشارت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Viel-Ruma et al, 2010)، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية والرضا الوظيفي.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثون بما يأتي:

- إيجاد فرص للمعلمين لتبادل المهارات والخبرات بشكل تعاوني.
- إشراك المعلمين في عملية صنع القرار المدرسي.
- تعزيز الكفاءة الجماعية لدى المعلمين كأحد مصادر الرضا الوظيفي.
- تعزيز مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.
- العمل على تعزيز وتشجيع الكفاءة الجماعية لدى المعلمين ذوي الخبرات الطويلة في مهنة التدريس.
- إجراء دراسات أخرى تتناول فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين الجماعية وكفاءة المعلمين التدريسية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع الأجنبية

- *Armour, C. (2012). Teacher self-efficacy, teacher collective efficacy, and job satisfaction in small learning communities and small schools: Implications for educational leaders. Unpublished Doctoral Dissertation. Clark Atlanta University, Atlanta, Georgia.*
- *Balcı, A. (1985). Education managers job satisfaction. Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara University, Ankara.*
- *Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.*
- *Bandura, A. (1994). Self-efficacy, in V.S. Ramachandran (Ed.) Encyclopedia of Human Behavior, vol. 4, pp. 71-81.New York: Academic Press.*
- *Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.*
- *Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. Current Directions in Psychological Science, 9, 75–78.*
- *Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay-Kilinc, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4), 2498-2504.*
- *Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers, school staffs and parents efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. European Journal of Psychology of Education, XVIII(1)15-31*
- *Carron, A., Bry, S., & Eys, M. (2002). Team cohesion & team success in sport. Journal of Sport Science, 20(2), 119-26.*

- *Jex, S., & Thomas, J. (2003). Relations between stressors and group perceptions: Main and mediating effects. Work and Stress, 17, 158–170.*
- *Karabiyik, B., & Korumaz, M. (2014). Relationship between teachers self-efficacy perceptions and job satisfaction level. Proceida-Social Behavioral Sciences, 116, 826-830.*
- *Klassen, R. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. The Journal of Educational Research, 103, 342-350.*
- *Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers self-efficacy and job satisfaction: teachers gender, years of experience, and job stress. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741-756.*
- *Klassen, R., Chong, W., Huan, V., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. Teaching and Teacher Education, 24, 1919–1934.*
- *Klassen, R., Usher, E., & Bong, M. (2010). Teachers collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross cultural context. The Journal of Experimental Education, 78, 464-486.*
- *Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. Educational Review, 53, 27–35.*
- *Lawler, E. E. (1964). Managers' job performance and their attitudes toward their pay. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley.*
- *Levitt, B., & March, J. G. (1998). Organizational learning. Annual Review of Sociology, 14, 319–340.*
- *Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology (pp. 1297-1349). Chicago, IL: Rand McNally.*
- *Lopez, V. (2018). Teachers job satisfaction and efficacy as indicators of intent to leave teaching. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, Minnestoa.*
- *Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. Educational Research, 38, 3–19.*
- *Maslow, A. (1964). Further notes on the psychology of being. Journal of Humanistic Psychology, 4(1), 45–58.*
- *Mattingly, J. (2007). A study of relationship of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars. Unpolished Doctoral Dissertation, University of Louisville, Kentucky.*
- *Mayer, D., Mullens, J., & Moore, M. (2000). Monitoring school quality: An indicators report. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement: National Center for Education Statistics. Available as a pdf from http://www.nces.ed .gov/ pub search/ pubsinfo.asp? pubid=2001030. Retrieved on March 12, 2012.*
- *Mehta, S. (2012). Job satisfaction among teachers. IUP Journal of Organizational Behavior, 11(2), 54.*
- *Mghana, N. N. (2013). Factors influencing teachers' job satisfaction in public secondary schools in Voi District Kenya. Unpublished Master's Thesis, University of Nairobi.*
- *Moolenaar, N., Sleegers, P., & Daly, A. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. Teaching and Teacher Education, 28(2), 251-262.*
- *Pogodzinski, B., Youngs, P., Frank, K., & Belman, D. (2012). Administrative climate and novices' intent to remain teaching. Elementary School Journal, 113(2), 252-275.*
- *Chaplain, R. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. Educational Psychology, 28, 195–209.*
- *Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. Journal of Educational Psychology, 104(4), 1189-1204.*
- *Dawis, R., & Lofquist, L. (1984). A Psychological Theory of Work Adjustment: An Individual-Differences Model and its Applicants. Minneapolis: University of Minnesota Press.*
- *Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 1069-1073.*
- *Dutta, V., & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. International Journal of Educational Management, 30(6), 941-958.*
- *Gardner, D., Shields, D., Bredemeier, B., & Bostrom, A. (1996). The relationship between perceived coaching behaviors and team cohesion among baseball and softball players. Sport Psychologist, 10(4), 367–381.*
- *Gençtürk, A. (2008). Self-efficacy perceptions of primary school teachers and evaluation of job satisfaction in terms of various. Unpublished Master Thesis, Zonguldak.*
- *Goddard, R. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. Journal of Educational Psychology, 93(3), 467–476.*
- *Goddard, R., & Goddard, L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in Urban schools. Teaching and Teacher Education, 17, 807–818.*
- *Goddard, R., Goddard, Y., Sook-Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. American Journal of Education, 121(4), 501-530.*
- *Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. American Educational Research Journal, 37(2), 479-507.*
- *Göker, S. (2012). Impact of EFL teachers collective efficacy and job stress on job satisfaction. Theory Practice in Language Studies, 2(8), 1545-1551.*
- *Good, T. & Brophy, J. (1986). Looking into classrooms (3rd ed.). New York: Harper and Row.*
- *Hattie, J. (2016). Third annual visible learning conference (subtitled Mind frames and Maximizers), Washington, DC, July 11, 2016.*
- *Hochwarter, W., Kiewitz, C., Castro, S., Perrewe, P., & Ferris, G. (2003). Positive affectivity and collective efficacy as moderators of the relationship between perceived politics and job satisfaction. Journal of Applied Social Psychology, 33, 1009–1035.*
- *Huber, G. (1996). Organizational learning: The contributing processes and literatures. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.), Organizational learning (pp.124–162). Thousand Oaks, CA: Sage.*
- *Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. British Journal of Educational Psychology, 76, 183–197.*
- *Jex, S., & Bliese, P. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: A multilevel study. Journal of Applied Psychology, 84, 349–361.*

- *Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. The Journal of Educational Research, 100, 303–310.*
- *Waster, E., Berscheid, G., & Waster, G.(1973). New dimensions in equity research. Journal of Personality and Social Psychology ,151-176.*
- *Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. Teacher Education and Special Education: Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 33(3), 225-233.*
- *Vroom, V. (1964). Work and Motivation. New York: John Wiley & Sons.*
- *Zakeri, A., Rahmany, R., & Labone, E. (2016). Teachers' self- and collective efficacy: The case of novice English language teachers. Journal of Language Teaching and Research, 7(1), 158-167.*
- *Schoderbek, P., Cosier, R., & Aplin, J. (1991). Management. Harcourt Brace Jovanovich Publishers. USA.*
- *Sevimli, F., & İşcan, Ö. (2005). Job satisfaction in terms of individual and business environment factors. Ege Academic View, 5(1-2), 55-64.*
- *Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 26(4), 1059-1069.*
- *Spector, P. (1997). Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences. Sage, Thousand Oaks.*
- *Thomson, E., & Phua, F. (2012). A brief index of affective job satisfaction. Organization Management, 37(3), 275-307.*
- *Türkoglu, M., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining the relationship between teachers self-efficacy and job satisfaction. Universal Journal of Educational Research, 5(5), 765-772.*