الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين من السلطة

للمعلمين في محافظة إربد ـ شمال الأردن

عارف عطاري
أستاذ مشارك, قسم الإدارة وأصول التربية, كلية التربية,
جامعة اليرموك, اربد, الأردن

وعلي جبران
أستاذ مساعد, قسم الدراسات الإسلامية, كلية الشريعة والدراسات الإسلامية,
جامعة اليرموك, اربد, الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة اعتقاد المعلمين في محافظة اربد – شمال الأردن لفعالية الذات لديهم وتمكنهم من السلطة. شارك في الدراسة 155 معلما من أفراد عينة مقصودة. أما الأداة فهي استبانة من نوع ليكرت مكونة من 47 فقرة موزعة على ثلاثة محاور لفعالية الذات وخمسة محاور للتمكين من السلطة. وقد أظهرت النتائج تقديرا مرتفعا نسبيا لدرجة اعتقاد المعلمين لفعالية الذات لديهم. وقد جاء محورا الاعتقاد بفعالية إحداث النتائج والفعالية الشخصية في المرتبة الأولى والثانية على التوالي. وبالنسبة للتمكين من السلطة فان محور المكانة سجل متوسطا مرتفعا مقارنة مع متوسطات معتدلة للمحاور الأخرى. وقد أظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين على بعض المحاور تبعا لخصائصهم الشخصية. وانتهت الدراسة بملاحظات ختامية وتوصيات.

الكلمات المفتاحية: فعالية الذات، التمكين من السلطة

Self-Efficacy and Empowerment of Teachers

in Irbid District – North of Jordan

Aref Atari

Associate Professor, Dep. of Administration and Foundations of Education,

College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

and

Ali Jubran

Assistant Professor, Dep. of Islamic Studies, College of Shari'ah and Islamic Studies,

Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract

The study aimed at investigating the perceived degree of self-efficacy and empowerment of teachers at Irbid district – north of Jordan. A 47-item Likert-type questionnaire was administered to 155 participants of a convenient sample. The findings revealed a high degree of perceived self-efficacy in general. Outcome efficacy and personal efficacy got the highest degree. For empowerment of teachers, Status has got a high degree compared with a moderate degree for the other dimenssions. Statistically significant differences that could be attributed to demographic characteristics on some dimensions were also reported. Finally, the study presented conclusions and recommendations.

Key terms: Self Efficacy, Empowerment

الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين من السلطة

لدى عينة من المعلمين في محافظة إربد ـ شمال الأردن

مقدمة

لأن هناك اتفاقا عاما على دور المعلمين في تعلم التلاميذ فقد عني الباحثون بوصف وتفسير أنواع السلوك التعليمي الفعال. وكان الاعتقاد السائد حتى سبعينيات القرن الماضي أن تعلم التلاميذ والتعليم الفعال هما ثمرة معرفة المدرس وقدراته ومهاراته. ولكن اتجهت الأنظار بعد ذلك إلى معتقدات المدرس وتحديدا اعتقاده بقدرته على إحداث أثر في تعلم التلاميذ، وقد أطلق على هذا الاعتقاد "الاعتقاد بفعالية الذات" Self-Efficacy "بينما لم يتمكن الباحثون من العثور على أي علاقة دائمة بين خصائص المعلمين الشخصية وتعلم طلابهم فقد تكونت لديهم قناعة بأن اعتقاد المعلمين بفعالية الذات له أثر مباشر على تعلم التلاميذ" (Fritz, J., Heyl, J., Kreutzer, J. and MacPhee, D.,1995). وأشارت دراسات لاحقة إلى أن للاعتقاد بفعالية الذات علاقة ليس فقط بتعلم التلاميذ ونتائجهم بل وبدافعيتهم واتجاهاتهم نحو المدرسة، وكذلك بإبداع المعلمين واستعدادهم للتجديد والتجريب(Nietfeld and Cao, 2003).

يشير التراث التربوي إلى أن جذور الاعتقاد بفعالية الذات تعود إلى الفكر السياسي في الخمسينيات، وإلى أن المقاييس الأولى التي استخدمت لقياس الاعتقاد بفعالية الذات لدى المعلمين كانت قد استخدمت في الميدان السياسي وحورت لتتلاءم مع الميدان التربوي (Woolfolk and Hoy, 1990). ولكن الاعتقاد بفعالية الذات لدى المعلمين استقت بعد ذلك من ينابيع نظرية أخرى في علم النفس بالذات. ومن أهم تلك الينابيع نظرية باندورا Bandura (1977; 1986; 1997) المعروفة بـ نظرية الإدراك الاجتماعي Social Cognitive Theory، وكذلك نظرية روتر Rotter (Rotter, 1966) حول جهة التحكم Locus of Control.

حسب باندورا فالاعتقاد بفعالية الذات هي منظومة من المعتقدات الشخصية لدى الفرد حول مدى قدرته على أداء مهام معينة وتحقيق نتائج معينة نتيجة لذلك الأداء. وقد استخدم باندورا مفهومين فرعيين هما: توقعات النتائج Outcome expectations (العواقب المترتبة على سلوك معين في وضع معين)، وتوقعات الفعالية Efficacy expectations (اعتقاد الفرد أن في قدرته تحقيق نتائج معينة في ذلك الوضع). وقد اعتبر باندورا توقعات الفعالية من أهم محددات الحافزية للفرد للقيام بسلوك ما وأداء مهمة ما، وبذله الجهد والوقت وإصراره على تخطي الظروف الصعبة التي قد تواجهه في سبيل ذلك.

أما روتر فقد حدد جهتي ضبط خارجية External Locus of Control وداخلية Internal Locus of Control، فالفرد الذي جهة الضبط لديه خارجية لا يثق في قدرته على إحداث نتائج معينة فهو غالبا ما يرى عوائق خارجية تحول دون نجاحه، وإلى تلك العوائق يعزو غالبا إخفاقاته؛ أما الفرد الذي جهة الضبط لديه داخلية فيثق بقدرته على تحقيق نتائج في سياق معين، وينهمك بالعمل وبذل الجهد ويتسلح بالعزيمة لتخطي تلك العوائق.

من هذا التراث تبلور مفهوم فعالية الذات لدى المعلم. ومنذ السبعينيات اعتبر الباحثون فعالية الذات عاملا مهما في تحسين التعليم والنهوض بالإصلاح التعليمي. ووصل الأمر ببعضهم أن اعتبر ان أي برنامج إصلاح تعليمي بدون النهوض بفعالية الذات لدى المدرس مصيره الفشل (Wheatley, 2002).

في تناولهم للاعتقاد بفعالية الذات اعتبره بعض الباحثين سمة شخصية ثابتة. وكان ذلك هو شأن المعالجات المبكرة للمفهوم. ولكن الرأي السائد الآن أنه ليس سمة شخصية بل حالة ذهنية تتأثر بوضع الفرد والظروف المحيطة به، وبناء على ذلك فالفرد لا يحس بنفس القدر من فعالية الذات في جميع الظروف وفي جميع الميادين (Tschannen-Moran and Gareis, 2004). وقد قاد هذا التحول الباحثين إلى تقصي العوامل والمتغيرات التي ترتبط بالاعتقاد بفعالية الذات، وطرحت تساؤلات حول متى وأين تتكون هذه الفعالية، وما الفرق بين من يظهرون قدرا أعلى أو

أقل من الاعتقاد بالفعالية (Benz, C., Alderman, L. and Flowers, M., 1992; Ross, 1994).

من ناحية أخرى هناك من تعامل مع الاعتقاد بفعالية الذات كبنية مفاهيمية ذات بعد واحد. وقد أجريت الدراسات المبكرة التي قامت بها مؤسسة RAND على هذا الأساس. ولكن الرأي السائد منذ دراسات Gibson and Dembo (1984) أنها تتكون من بعدين: الاعتقاد بالفعالية التعليمية الشخصية Personal Teaching Efficacy وتعني اعتقاد المعلم بقدرته التعليمية الشخصية على إحداث فرق في تعلم التلاميذ، والاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة General Teaching Efficacy، وتشير إلى اعتقاد المعلم بقدرة المعلمين بشكل عام على إحداث فرق في تعلم التلاميذ بغض النظر عن الظروف الأسرية والبيئية للتلاميذ. وحسب وولفولك وهوي Woolfolk and Hoy (1990) فالاقتصار على بعد واحد من شأنه تضييع الكثير من المعلومات والارتباطات المهمة. وفوق ذلك فهذا التصنيف إلى بعدين مبني على المفهومين اللذين بلورهما باندورا وهما توقعات الفعالية (الذي يناظر الاعتقاد بالفعالية الشخصية) وتوقعات النتائج (الذي يناظر الاعتقاد بالفعالية العامة). على صعيد آخر فإن معظم الدراسات بينت أن البعدين مستقلان نسبيا مما يبرر دراستهما كل على حدة (Welch, 1995). ورأت ادواردز وزملاؤها Edwards, L., Green, K. and Lyons, C., (2002) إضافة بعد ثالث لبعدي الاعتقاد بالفعالية الشخصية والفعالية العامة وأطلقا على هذا البعد اسم الاعتقاد بفاعلية إحداث النتائج Outcome Efficacy. وقد تبنت الدراسة الحالية هذا التوجه.

واهتم باحثون آخرون بدراسة الارتباط بين الاعتقاد بفعالية الذات وبعض البنى المفاهيمية مثل عقيدة الضبط Ideology of Control وجهة الضبط Locus of Control والعافية المدرسية School Health والمناخ التنظيمي والنمط القيادي للمدير(Woolfolk and Hoy, 1990) .

ومن أهم البنى المفاهيمية التي ربط الباحثون بينها وبين الاعتقاد بفعالية الذات التمكين Empowerment، الذي بدأ يظهر في الأدبيات في أواخر ثمانينيات القرن الماضي مع موجة

الإدارة الذاتية. فالمعلمون الذين يشعرون بالتمكين هم الذين لديهم مستوى عال من الاعتقاد بفعالية الذات الأمر الذي يمكنهم من مساعدة التلاميذ على التعلم وتطوير البرامج الفعالة، والمشاركة في صنع القرار خاصة الذي يتعلق بعملهم، والتأثير في الحياة المدرسية بشكل عام. وحسب Bredeson (1989) "يمكن أن يكون التمكين وسيلة لزيادة فاعلية الذات التي بدورها تؤدي إلى تحسين تعلم التلاميذ". نتيجة لذلك أصبح الاعتقاد بفعالية الذات بعدا من أبعاد التمكين في أكثر من دراسة (إما بصفته بنية مفاهيمية مستقلة ذات صلة بالتمكين أو مكونا من مكوناته). في دراسة إدواردز (Edwards et al, 2002) درس المفهومان على أنهما مستقلان ولكن بينهما علاقة. في دراسات أخرى درست الفعالية كبعد من أبعاد التمكين (Short and Rinehart, 1992). وفي هذه الدراسة الحالية يتم تبني النهج الأول الذي يعتبر التمكين وفعالية الذات بنيتين مستقلتين بينهما علاقة ارتباطية.

وقد استندت الدعوة إلى التمكين إلى مجموعة افتراضات نظرية وعملية فالأصل في السلطة أن تكون للناس، وهذا يجعل الأداء أفضل لأن الأطراف التي تشعر بالتمكين تحقق نجاحا أكبر. ومن الافتراضات التي يستند إليها التمكين أن الإنسان بطبعه لديه القدرة والرغبة في أداء عمل جيد، ولديه حاجة داخلية لتقرير المصير وللتكيف مع مطالب البيئة. وعلى صعيد المدرسة يستند دعاة التمكين إلى افتراض أن الذين يعملون عن قرب مع التلاميذ يعرفون عملهم بشكل أفضل ويتخذون القرارات بشأن أداء العمل بشكل أفضل. من ناحية ثانية فالتعليم كعملية معقدة يحتاج تفكيرا وجهدا عقليا رفيع المستوى لا تكفي معه الإجراءات والقواعد التنظيمية بل يحتاج إلى مدرسين مؤهلين ملتزمين لديهم قدرة في الحكم على الأشياء والتحليل الناقد لظروف العمل وتحسينها.

وكشفت الدراسات التي عنيت بمحددات التمكين ارتباطا دالا بين التمكين وبعض الخصائص الشخصية والمهنية والقيادية للمعلم مثل عمر المعلم وخبرته وروحه المعنوية واتصافه بالإقدام واكتسابه بعض المهارات.

هذا قد حدد الباحثون أبعادا مختلفة للتمكين فبعضهم رأى أن التمكين يتكون من ثلاثة أبعاد هي المكانة، الدراية العالية، المشاركة في صنع القرار (Edwards et al, 2002) . ورأى مويي وزملاؤه (Moye, M., Henkin, A. and Egley, R., 2005) أن التمكين يتكون من أربعة أبعاد هي: الإحساس بوجود معنى للعمل، والإحساس بالاستقلالية، والتأثير، والكفاءة. وحدد شورت وراينهارت (Short and Rinehart, 1992) التمكين إلى ستة أبعاد فرعية هي:

اتخاذ القرار Decision Making: درجة إدراك المعلمين بالمشاركة في القرارات التي تمس عملهم، باعتبار أن المشاركة تزيد من وعي المعلمين ومن احتمال التوصل إلى خيارات أفضل ونوعية تعلم أفضل.

النمو المهني: درجة إدراك المعلمين أن المدرسة التي يعملون بها توفر لهم فرص النمو والتطور والتعلم المستمر وتوسع مهاراتهم من خلال الحياة العملية.

المكانة: درجة إدراك المعلمين أنهم يحظون باحترام مهني وإعجاب ممن يعملون معهم وأن زملاءهم يدعمونهم ويحترمون معرفتهم ودرايتهم.

الاعتقاد بفاعلية الذات: درجة إدراك المعلمين أن لديهم القدرة لمساعدة المتعلمين على التعلم، وأن لديهم الكفاءة لتطوير برامج فعالة للطلاب وبإمكانهم إحداث تغييرات في تعلم الطلاب.

الاستقلالية: درجة إدراك المعلمين أن لهم صوتا مسموعا في جوانب معينة من حياتهم العملية

التأثير: درجة إدراك المعلمين أن لهم تأثيرا وأثرا على الحياة في المدرسة

وقد تبنت الدراسة الحالية تقسيم شورت وراينهارت مع حذف محور الاعتقاد بفعالية الذات على اعتبار أنه في هذه الدراسة الحالية يشكل بنية قائمة بذاتها وليس بعدا من أبعاد التمكين.

على صعيد آخر فإن مراجعة الدراسات السابقة يشير إلى منحنيين في دراسة التمكين. المنحى الأول هو منحى ذو **توجه تنظيمي** ينظر إلى التمكين على أنه شيء تعنى الإدارة بإيجاده في المنظمة. أما المنحى الثاني فذو توجه نفسي ينظر إلى التمكين **كحالة نفسية** (صورة ذهنية) يكونها العاملون عن منظمتهم وليس كشيء محسوس تقدمه أو تعمله المنظمة للعاملين. ويترتب

على ذلك أن يتأثر إدراك العاملين له بخصائصهم الشخصية، وهذا بدوره يؤدي إلى افتراض آخر وهو أن العاملين يدركون درجات متفاوتة من التمكين وليس درجة واحدة (Moye et al, 2005). وقد أشار ديي وزملاؤه (Dee, J., Henkin, A. and Lee, D., 2003) إلى أن البحوث ذات التوجه التنظيمي في دراسة التمكين هي أكثر بكثير من البحوث ذات التوجه النفسي. الدراسة الحالية ذات توجه نفسي تتناول التمكين باعتباره حالة ذهنية نفسية تتجلى في بعض الأبعاد ويمكن قياسها من خلال بعض المؤشرات، وانسجاما مع ذلك تتقصى الدراسة تقدير المعلمين درجة تمكينهم من السلطة وليس مجرد تمكينهم أو عدم تمكينهم. كما تتقصى ما إذا كان تقدير المعلمين يتأثر بخصائصهم الشخصية.

في السنوات الماضية لاحظ بعض الباحثين أن دراسات الاعتقاد بفعالية الذات تتم في الوسط الثقافي الغربي وتحديدا الأنجلو ساكسوني، وظهرت تساؤلات عما إذا كانت نتائج الدراسات التي أجريت في الوسط الغربي تتكرر في بلدان أخرى "باستثناء بعض التقارير قلما توجد معلومات عن دراسات أجريت خارج البلدان الغربية" (Early, 1984). من هنا ظهرت الحاجة إلى إجراء دراسات خارج الوسط الغربي. وقد قام نوردين Nordin (2001) وكذلك تاي مي كن Tai Mei Kin (2001) بدراسات في ماليزيا من هذا المنطلق، وقام شوارزر Schwarzer (1998) بدراسة على الاعتقاد بالفعالية العامة للذات لدى عينات من 12 جنسية غربية وغير غربية من بينها الجنسية العربية السورية. وقد استخدم نوردين و شوارزر عدة اختبارات، وتوصلا إلى أن الاعتقاد بفعالية الذات بنية مفاهيمية عالمية توجد في كل الثقافات ويمكن دراستها بمقاييس تترجم إلى لغات مختلفة.

كذلك الأمر بالنسبة للتمكين فبالرغم من ظهور هذا المفهوم في أدبيات الإدارة التربوية منذ ما يقارب عقدين من الزمن إلا أنه لم يحظ بالاهتمام المناسب في أدبيات الإدارة التربوية العربية حيث لم يعثر الباحثان سوى على دراسة بحثية واحدة ولكن في غير ميدان التعليم، وهي عن درجة تقدير العاملين في الفنادق الأردنية لشعورهم بالتمكين (Milhim, 2004)، وعلى

دراستين ذات طابع نظري (أفندي، 2003؛ العتيبي، 2004). أما في الميدان التربوي فلم يعثرا على أية دراسة ميدانية أو نظرية.

وبذلك أصبح الاعتقاد بفعالية الذات المستند إلى نظرية الإدراك الاجتماعي بنية مفاهيمية راسخة ذات قوة تفسيرية وإجرائية أي أنه "لا يفسر الأداء الإنساني وحسب بل يمكنه تغيير ذلك الأداء أيضا" (Bandura, 1995). وفي الميدان التعليمي أصبح العمل على تعزيز الاعتقاد بفعالية الذات لدى المعلمين لا يقل أهمية إن لم يكن أهم من مجرد بناء القاعدة المعرفية للمعلم وصقل مهاراته وقدراته "ليس مهما مجرد قدرات الشخص بل معتقداته بشأن قدراته" (Bandura, 1997). أما التمكين فهو مفهوم ذو طابع إنساني يعلي من شأن الإنسان ويثق بقدرته على الأداء الذاتي دون حاجة إلى رقابة خارجية. ولذلك فمن شأن الوعي بهذا المفهوم وأبعاده والعمل على تبنيه أن ينعكس إيجابا على الأداء الفردي والمؤسسي. وفي ميدان التربية تجد آثاره الإيجابية طريقها إلى التلاميذ. من هذا المنظور يتوقع أن يكون للدراسة فوائد عملية.

على ضوء ما سبق فان هذه الدراسة تتميز عن سابقاتها كونها تتبنى منحى لم يحظ بكثير من الاهتمام من قبل الباحثين وهو المنحى النفسي في دراسة التمكين باعتباره حالة نفسية ذهنية يشعر بها العاملون وليس واقعا تنظيميا تحدثه الإدارة. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تطبق على معلمين ملتحقين بالخدمة فعلا بينما معظم الدراسات السابقة في مجال الاعتقاد بفعالية الذات أجريت على مدرسين ملتحقين ببرامج ما قبل الخدمة وقلما أجريت على مدرسين مؤهلين وذوي خبرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أصبح الاعتقاد بفعالية الذات خطا بحثيا واعدا سواء على مستوى المحددات أو النتائج. وقد عني الباحثون بدراسة الارتباط بين الاعتقاد بفعالية الذات وعدد من البنى المفاهيمية الأخرى ومن

بينها التمكين الذي ظهر في أواخر ثمانينيات القرن الماضي "الصلة عضوية بين التمكين والاعتقاد بفعالية الذات فكلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به بل يمكن اعتبار كل منهما مكونا رئيسا من مكونات الآخر" (Edwards et al, 2002). وعلى الرغم من مرور أكثر من ثلاثة عقود على ظهور الاعتقاد بفعالية الذات وعقدين على مفهوم التمكين إلا أن الدراسات حولهما قليلة جدا خارج الوسط الثقافي الغربي بما في ذلك العالم العربي. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تتميز بكونها تجرى على معلمين ملتحقين بالخدمة فعلا ممثلين بالمعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم والدراسات العليا في جامعة اليرموك. في هذا الإطار يقوم الباحثان بهذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

1 - ما مستوى الاعتقاد بفعالية الذات لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم والدراسات العليا في جامعة اليرموك؟

2 - ما مستوى الاعتقاد بالتمكين لدى المعلمين المعنيين؟

3 - هل هناك علاقة ارتباطية بين الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين لدى المشاركين؟

4 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين تبعا لخصائصهم الشخصية كالجنس والعمر والمستوى العلمي والخبرة ونوع الدراسة؟

محددات الدراسة

1. كون العينة مقصودة.
2. احتمال تأثر النتائج بحجم العينة من الفئات المختلفة من المشاركين.
3. اقتصار الدراسة على استبانة خاصة لقياس الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين من السلطة لدى المعلمين بتصرف الباحثين.
4. اقتصرت الدراسة على عينة من المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم والدراسات العليا في جامعة اليرموك في العام الدراسي الأكاديمي2005م-2006م.

التعريفات الإجرائية

التمكين Empowerment: هو "تقدير المعلمين في مدارس محافظة إربد شمال الأردن درجة تمكنهم من السلطة على الأبعاد التي تتكون منها أداة هذه الدراسة".

الاعتقاد بفعالية الذات Teachers' Self-Efficacy: درجة إدراك المعلمين في محافظة إربد أن بإمكانهم إحداث فرق في تعلم الطلاب على البنود التي تتكون منها أداة هذه الدراسة.

السلطة Authority: قدرة المعلمين مدارس في محافظة اربد على التصرف الصحيح في الموقف المناسب.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها فقد أصبح العمل على تعزيز الاعتقاد بفعالية الذات لدى المعلمين لا يقل أهمية إن لم يكن أهم من مجرد بناء القاعدة المعرفية للمعلم وصقل مهاراته وقدراته. أما التمكين فهو مفهوم ذو طابع إنساني يعلي من شأن الإنسان ويثق بقدرته على الأداء الذاتي وتجد آثاره الإيجابية طريقها إلى التلاميذ. من هذا المنظور يتوقع أن يكون للدراسة فوائد عملية.

من ناحية أخرى فبالرغم من الاهتمام المتواصل من قبل الباحثين في العالم بدراسة هذين المفهومين إلا أنهما غائبان عن اهتمامات الباحثين العرب في ميدان التعليم بالذات. لذلك يتوقع أن يكون لهذه الدراسة أهمية نظرية بتقديم بيانات ميدانية من بيئة جديدة.

على صعيد آخر تتبنى الدراسة منحى لم يحظ بكثير من الاهتمام من قبل الباحثين وهو المنحى النفسي في دراسة التمكين أي بتناوله على أنه حالة نفسية ذهنية يشعر بها العاملون وليس واقعا تنظيميا تحدثه الإدارة. وبذلك تسد الدراسة فجوة في البحث المتعلق بالتمكين ويكون لها إسهام نظري من هذه الزاوية.

كذلك تجرى الدراسة على معلمين ملتحقين بالخدمة فعلا بينما معظم الدراسات السابقة في مجال الاعتقاد بفعالية الذات أجريت على مدرسين ملتحقين ببرامج ما قبل الخدمة وقلما أجريت على مدرسين مؤهلين وذوي خبرة "نفتقر إلى معلومات عن مدرسين مؤهلين ممارسين ". ومن هذا الجانب يكون للدراسة إسهام نظري أيضا.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

المشاركون في هذه الدراسة هم أفراد عينة قصدية من 155 معلما من الملتحقين ببرامج الدبلوم والدراسات العليا في جامعة اليرموك. ويذكر أن عدد طلبة الدبلوم هو 305 طلاب وعدد طلبة الدراسات العليا هو 1020 طالبا في السنة الأكاديمية 2005-2006م بحسب مصادر دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك. ويبين الجدول 1 توزع أفراد عينة الدراسة على مختلف المتغيرات. ويتبين من الجدول أن أعداد الذكور والإناث متقاربة جدا (49 و 51%) على التوالي. أما من حيث العمر فحوالي نصف العينة (48.8%) هم بين 31 و40 سنة. وهناك 32.9% دون الثلاثين، و18.7% فوق الأربعين. ومن حيث المؤهل فالأغلبية هي من حملة الدرجة الجامعية الأولى (65.2%). ويذكر هنا أن حملة شهادة الدبلوم (22,6%) هم ممن التحقوا ببرنامج الدراسات العليا وليسوا من الملتحقين ببرنامج الدبلوم أثناء إجراء الدراسة. أما من حيث عدد سنوات الخبرة فإن نصف أفراد العينة تقريبا لديهم أقل من 10 سنوات خبرة بينما النصف الآخر لديه أكثر من عشر سنوات. وأخيرا فيتوزع أفراد العينة بشكل متقارب على مدارس التعليم الأساسي والثانوي.

جدول رقم (1)

البيانات الشخصية لأفراد العينة

المتغير	البيان	العدد	النسبة المئوية
	ذكر	76	49,0
الجنس	أنثى	79	51,0
	20- 30 سنة	51	32,9
	31- 40 سنة	75	48,4
العمر	41- 50 سنة	27	17,4
	51 سنة فما فوق	2	1,3
	دبلوم	35	22,6
	بكالوريوس	101	65,2
المستوى العلمي	ماجستير	15	9,7
	دكتوراة	4	2,6
	1- 5 سنوات	47	30,3
	6- 10 سنوات	36	23,2
الخبرة	11- 15 سنة	46	29,7
	16 سنة فما فوق	26	16,8
	أساسي	84	54,2
نوع المدرسة	ثانوي	71	45,8

أداة الدراسة

عادة ما تقاس الفعالية بالاستبيانات من نوع ليكرت، ونادرا ما تستخدم المقابلات أو بطاقات ملاحظة السلوك الفعلي. وعادة ما تنتهي نتائج البحوث إلى تقسيم المعلمين إلى ذوي مستوى عال ومعتدل ومتدن من الاعتقاد بالفعالية (Wheatley, 2002). وقد سارت هذه الدراسة الحالية على هذا النهج فاستخدمت استبانة من نوع ليكرت مكونة من 47 بندا، تقيس البنود 1-22 منها الاعتقاد بفعالية الذات بينما تقيس البنود 23-47 التمكين.

وتوزعت بنود الاعتقاد بفعالية الذات على المحاور التالية:

1 - الاعتقاد بالفعالية التعليمية الشخصية، وتمثلها البنود 1، 3،5، 6، 7، 16، 17، 18، 20

2 - الاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة، وتمثلها البنود: 8، 9، 10، 11، 12، 13

3 - الاعتقاد بفاعلية إحداث النتائج، وتمثلها البنود: 2، 4، 14، 15، 19، 21، 22

أما بنود التمكين فقد توزعت على المحاور التالية على النحو التالي:

1 - اتخاذ القرار، وتمثله البنود: 23, 24, 25, 46, 47, 51

2 - النمو المهني، وتمثله البنود: 29, 30, 31, 33, 39, 40, 42, 49

3 - المكانة، وتمثله البنود: 28, 34, 35, 36, 41, 48

4 - الاستقلالية، وتمثله البنود: 32, 37, 38, 44, 45

5 - التأثير، وتمثله البنود: 26, 27, 43, 50, 52

أداة الاعتقاد بفعالية الذات هي أصلا من إعداد Edwards et al (2002). ومعظم بنود هذه الاستبانة واردة في دراسات أخرى (Nordin, 2001; Tai Mei Kin, 2001; Woolfolk and Hoy, 1990) . وجميعها تعود للأداة الأصل التي طورها مبكرا Gibson and Dembo (1984). وقد أشارت الدراسات التي استخدمت هذه الاستبانة أن معامل الاتساق الداخلي للاستبانة ومعامل الاتساق للأبعاد هما وفق المعايير العلمية الصحيحة. أما أداة التمكين فهي أصلا من إعداد Short and Rinehart (1992). وقد أورد معدو الاستبانة معامل اتساق

داخلي قدره 0.94 للاستبانة ككل ومعامل اتساق للأبعاد يتراوح بين 0.81 و 0.89. وقد استخدمت الأداة بعد ذلك في عدد من الدراسات في أماكن وأوقات مختلفة، وكان هنلك إجماع بين الباحثين الذين استخدموها على صلاحيتها للإستخدام (Klecker, 1998; Scribner, J., Rruell, A., Hager, D., and Srichai, S., 2001; Bogler and Somesh; 2004). وهذا يعزز مبرر استخدامها في هذه الدراسة. وقد قام الباحثان بتعريبها باستخدام الترجمة والترجمة المعاكسة، ثم عرضاها على مختصين باللغة العربية للتأكد من سلامة الترجمة، كما قاما بتوزيعها على عينة استطلاعية للتأكد من وضوح عباراتها وقياس معامل اتساقها الداخلي. وقد أسفرت عن كرونباخ ألفا 0.81 للأداة ككل وبين 0.77-0.82 للمحاور.

المعالجة الإحصائية

لمعالجة البيانات التي وفرتها هذه الدراسة استخدمت المتوسطات وقيمة ت وتحليل التباين الأحادي ومعامل ارتباط بيرسون. ولتحديد معيار للحكم على المتوسطات فان متوسط 3.5 فأكثر سيكون مرتفعا, ومتوسط 2.5 الى 3.5 سيكون معتدلا, ومتوسط أقل من 2.5 سيكون ضعيفا.

عرض النتائج

السؤال الأول:

ما مستوى الاعتقاد بفعالية الذات لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم والدراسات العليا في جامعة اليرموك؟

تظهر البيانات التي يعرضها الجدول 2 أن الاعتقاد العام بفعالية الذات مرتفع نسبيا (3.51). ولكن وفق المحاور فإن الاعتقاد بفاعلية إحداث النتائج والفعالية الشخصية حظيا بمتوسطات مرتفعة نسبيا ومتقاربة (3.8 و 3.79) بينما سجل الاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة متوسطا معتدلا (2.95).

جدول رقم (2)

تقدير المشاركين درجة اعتقادهم بفاعلية الذات

الرقم	المحور	المتوسط
1	**الفعالية التعليمية الشخصية**	3.79
2	**الفعالية التعليمية العامة**	2.95
3	**فاعلية إحداث النتائج**	3.8
	الاعتقاد العام بفعالية الذات	3.51

السؤال الثاني

ما مستوى الاعتقاد بالتمكين لدى المعلمين المعنيين؟

تبين البيانات التي يعرضها الجدول 3 أن المشاركين أوردوا تقديرا معتدلا نسبيا لدرجة تمكنهم من السلطة (3,28). وقد كان محور المكانة هو المحور الوحيد الذي سجل متوسطا مرتفعا (3.89) بينما سجلت المحاور الأخرى متوسطات معتدلة. وحظي محور اتخاذ القرار بأقل المتوسطات (2.9).

جدول رقم (3)

تقدير المشاركين درجة تمكنهم من السلطة

	المحور	المتوسط
1	**اتخاذ القرار**	2.9
2	**النمو المهني**	3.19
3	**المكانة**	3.89
4	**الاستقلالية**	3.18
5	**التأثير**	3.26
	التمكين ككل	3.28

السؤال الثالث

هل هناك علاقة ارتباطية بين الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين لدى المشاركين؟

يتبين من الجدول 4 أن هناك ارتباطا بين مختلف المحاور باستثناء محور الاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة الذي لم يرتبط بأي من محاور الاعتقاد بفعالية الذات أو التمكين.

جدول رقم (4)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين

المحور	التأثير	الاستقلالية	المكانة	النمو المهني	اتخاذ القرار	إفعالية النتائج	إحداث	الفعالية العامة	الفعالية الشخصية
التأثير									
الاستقلالية	0.711								
المكانة	0.628	0.597							
النمو المهني	0.609	0.629	0.677						
اتخاذ القرار	0.556	0.523	0.45	0.675					
فعالية إحداث النتائج	0.47	0.398	0.497	0.347	0.351				
الفعالية العامة	0.043	0.122	0.051	0.031	0.064	0.035			
الفعالية الشخصية	0.472	0.347	0.453	0.335	0.29	0.745		0.082	

السؤال الرابع

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين تبعا لخصائصهم الشخصية كالجنس والعمر والمستوى العلمي والخبرة ونوع الدراسة؟

تأثير متغير الجنس

يبين الجدول رقم 5 أنه لم يكن لمتغير الجنس تأثير على استجابات المشاركين باستثناء محور واحد وهو الاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة حيث كانت هناك فروق دالة لصالح الذكور.

جدول رقم(5)

المتوسطات وقيمة ت لدلالة الفروق بين المشاركين تبعا للجنس

المحور	الجنس	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الفعالية الشخصية	ذكور	3.786	-,127	153	,899
	إناث	3.797			
الفعالية التعليمية العامة	ذكور	3.072	2,350	153	,020
	إناث	2.839			
فعالية إحداث النتائج	ذكور	3.83	-,180	153	,857

	إناث	3.84			
اتخاذ القرار	ذكور	3.03	1,761	153	,080
	إناث	2.77			
النمو المهني	ذكور	3.27	1,069	153	,287
	إناث	3.12			
المكانة	ذكور	3.95	1,071	153	,286
	إناث	3.83			
الاستقلالية	ذكور	3.19	,122	153	,903
	إناث	3.17			
التأثير	ذكور	3.27	,242	153	,809
	إناث	3.24			

تأثير متغير العمر

يبين الجدول 6 أنه كان لمتغير العمر تأثير على استجابات المشاركين على عدد من محاور التمكين وهي اتخاذ القرار والاستقلالية والتأثير. وباستخدام شافيه يتبين أن الفروق كانت في صالح المشاركين من الفئة العمرية 31-40.

جدول رقم (6)
تحليل التباين في إجابات المشاركين تبعا لمتغير العمر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الفعالية الشخصية	بين المجموعات	51,650	3	17,217	,745	,527
	داخل المجموعات	3489,769	151	23,111		
الفعالية العامة	بين المجموعات	46,144	3	15,381	1,095	,353
	داخل المجموعات	2120,927	151	14,046		
الفعالية بالنتائج	بين المجموعات	21,386	3	7,129	,508	,677
	داخل المجموعات	2118,033	151	14,027		
اتخاذ القرار	بين المجموعات	203,563	3	67,854	3,191	,025
	داخل المجموعات	3211,173	151	21,266		
النمو المهني	بين المجموعات	136,685	3	45,562	2,468	,064
	داخل المجموعات	2787,289	151	18,459		
المكانة	بين المجموعات	77,326	3	25,775	1,910	,130
	داخل المجموعات	2037,229	151	13,492		
الاستقلالية	بين المجموعات	187,487	3	62,496	3,322	,021
	داخل المجموعات	2840,423	151	18,811		
التأثير	بين المجموعات	125,209	3	41,736	2,777	,043

	داخل المجموعات	2269,539	151	15,030

تأثير المؤهل الأكاديمي

يبين الجدول 7 أن المؤهل الأكاديمي لم يحدث فروقا ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين

جدول رقم (7)
تحليل التباين في إجابات المشاركين تبعا لمتغير المؤهل الأكاديمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الفعالية الشخصية	بين المجموعات	54,890	4	13,723	,590	,670
	داخل المجموعات	3486,529	150	23,244		
الفعالية العامة	بين المجموعات	31,595	4	7,899	,555	,696
	داخل المجموعات	2135,476	150	14,237		
الفعالية بالنتائج	بين المجموعات	7,805	4	1,951	,137	,968
	داخل المجموعات	2131,615	150	14,211		
اتخاذ القرار	بين المجموعات	145,974	4	36,494	1,675	,159
	داخل المجموعات	3268,761	150	21,792		
النمو المهني	بين المجموعات	64,664	4	16,166	,848	,497
	داخل المجموعات	2859,310	150	19,062		
المكانة	بين المجموعات	17,245	4	4,311	,308	,872
	داخل المجموعات	2097,310	150	13,982		
الاستقلالية	بين المجموعات	137,765	4	34,441	1,788	,134
	داخل المجموعات	2890,145	150	19,268		
التأثير	بين المجموعات	41,869	4	10,467	,667	,616
	داخل المجموعات	2352,879	150	15,686		

تأثير متغير سنوات الخبرة

يبين الجدول رقم 8 أن متغير سنوات الخبرة أدى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين على بعض محاور التمكين وهي اتخاذ القرار والاستقلالية والتأثير. وبين معامل شافيه أن الفرق كان لصالح المشاركين الذين كان لديهم 11-15 سنة من الخبرة.

جدول رقم (8)
تحليل التباين في إجابات المشاركين تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الفعالية الشخصية	بين المجموعات	18,389	3	6,130	,263	,852
	داخل المجموعات	3523,030	151	23,331		
الفعالية العامة	بين المجموعات	79,213	3	26,404	1,910	,130
	داخل المجموعات	2087,858	151	13,827		
الفعالية بالنتائج	بين المجموعات	3,171	3	1,057	,075	,974
	داخل المجموعات	2136,249	151	14,147		
اتخاذ القرار	بين المجموعات	182,092	3	60,697	2,835	,040
	داخل المجموعات	3232,643	151	21,408		
النمو المهني	بين المجموعات	62,930	3	20,977	1,107	,348
	داخل المجموعات	2861,045	151	18,947		
المكانة	بين المجموعات	38,905	3	12,968	,943	,421
	داخل المجموعات	2075,650	151	13,746		
الاستقلالية	بين المجموعات	153,762	3	51,254	2,693	,048
	داخل المجموعات	2874,148	151	19,034		
التأثير	بين المجموعات	140,185	3	46,728	3,130	,028
	داخل المجموعات	2254,564	151	14,931		

تأثير نوع المدرسة

يبين الجدول رقم 9 أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين من مدارس التعليم الأساسي والثانوي

جدول رقم(9)
المتوسطات وقيمة ت لدلالة الفروق بين المشاركين تبعا لنوع لمدرسة

المحور	الجنس	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الفعالية الشخصية	أساسي	34,1429	,147	152	,883
	ثانوي	34,0286			
الفعالية العامة	أساسي	17,7738	,121	152	,904
	ثانوي	17,7000			
الفعالية بالنتائج	أساسي	27,0595	,785	152	,434
	ثانوي	26,5857			

اتخاذ القرار	أساسي	14,4524	-,006	152	,995
	ثانوي	14,4571			
النمو المهني	أساسي	16,1310	,593	152	,554
	ثانوي	15,7143			
المكانة	أساسي	19,4762	,151	152	,880
	ثانوي	19,3857			
الاستقلالية	أساسي	16,1548	,922	152	,358
	ثانوي	15,5000			
التأثير	أساسي	16,4048	,526	152	,600
	ثانوي	16,0714			

مناقشة النتائج

أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة درجة اعتقاد المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم والدراسات العليا في جامعة اليرموك في محافظة إربد بشمال الأردن بفعالية الذات والتمكين وتقصي الارتباط بين الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين لديهم وتقرير ما إذا كانت الإجابات تتأثر بخصائص المشاركين الشخصية والمتغيرات التنظيمية. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1- أورد المشاركون مستوى عاليا نسبيا من الاعتقاد بفعالية الذات (3.51). من ناحية أخرى كان تقدير المشاركين للاعتقاد بالفعالية التعليمية الشخصية والاعتقاد بفعالية إحداث النتائج أعلى من تقديرهم للفعالية التعليمية العامة (3.79، 3.8 و 2.95 على التوالي). توفر هذه النتيجة دعما للاتجاه السائد الذي يرى تمايزا بين الاعتقاد بالفعالية التعليمية الشخصية (PTE) والفعالية التعليمية العامة(Nordin, 2001; Woolfolk and Hoy, 1990;Ross, 1994). وحسب باندورا "فمن يعتقد أن سلوكا معينا قد يؤدي إلى نتائج معينة لا يعني بالضرورة أن يثق بقدرته على القيام بذلك السلوك المؤدي إلى تلك النتائج" (Bandura, 1977). وتبدو في هذه الدراسة مقولة باندورا معكوسة بعض الشيء, فالمشاركون على وعي بالقيود التي تقف في طريق المعلمين بشكل عام, ومع ذلك لديهم اعتقاد عال نسبيا بقدرتهم على تجاوزها وإحداث فرق في تعلم التلاميذ. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه Tai Mei Kin (2001) فقد كان الاعتقاد بالفعالية التعليمية الشخصية أعلى من الاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة لدى المشاركين في دراستها.

2. أما بالنسبة للتمكين فقد أورد المشاركون مستوى معتدلا من التمكين بشكل عام (3.28). وجاء محور المكانة متقدما على بقية المحاور (3.89) تليه محاور النمو المهني (3.19) والاستقلالية (3.18) والتأثير (3.26) بينما جاء محور اتخاذ القرار في آخر القائمة (2.9). هذه النتائج

متقاربة مع ما توصلت إليه كثير من الدراسات السابقة. لقد قدر المشاركون في دراسة كليكر Klecker (1998) درجة تمكنهم من السلطة بأنه فوق المتوسط بقليل. وفي جميع الدراسات التي تم الاطلاع عليها كان اتخاذ القرار يحتل المرتبة الأخيرة بينما تحتل المكانة المرتبة الأولى (Scribner et al, 2001; Bogler and Somech, 2004; Wall and Rinehart, 1998) . وقد قدم الباحثون تفسيرات كثيرة لتدني درجة المشاركة في اتخاذ القرار، فقد عزى وول و راينهارت(Wall and Rinehart, 1998) انخفاض معدلات الإحساس بالتمكين على محور اتخاذ القرار إلى أن المعلمين غالبا ما يعنون بالقرارات المتعلقة بفصولهم التي يقومون بالتدريس لها وليس بتلك المتعلقة بالمدرسة ككل. ولكن ربما يضاف إلى ذلك أنهم لا يعطون الفرص للمشاركة في اتخاذ القرار, أو أنهم لا يميلون للمشاركة في اتخاذ القرار. ولكن الأمر يحتاج إلى تقص أوسع فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلمين يرغبون في المشاركة في اتخاذ القرار في مجالات معينة ولا يرغبون للمشاركة في اتخاذ القرار في مجالات أخرى مثل الميزانية مثلا. وقد صنف هوي و مسكل Hoy and Miskel(1987) مجالات اتخاذ القرار بالنسبة للمعلمين إلى مجالات تقع ضمن اهتمامهم Zone of interest ومجالات يعزفون عنها Zone of disinterest. هناك احتمالات أخرى وهو قلة الاهتمام بتدريب المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرار، وعدم ارتياح المديرين لذلك. وتعزو هونولد (Honold, 1997) انخفاض معدلات اتخاذ القرار بأن المعلمين يتجنبون الانخراط في اتخاذ القرار لأن الوجه الآخر لذلك هو تحمل المسئولية. ويضيف سكراينبر وزملاؤه Scribner et al (2001) أن المعلمين يقبلون على المشاركة في اتخاذ القرار عندما يشعرون أن المشاركة ليست شكلية. ويرى بوجلر وسوميش Bogler and Somesh (2004) أنه ربما يكون المعلمون غير واعين لدرجة مشاركتهم في صنع القرار أو أنهم لا يعطون الفرصة للمشاركة. أما الدراسات التي تناولت الموضوع من منظور المديرين (Duke, 2005) فقد وجدت أن المديرين يعتقدون أنهم غالبا ما يشركون المدرسين في صنع القرار ولكنهم يحتفظون بحقهم اتخاذ القرار النهائي. كما أن هناك بنى تنظيمية ومعايير تحدد من يشارك. ولكن الأهم من منظور المديرين هو جودة القرار وليس المشاركة بحد ذاتها.

3- بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مختلف محاور الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين فيما عدا الاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة التي لم ترتبط بأي من المحاور. توفر هذه النتيجة دعما للافتراض الذي انطلقت منه هذه الدراسة وهو وجود علاقة ارتباطية بين الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين، كما تتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسات سابقة (Edwards et al, 2002) من

وجود مثل تلك العلاقة. من ناحية أخرى تؤكد النتيجة ما ذكر سابقا وما هو سائد الآن في الأدبيات وما كشفت عنه معظم الدراسات وهو أن الاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة مستقل نسبيا عن الاعتقاد بالفعالية التعليمية الشخصية (Woolfolk and Hoy, 1990; Nordin, 2001).

4- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لبعض المتغيرات على النحو التالي:

- كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا للجنس لصالح الذكور على محور الاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة. وباستثناء ذلك لم يكن للخصائص الشخصية للمشاركين أي تأثير على إجاباتهم فيما يتعلق بالاعتقاد بفعالية الذات. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه Tai Mei Kin (2001) حيث لم تكشف دراستها عن أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لخصائصهم الشخصية. ولكن معظم الدراسات السابقة كشفت عن تأثر الاعتقاد بفعالية الذات بمعظم المتغيرات. لقد كشفت دراسة Edwards et al (2002) مثلا عن تأثر الاعتقاد بفعالية الذات بالمستوى التعليمي للمشاركين فكلما ازداد المستوى التعليمي ازداد الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين، بينما لم يكن للعرق والجنس ونوع المدرسة أثر. كما كشفت دراسة Hoy and Woolfolk (1993) عن ارتباط إيجابي بين الخبرة والاعتقاد بالفعالية الشخصية فالاعتقاد بالفعالية التعليمية الشخصية تزداد ازديادا كبيرا أثناء إعداد المدرسين وبعد التحاقهم بالخدمة مباشرة إلى أن تستقر، بينما في المقابل يتراجع الاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة. وبالعكس من ذلك وجد Ross(1994) أنه مع الخبرة فإن الاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة يتقدم بينما يتراجع الاعتقاد بالفعالية الشخصية. وقد يعزى الاختلاف بين الدراسات إلى المقصود بالخبرة فالمسألة ليست مجرد عدد سنوات الخبرة بل نوع الخبرة وما إذا كانت هناك فرص منظمة لممارسة المهارات وتطبيق المعرفة وتكوين شبكة علاقات اجتماعية تدعم المعلمين وتساعدهم على تخطي معوقات العمل. من ناحية أخرى وجد Hoy and Woolfolk (1993) وكذلك Ross (1994) فروقا ذات دلالة إحصائية بين معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية فيما يتعلق بمستوى الاعتقاد بفعالية الذات.

- أما بالنسبة للتمكين فلم يكن للجنس ولا للمؤهل العلمي ولا لنوع المدرسة تأثير على استجابات المشاركين. وتختلف هذه النتيجة عن النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى فروق بين الجنسين عادة لصالح الذكور (Scribner et al, 2001; Klecker, 1998) ، ومع ما يشير إليه الأدب التربوي بشكل عام من أن الذكور أكثر إحساسا بالتمكين من

الإناث (Shakeshaft, 1989). ولكنها تلتقي مع ما توصلت إليه دراسات أخرى (Dee et al, 2003). كذلك بالنسبة للمؤهل فإن الدراسات التي تم الاطلاع عليها تشير إلى أن الأعلى مؤهلا يكون أكثر إحساسا بالتمكين من الأدنى مؤهلا (Dee et al, 2003; Edwards et al, 2002; Short and Rinehart, 1992; Scribner et al, 2001)

في المقابل كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا للعمر وسنوات الخبرة على ثلاثة محاور من محاور التمكين وهي اتخاذ القرار والاستقلالية والتأثير، لصالح االفئة الأكبر سنا والأكثر خبرة. وتبدو النتيجة منطقية نظرا لارتباط العمر بالخبرة. كما تبدو النتيجة معقولة فالفئة الأصغر عمرا ربما تكون حديثة الخبرة. وهناك احتمال أن يعطى الأكثر خبرة دورا أكبر في الرعاية المهنية لزملائه خاصة الجدد منهم، وفي المشاركة في اتخاذ القرار على مستوى المدرسة وأن يحس بقدر أكبر من الاستقلالية والتأثير. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى إحساس هذه الفئة بالاستقرار الوظيفي أكثر من غيرها. هناك عامل آخر ربما كان وراء هذه النتيجة وهو العامل الثقافي فالثقافة العربية تعلي من مكانة الكبار وتبدي احتراما لهم، وتربط ذلك بالخبرة. على أية حال تختلف هذه النتيجة عما توصل إليه سكرايبنر وزملاؤه Scribner et al (2001) إذ لم يجدوا فروقا دالة تبعا للعمر.

وفيما يتعلق بنوع المدرسة فالنتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة Edwards et al (2002) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لنوع المدرسة. ولعل ذلك راجع إلى كون المشاركين من مختلف المدارس عاملين لدى وزارة التربية والتعليم ويخضعون لنفس القوانين.

التوصيات

- أظهرت النتائج تقديرا معتدلا لدرجة تمكين المعلمين من السلطة، وتقديرا مرتفعا نسبيا للاعتقاد بفعالية الذات ولكنه يبقى فوق الوسط بقليل. من ناحية ثانية فالاعتقاد بالفعالية التعليمية العامة جاء معتدلا. لذلك يحتاج الأمر إلى وضع استراتيجيات لتمكين المعلمين وتدريبهم خاصة على الأبعاد التي نالت معدلات أقل وبالذات المشاركة في اتخاذ القرار. وكذلك يحتاج الأمر إلى برامج تدخلية وتدريبية للارتقاء بمستوى الاعتقاد بفعالية الذات. ويتطلب ذلك تدريب المعلمين على رؤية فصولهم في إطار المدرسة ككل. وهذا يحتاج إلى تغيير العقلية والنفسية السائدة والنمط الإداري السائد والقائم على تقسيم العمل Division of Labor بين أناس يديرون وأناس يعلمون.

- وينصح في هذا الشأن بإدخال مفاهيم جديدة مثل المدرس القائد، كما ينصح بانتهاج استراتيجيات إدارية جديدة مثل الإدارة الذاتية وفرق العمل خاصة متداخلة التخصصات.

- وبما أن الدراسة أظهرت تأثر بعض محاور التمكين بالخبرة والعمر لصالح الأكثر خبرة وعمرا فإنه يوصى بوضع برامج توجيهية للمعلمين الجدد وبرامج رعاية مهنية للمعلمين حديثي الخبرة.

- المشاركة في تحمل المسئولية لدفع المعلمين للمشاركة في اتخاذ القرار وللارتقاء بمستوى الاعتقاد بفعالية الذات.

- وبما أن الدراسة كشفت عن درجات متفاوتة من الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة أي أن النتائج غير قاطعة فمن الضروري إعادة هذه الدراسة سواء باستخدام نفس المنهج والأدوات أو باستخدام مناهج أخرى ومتغيرات أخرى. لقد أخذت هذه الدراسة بالمنحى النفسي لتعريف التمكين وبحثه, وبإمكان باحثين آخرين الأخذ بالمنحى التنظيمي لتعريف التمكين ودراسته في علاقاته ببعض المتغيرات التنظيمية أو البنى المفاهيمية مثل النمط القيادي للمدير ومدى الثقة بين العاملين وبيئة العمل.

كما يمكن إجراء دراسات تجريبية تستخدم برامج تدريبية تدخلية لزيادة الاعتقاد بفعالية الذات وقياس مستوى ذلك الاعتقاد قبل وبعد البرامج.

هذا ويوصى أيضا بإجراء دراسات في مناطق أخرى من المملكة وبإجراء دراسات مقارنة بين الأنماط المختلفة من المدارس.

كما يوصى بإجراء دراسات على عاملين آخرين في ميدان التربية مثل الإداريين والمشرفين.

- ويمكن إجراء دراسات تطورية تتقصى الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين في مراحل مختلفة من حياة المعلم "الاعتقاد بفعالية الذات يرتبط بالسياق وليس شيئا ثابتا لذلك يجب دراسته في عدة أطر وحالات تعليمية فالمدرسون لا يحسون بالفعالية في جميع الحالات بنفس القدر" (Ross, 1994).

- ويمكن إجراء دراسات مقارنة بين أصحاب المستويات المختلفة من الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين من حيث الأداء وتعلم التلاميذ وأساليب الضبط

المراجع

- العتيبي، سعد بن مرزوق، (2004) أفكار لتعزيز تمكين العاملين في المنظمات العربية، *محاضر المؤتمر العربي السنوي الخامس في الإدارة*، شرم الشيخ، 27-29 نوفمبر 2004، ص ص 91-116
- أفندي، عطية (2003)، *تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

- Bandura, A., (1977), Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bandura, A., (1986) *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Bandura, A., (Ed.), (1995), *Self-efficacy in changing societies*, NY: Cambridge University Press
- Bandura, A., (1997) *Self-efficacy: The excercise of Control*, NY: Freeman
- Benz, C., Alderman, L., and Flowers, M., (1992) Personal Teaching Efficacy: Developmental Relationships in Education, *Journal of Educational Research*, 85(5) 274-285
- Bredeson, P., (1989) *Empowered teachers- Empowered Principals: Principals' perceptions of leadership in schools*, paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Scottsdale, AZ.
- Bogler, R., & Somesh, I, (2004) Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship in Schools, *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289
- Dee, J., Henkin, A., and Lee, D., (2003), *Journal of Educational Administration*, 41(3) 257-277
- Duke, K., (2005), *Principals' Practices Regarding Teacher Empowerment*, PhD dissertation, University of Minnesota.
- Early, P., (1984) Self or group? Cultural Effects of Training on Self-efficacy and performance, *Administrative Science Quarterly*, 39, 89-117
- Edwards, L., Green, K., and Lyons, C., (2002) Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics, *Journal of Educational Administration*, 40(1) 67-86

- Fritz, J., Heyl, J., Kreutzer, J., and MacPhee, D., (1995) Fostering Personal Teaching Efficacy through staff development and classroom activities, *The Journal of Educational Research*, 88(4) 200-208
- Gibson S., and Dembo, M., (1984) Teacher Efficacy: A Construct Validation, *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582
- Honold, L., (1997) A review of the literature on employee empowerment, *Empowerment in organization*, 5 (4) 202-212
- Hoy, W., & Miskel, C., (1987) *Educational Administration*, Random House, NY.
- Hoy, W., and Woolfolk, A., (1993) Teachers' Sense of efficacy and the organizational health of schools, *The Elementary School Journal*, 93, 354-372
- Klecker, B., (1998) Defining and Measuring the Dimensions of Teacher Empowerment in Restructuring Public Schools Education, *Education,* Spring, 1-16
- Milhim, Y., Significant conditions in employees empowerment: The case of Jordanian four star hotels, *Proceedings of the Fifth Annual Arab Conference on Management*, Sharm AlShaikh, 27-29 November 2004, pp. 333-366
- Moye, M., Henkin, A., and Egley, R., (2005) Teacher-Principal Relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust, *Journal of Educational Administration*, 43(30 260-277
- Nietfled, J., and Cao, L., (2003) Examining Instructional Strategies that promote preservice teachers' personal teaching efficacy, *Current Issues in Education*, 6)11) 258-277.
- Nordin, M, (2001) Sense of Efficacy among Secondary School Teachers in Malaysia, *Asia Pacific Journal of Education*, 21(1) 66-74
- Ross, J., (1994) The Impact of An In-service to Promote Cooperative Learning On the Stability of teacher Efficacy, *Teacher and Teacher Education*, 10(4) 381-394
- Rotter, J., (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Scribner, J., Truell, A., Hager, D., and Srichai, S., (2001), An Exploratory Study of Career and Technical Education Teacher Empowerment: Implications for School Leaders, Journal of Career and Technical Education, 18(1) 1-25. Retrieved: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v18n1/Scrinber.html

- Shakeshaft, C., (1989) *Women in Educational Administration*, Sage Publications, CA.
- Short, P., Rinehart, J., (1992) School Participant Scale: Assessment of level of empowerment within the school, *Educational and Psychological Measurement,* 52(4) 951-961
- Tai Mei Kin, (2001) *The relationship between teachers' participation in decision making and their efficacy beliefs*, MA thesis, IIUM
- Tschannem, M., and Gareis, C., (2004) Principals' Self-Efficacy, *Journal of Educational Administration*, 42(5) 573-585
- Wall, R., & Rinehart, J., (1998) School-Based Decision Making and the empowerment of secondary school teachers, *Journal of School Leadership*, 8, 49-64
- Welch, A., (1995) The Self Efficacy of primary teachers in art education, *Issues in Educational Research,* 5(1) 71-84
- Wheatley, K., (2002) The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform, *Teaching and Teacher Education*, 18, 5-22
- Woolfolk, A., and Hoy, W., (1990) Prospective Teacher's Sense of Efficacy and Beliefs about control, *Journal of Educational Psychology*, 82(1) 81-91

ملحق

استبانة

الاعتقاد بفاعلية الذات لدى المدرسين

وصلتها بدرجة شعورهم بالتمكين من السلطة

المعلم الفاضل / ..... .
المعلمة الفاضلة / ..... .

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على تقدير مدى الاعتقاد بفاعلية الذات لدى المدرسين وصلتها بدرجة شعورهم بالتمكين من السلطة.لذلك نرجو قراءة العبارات التالية واختيار الإجابة المناسبة التي تنطبق عليك.

مع العلم بأن ما يرد في هذه الاستبانة لا يُستخدم إلا لغرض البحث العلمي الذي أُعدّ من أجله
تُسجّل الإجابات بوضع إشارة (√) داخل الخانة المناسبة التي تستجيب للوصف الذي اخترته حسب الاختيارات التالية:

1) إطلاقا 2) قليلا 3) إلى حد ما 4) ينطبق علي إلى حد كبير 5) ينطبق علي إلى حد كبير جدا

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. عارف عطاري
د. علي جبران

البيانات الشخصيه والاكاديميه:

الجنس: ذكر: ☐ انثى: ☐

العمر	**20 – 30** ☐	**31 – 40** ☐	**41 – 50** ☐	**51 فما فوق** ☐
المستوى العلمي	**دبلوم** ☐	**بكالوريوس** ☐	**ماجستير** ☐	**دكتوراه** ☐
كم عدد سنوات خبرتك في المجال التربوي	**1–5 سنوات** ☐	**6 -10 سنة** ☐	**11 - 15 سنة** ☐	**16 سنة فما فوق** ☐
كم عدد سنوات خبرتك كمدرس في لهذه المدرسة	**أقل من سنة** ☐	**1-5 سنوات** ☐	**6-10سنوات** ☐	**11 سنة فما فوق** ☐
المستوى الأكاديمي للمدرسة	**أساسي** ☐	**ثانوي** ☐	=======	=======

بيانات الاستبانه:

الرقم	الفقرة	ينطبق علي الى حد كبير جدا	ينطبق علي الى حد كبير	الى حد ما	قليلا	اطلاقا
1	عندما أحاول فعلا أستطيع التعامل حتى مع أكثر الطلبة صعوبة					
2	إذا تحسن أداء الطالب عن المعتاد فيعود ذلك إلى أنني وجدت طرقا مناسبة أفضل لتوجيه ذلك الطال					
3	إذا واجهت طالبا مثيرا للمشاكل فلدي من الأساليب ما يمكنني من التفاهم معه					
4	عندما أبذل جهدا كبيرا أستطيع غرس الدافعية حتى لدى أقل الطلبة دافعية					
5	إذا لم يتمكن الطالب من أداء مهمة ما فأستطيع تحليل الموقف ومعرفة السبب					
6	عندما يواجه الطالب صعوبة في تنفيذ واجب ما فأستطيع تكييفه لمستواه					
7	لدي من الإمكانيات ما يكفي للتعامل مع أي مشكلة					
8	قدرتي على التأثير في أداء الطالب محدودة لأن الظروف المحيطة لها تأثير كبير على أداء الطالب					
9	ما يمكن أن يفيد منه الطالب من برامج التدريس يعتمد على موقفه الشخصي بغض النظر عن قدرتي					
10	إذا تكاتف العاملون الآخرون (مثل المدرسين) معي فيمكن أن يؤثر ذلك في أداء الطالب					
11	الوقت الذي أقضيه مع الطالب محدود قياسا مع مصادر التأثير الأخرى					
12	أشعر بالحيرة إزاء كيفية التعامل مع الطلبة					
13	لا أدري كيف أدفع بعض الطلبة لتحقيق مزيد من التقدم					
14	إذا لم يتحسن أداء الطالب في البداية فأستطيع أن أجعله يتحسن فيما بعد باستخدام أساليب أخرى					
15	أومن أن كل طالب يمكن أن يتحسن					
16	أستطيع الاحتفاظ بعلاقة إيجابية مع الطلبة حتى لو حدث توتر بيني وبينهم					
17	عندما أتعرض لاستفزاز أثناء قيامي بالتدريس أحتفظ بتماسكي وأستمر في أداء عملي وكأن شيئا لم يكن					

18	لدي الاعتقاد بأنني قادر على الاهتمام بحاجات الطلبة حتى لو كان مزاجي متعكرا					
19	أشعر بأنني قادر على التأثير الإيجابي على النمو الشخصي والعلمي للطلبة					
20	أستطيع تطوير طرق خلاقة للتعامل مع قيود النظام والمشكلات التنظيمية والاستمرار في أداء عملي بشكل جيد					
21	أستطيع حفز الطلبة للمشاركة في مشاريع خلاقة					
22	أستطيع القيام بمشاريع عمل خلاقة رغم تشكك الآخرين					
23	أشارك في متابعة تنفيذ برامج المدرسة					
24	تفوضني إدارة المدرسة اتخاذ قرارات تتعلق بالبرامج الجديدة في الميدان					
25	أشارك في قرارات تتعلق بميزانية المدرسة					
26	أشارك بتدريب الزملاء الآخرين					
27	يؤخذ رأيي بالاعتبار فيما يتعلق بتصميم جدول عملي					
28	يطلب المدير والعاملون في المدرسة نصيحتي					
29	أشعر أنني أعمل في مؤسسة تراعي المعايير المهنية					
30	أشعر أن الإدارة تحترم قدراتي وإمكانياتي المهنية					
31	توفر الإدارة لي فرص النمو المهني					
32	أعمل في هذه المدرسة وفق شعار "مصلحة العمل أولا"					
33	تيسر الإدارة لي فرصا للتعاون مع الزملاء الآخرين في المدرسة					
34	أشعر بأنني كشخص أحظى بالاحترام في هذه المدرسة					
35	أشعر أنني عنصر فعال في هذه المدرسة					
36	أعتقد بأنني أحظى بدعم زملائي في هذه المدرسة					
37	لدي المهارات اللازمة للقيام بالمهام التي أكلف بها					

38	أعتقد أنني أؤدي عملي بشكل جيد					
39	أشعر بأنني أساعد زملاء العمل على تحسين أدائهم					
40	أشعر بأنني أساعد الزملاء على التمكن من عملهم					
41	أشعر بأنني أقوم بعمل مهم لمصلحة المدرسة					
42	أشعر أن لدي فرصة للنمو من خلال عملي اليومي					
43	أشعر أن لعملي تأثيرا على المدرسة					
44	أستطيع التحكم بجدولي اليومي في هذه المدرسة					
45	أستطيع العمل بالطريقة التي أريدها في هذه المدرسة					
46	لدي الحرية لاتخاذ قرارات تتعلق بما أقوم بعمله في هذه المدرسة					
47	أستطيع اتخاذ قرارات تتعلق ببرامج عمل المدرسة					
48	أثق بمقدرتي على إنجاز ما أنا مكلف به					
49	أشارك في برامج النهوض بالنمو المهني للعاملين بالمدرسة					
50	أشعر بأنني أؤثر في سير الأمور في المدرسة					
51	أشعر بأنني صاحب قرار في هذه المدرسة					
52	أشعر بقدرتي على التأثير في الآخرين في هذه المدرسة					