تصميم حقيبة تدريبية في بحوث الفعل لتنمية الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس

إعـــداد

د/ نور الهدى أحمد حمدى عبدالخالق سيد

مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس علم النفس

كلية التربية -جامعة حلوان

المستخلص:

هدف البحث إلى تنمية الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس؛ باستخدام حقيبة تدريبية في بحوث الفعل، وتكونت عينة البحث من (١٥) معلمًا من معلمي علم النفس، خلال العام الدراسى ٢٠٢٣م/ ٢٠٢٤م، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس (إعداد الباحثة)، والحقيبة التدريبية القائمة على بحوث الفعل، واعتمد البحث على استخدام المنهج التجريبى، وتوصلت النتائج إلى فعالية الحقيبة التدريبية المصممة في بحوث الفعل فى تنمية الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس، حيث وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس لصالح التطبيق البعدي، كما أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس بعد تعرضهم للحقيبة التدريبية، وقد أوصى البحث بضرورة تعميم استخدام الحقيبة التدريبية في لتدريب معلمي علم النفس، مع تقديم دعم مستمر لضمان التطبيق الفعّال.

الكلمات المفتاحية: حقيبة تدريبية – بحوث الفعل – الكفاءة الذاتية – جودة الحياة المهنية– معلم علم النفس.

Designing a Training Toolkit in Action Research to Develop Self-Efficacy and Quality of Work Life among Psychology Teachers

Abstract

The research aimed to enhance self-efficacy and Work quality of life among psychology teachers through the use of a Training Toolkit based on action research. The research sample consisted of 15 psychology teachers during the academic year 2023/2024. The research tools included a self-efficacy scale, a Work quality of life scale for psychology teachers (developed by the researcher), and the Training Toolkit based on action research. The study employed the experimental method .The findings demonstrated the effectiveness of the designed teaching Toolkit in action research in enhancing both self-efficacy and Work quality of life among psychology teachers. There was a statistically significant difference at the 0.01 level between the mean ranks of the experimental group's pre- and post-test scores on the self-efficacy scale, favoring the post-test. Additionally, no statistically significant difference was found between the post-test and follow-up test scores on the self-efficacy scale .Similarly, a statistically significant difference at the 0.01 level was observed between the mean ranks of the experimental group's pre- and post-test scores on the Work quality of life scale, favoring the post-test. No statistically significant difference was noted between the post-test and follow-up test scores on the Work quality of life scale. Moreover, a positive correlation was found between self-efficacy and Work quality of life among psychology teachers after exposure to the Training Toolkit .The study recommended the widespread use of the Training Toolkit for training psychology teachers and providing continuous support to ensure effective implementation.

Keywords: Training Toolkit - Action Research - Self-Efficacy - Quality of Work Life- Psychology Teachers

مقدمة:

أصبح التطوير المهني للمعلمين أحد المحاور الأساسية لتحسين جودة التعليم وتلبية متطلبات الأنظمة التعليمية المتجددة. فهو يساهم في تمكين المعلمين من تحديث معارفهم وتعزيز مهاراتهم بما يتلاءم مع تطورات المناهج والأساليب التربوية، مما يتيح لهم تقديم تعليم أكثر فعالية وشمولية للطلاب.

ومع تنامي تحديات العصر الحديث، بات التطوير المهني ضروريًا ليس فقط لإثراء معرفة المعلم، بل أيضًا لتعزيز قدرته على التكيف مع التغيرات المستمرة في بيئة العمل التعليمي ومواكبة التطورات التكنولوجية التي تدخل في صلب العملية التعليمية. وبدون التطوير المهني المتواصل، قد يتعرض المعلمون إلى فجوات معرفية تعوق قدرتهم على تحقيق أعلى معايير التعليم والتفاعل البنّاء مع الطلاب، وبالتالي يُعد الاستثمار في التطوير المهني استثمارًا مباشرًا في تحسين جودة التعليم وتطوير العملية التعليمية ككل .(Sancar, Atal & Deryakulu, 2021)

وتشكل الكفاءة الذاتية جزءًا أساسيًا في تحسين الأداء التعليمي للمعلم؛ إذ أن ثقة المعلم في قدرته على توجيه العملية التعليمية وإحداث تأثير إيجابي على طلابه تعزز من حماسه وانخراطه في التعليم. وفقًا لأبحاث(1997) Bandura، فإن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية يميلون إلى مواجهة التحديات بثقة أكبر، كما يسعون لتطوير أساليب مبتكرة في التدريس، ويتحلون بمرونة أعلى في تعديل استراتيجياتهم لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة. هذه الكفاءة الذاتية لا تقتصر على الجانب الأكاديمي، بل تؤثر أيضًا في البيئة الاجتماعية للتعليم، حيث يسعى المعلم ذو الكفاءة الذاتية إلى بناء علاقات إيجابية مع الطلاب، مما يزيد من التفاعل والتواصل الفعال داخل الصف. وبهذا، تعد الكفاءة الذاتية إحدى الركائز الهامة لتحقيق بيئة تعليمية صحية تدعم التعلم الإيجابي وتحسن من مخرجات الطلاب الأكاديمية والاجتماعية.(Tschannen-Moran & Hoy, 2001)

كما أشار Lazarides, & Warner (2020) إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية يكونون أكثر انفتاحًا على أساليب التدريس الجديدة، ويضعون لأنفسهم أهدافًا أكثر تحديًا، ويظهرون مستوى أعلى من التخطيط والتنظيم، ويوجهون جهودهم نحو حل المشكلات، ويطلبون المساعدة، ويعدّلون استراتيجياتهم التعليمية عند مواجهة الصعوبات. وتؤتي هذه

الجهود ثمارها على المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية، حيث يُلاحظ أنهم أقل عرضة للاحتراق الوظيفي وأكثر رضا في وظائفهم، كما أن طلابهم يظهرون مستويات أعلى من التحفيز والتكيف الأكاديمي والإنجاز. في حين تفسر الكفاءة الذاتية للمعلم كيف يرتبط إيمان المعلم الفردي بتطور الطلاب الأكاديمي، تساعد الكفاءة الذاتية الجماعية للمعلمين في فهم التأثير التفاضلي للهيئة التدريسية والمدارس بأكملها على نتائج الطلاب. بناءً على ذلك، يُعد استكشاف الأساليب الفعّالة لزيادة الكفاءة الذاتية للمعلمين أمرًا بالغ الأهمية في سياق التعليم.

وأوضح Hajovsky, Chesnut & Jensen (2020) أن المعلمين الذين يتمتعون بالثقة في قدراتهم على التدريس والتقييم وإدارة سلوكيات الطلاب داخل الصف يكونون أكثر ميلًا لتبني ممارسات تسهم في بناء علاقات داعمة وآمنة مع الطلاب. فهذه الثقة تُعرف بالكفاءة الذاتية للمعلمين، وهي تعزز من قدرتهم على الاستجابة للتحديات التعليمية بمرونة وفاعلية أكبر، مما يساهم في تحسين جودة التفاعل مع الطلاب، ويزيد من مستوى التزامهم المهني. من جهة أخرى، فإن الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بزيادة تحفيز الطلاب وتفاعلهم الأكاديمي، حيث يميل المعلمون الذين يشعرون بكفاءة ذاتية عالية إلى تبني استراتيجيات تدريس مبتكرة، وتقديم دعم فردي للطلاب، مما يسهم في رفع مستوى التكيف الأكاديمي والنفسي للطلاب داخل البيئة التعليمية.

كما وجدت عديد من الدراسات أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تعد من العوامل الداخلية الأساسية المرتبطة بصمودهم، ونتائج الطلاب مثل الأداء الأكاديمي والتحفيز، وتؤثر أيضًا على خصائص المعلمين أنفسهم بما في ذلك الضغوط المهنية، والاحتراق الوظيفي (Sutcher, Darling-Hammond & Carver-Thomas, 2016; Nislin et al., 2015; Beltman, Mansfield & Price, 2011).

وتواجه عديد من الدول في الوقت الحالي مشكلة نقص المعلمين المؤهلين، ويعد معدل تسرب المعلمين مرتفعًا بشكل خاص في المراحل المبكرة من حياتهم المهنية، حيث يصل إلى أكثر من عشرة بالمئة في بعض البلدان، كما أن المعلمين يواجهون صعوبة في تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة، مما يؤثر سلبًا على رفاههم المهني (Ojala, 2017).

ونظرًا لأن العنصر البشري هو أهم عناصر الحياة المهنية والوظيفية، وهو أساس العمل في أي مؤسسة وسبيلها نحو تحقيق أهدافها، والسعي نحو التغيير والتطوير، وأنه يتأثر بشكل واضح بجودة الحياة داخل هذه المنظمات، وما توفره هذه المؤسسات من مناخ جيد وداعم للعاملين بها؛ لذا نال مفهوم جودة الحياة الاهتمام بالبحث والتنظير لدى الباحثين الغربيين، فمن أوائل الباحثين الذين أشاروا إلى هذا المفهوم والذي اهتم بدراسة جودة الحياة الوظيفية وأكد على أهميتها في تحسين قدرة المؤسسات على تحقيق أهدافها وتطوير كفاءتها الإنتاجية (الزيني، ٢٠٢١، ١٧٨).

ويشير مفهوم جودة الحياة المهنية إلى المستوى الذي يشعر به الأفراد بالرضا والراحة والتوازن أثناء أداء أعمالهم، ويعكس توافر مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى تحسين رفاهية الموظف وتطوير بيئة عمل تدعم الصحة النفسية والجسدية، وتعزز التوازن بين العمل والحياة الشخصية، وتضمن الاستقرار الوظيفي. تُعنى جودة الحياة المهنية بتوفير ظروف العمل المناسبة، وإتاحة فرص التطوير المهني والدعم المؤسسي، مما يعزز من رضا الموظفين وانتمائهم للمؤسسة ويحفزهم على بذل جهد أكبر في عملهم (Srivastava & Kanpur, 2014) .

في هذا السياق، تبرز جودة الحياة المهنية كعنصر هام لزيادة الإنتاجية وتطوير الأداء الوظيفي، حيث يرتبط هذا المفهوم بمستوى الدعم المؤسسي المتاح والتقدير والتحفيز الذي يحصل عليه الموظف، إضافة إلى الأمان الوظيفي والقدرة على تحقيق توازن صحي بين متطلبات العمل والحياة الشخصية(Tamsah et al., 2020) .

ويُعد مستوى جودة الحياة المهنية لدى المعلمين أحد العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر على أدائهم ورضاهم الوظيفي، فوفقًا لدراسة أجراها Skaalvik & Skaalvik (2015)، فإن مستوى جودة الحياة المهنية يتأثر بالعديد من المتغيرات، مثل الدعم الإداري، وتوفر الموارد، وظروف العمل، وفرص التطوير المهني. وقد أظهرت الدراسة أن المعلمين الذين يعملون في بيئات تتسم بمستوى عالٍ من جودة الحياة المهنية يظهرون مستويات أعلى من الالتزام والولاء المؤسسي، فضلاً عن انخفاض مستويات التوتر والاحتراق الوظيفي.

ويشهد المجال التعليمي في الوقت الحالي تطورات متسارعة تتطلب إعداد المعلمين بطريقة شاملة تلبي احتياجاتهم المهنية والشخصية. إحدى الطرق الحديثة لتحقيق ذلك هي اعتماد منهجيات

تعليمية تعتمد على بحوث الفعل، والتي تمكّن المعلمين من تطوير مهاراتهم الذاتية والمهنية عبر الانخراط في عمليات بحثية تطبيقية داخل بيئة العمل الخاصة بهم (Somekh & Noffke, 2009).

ويعد تصميم حقيبة تدريبية تعتمد على بحوث الفعل خطوة مبتكرة تهدف إلى تعزيز التنمية المهنية المستدامة لدى المعلمين. فالحقيبة توفر إطارًا شاملًا يجمع بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، ويتيح للمعلمين ممارسة عمليات البحث والتفكير الناقد في سياق تعليمي حقيقي، مما يسهم في تطوير قدراتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات التربوية المبنية على الأدلة (Castro & Martínez, 2016).

بالإضافة إلى ذلك، تساهم الحقيبة التدريبية المصممة وفق بحوث الفعل في تحسين التفاعل الإيجابي مع بيئة العمل من خلال تعزيز إحساس المعلمين بقدرتهم على التغيير، وتمكينهم من فهم تأثير جهودهم التعليمية على واقع الطلاب (Reason, 2001). إن التمكين الذاتي يعد عاملاً رئيسًا في بناء ثقة المعلمين بأنفسهم وتحفيزهم على استثمار إمكانياتهم لتحقيق إنجازات مهنية وشخصية متكاملة.

في ضوء ما سبق، يتضح أن تحسين كفاءة المعلمين الذاتية وجودة حياتهم المهنية يمثلان عنصرين حاسمين لتحقيق التميز التعليمي وضمان استمرارية الأداء الفعّال داخل البيئة التعليمية. وتبرز أهمية توظيف استراتيجيات مدروسة ومبتكرة، مثل تصميم حقائب تدريبية تعتمد على بحوث الفعل، التي تعد أداة تعليمية تفاعلية تجمع بين النظرية والتطبيق العملي، بما يسهم في تطوير مهارات المعلمين ومساعدتهم على التكيف مع التحديات المهنية. ومع تزايد الاهتمام بتطوير المناهج والأساليب التعليمية في مجال علم النفس، تبرز الحاجة لدراسة سبل تحسين أداء المعلمين من خلال أدوات تستهدف رفع مستوى الكفاءة الذاتية وتعزيز جودة الحياة المهنية لديهم. من هنا، تنبثق مشكلة الدراسة التي تسعى إلى تصميم حقيبة تدريبية متكاملة في بحوث الفعل، تُعنى بتنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين وتحسين جودة حياتهم المهنية، مما يدعم أداءهم التعليمي ويعزز من قدراتهم ومهاراتهم في تدريس علم النفس.

مشكلة البحث

يُعد معلم علم النفس حجر الزاوية في بناء شخصية الطالب النفسية والعقلية، حيث يقع على عاتقه دورٌ كبير في نقل المعارف النفسية وتنمية المهارات العقلية والوجدانية. ومع ذلك، فإن العديد من معلمي علم النفس يواجهون تحديات متزايدة نتيجة الضغوط المهنية مثل تزايد الأعباء الوظيفية، قلة الموارد التعليمية، ونقص الدعم المهني. هذه الضغوط تؤثر سلبًا على كفاءتهم الذاتية وجودة حياتهم المهنية، مما ينعكس سلبًا على أدائهم التعليمي وقدرتهم على تحقيق أهداف التعليم النفسي.

ويؤكد ذلك Hamidi & Mohamadi(2012) إلى أن تدني جودة الحياة المهنية لدى المعلمين قد يؤدي إلى مش إلى أن تدني جودة الحياة المهنية لدى المعلمين قد يؤدي إلى مشاعر الإحباط وعدم الرضا، مما يزيد من احتمالية ترك المهنة أو التقاعد المبكر، ويؤثر سلبًا على الطلاب الذين يتعاملون مع معلمين أقل حماسًا وتفانيًا.

وتوجد علاقة وثيقة بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية من جهة، وأداء المعلمين ورضاهم المهني من جهة أخرى. كما أظهرت البحوث أهمية بحوث الفعل كإطار يمكن من خلاله تحسين الممارسات المهنية للمعلمين، مما يفتح المجال أمام تصميم برامج وحزم تدريبية مستندة إلى هذا النهج لتحسين أدائهم وتعزيز شعورهم بالكفاءة المهنية والرضا عن حياتهم المهنية Castro & (Martínez, 2016).

من هنا تنبع مشكلة البحث في الحاجة إلى تصميم حقيبة تدريبية قائمة على بحوث الفعل تستهدف تنمية الكفاءة الذاتية وتحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس، مما يساهم في تجاوز التحديات التي يواجهونها. ويُتوقع أن تُحدث هذه الحقيبة تأثيرًا إيجابيًا على أدائهم التعليمي وقدرتهم على مواجهة متطلبات العمل بشكل أكثر كفاءة ورضا.

ويمكن صياغة مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالى: **ما فاعلية حقيبة تدريبية قائمة على بحوث الفعل لتنمية الكفاءة الذاتية وتحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس أسئلة فرعية كالتالى:

١. ما أبعاد الكفاءة الذاتية المتطلب تنميتها لدى معلمي علم النفس ؟

٢. ما أبعاد جودة الحياة المهنية اللازم تنميتها لدى معلمي علم النفس ؟
٣. ما التصور المقترح لحقيبة تدريبية قائمة على بحوث الفعل؛ لتنمية الكفاءة الذاتية وتحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس؟
٤. ما فاعلية الحقيبة التدريبية القائمة على بحوث الفعل فى تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي علم النفس ؟
٥. ما فاعلية الحقيبة التدريبية القائمة على بحوث الفعل فى تحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس ؟
٦. ما العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١. تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي علم النفس.
٢. تحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس.
٣. إعداد التصور المقترح لحقيبة تدريبية قائمة على بحوث الفعل؛ لتنمية الكفاءة الذاتية وتحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس.
٤. قياس فاعلية الحقيبة التدريبية القائمة على بحوث الفعل فى تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي علم النفس.
٥. قياس فاعلية الحقيبة التدريبية القائمة على بحوث الفعل فى تحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس.
٦. التعرف على العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس.

أهمية البحث:

أولاً: أهمية نظرية:

تتمثل الأهمية النظرية فيما يلى:

١. تقديم نموذج متكامل يجمع بين بحوث الفعل وتنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين، مما يثري المعرفة النظرية في مجالي التربية وعلم النفس.
٢. فتح آفاق جديدة لدراسات مستقبلية تتناول العلاقة بين بحوث الفعل وجودة الحياة المهنية للمعلمين في تخصصات مختلفة.
٣. دعم الأبحاث المرتبطة بتحسين جودة التعليم النفسي، عبر تعزيز فهم الأدوار النفسية والاجتماعية للمعلمين في العملية التعليمية.
٤. تعزيز الاهتمام بالأبعاد النفسية والمهنية للمعلم باعتباره عنصرًا رئيسيًا في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم.

ثانيًا: أهمية تطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية فيما يلى:

١. توفير حقيبة تدريبية يمكن تبنيها وتطبيقها في بيئات تعليمية مختلفة لتحسين أداء المعلمين ورفع مستوى رضاهم المهني.
٢. تمكين صناع القرار التربوي من تطوير برامج تدريبية مستدامة قائمة على احتياجات المعلمين الفعلية.
٣. توفير حقيبة تدريبية عملية توفر أدوات وتقنيات مبتكرة تُسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية لدى معلمي علم النفس، مما ينعكس إيجابيًا على جودة التعليم الذي يقدمونه.
٤. مساعدة المعلمين على التغلب على التحديات المهنية، بما يعزز رضاهم الوظيفي واستقرارهم النفسي والمجتمعي.
٥. دعم المعلمين بتوفير وسائل وتقنيات قائمة على بحوث الفعل تُساعدهم على تحليل واقعهم المهني وتطوير حلول مستدامة لمشكلاتهم اليومية.

٦. المساهمة في تحسين جودة تدريس علم النفس، مما يعزز قدرة الطلاب على الاستفادة من هذا التخصص لبناء قدراتهم النفسية والعقلية.
٧. توفير نموذج تطبيقي لتحسين بيئة العمل للمعلمين، بما يُمكنهم من تقديم أداء أفضل وسط ظروف مهنية داعمة ومريحة.
٨. توجيه صناع القرار نحو أهمية تصميم مناهج تدريبية تتماشى مع احتياجات المعلمين الفعلية وتحدياتهم اليومية.
٩. تقديم مقترحات مبنية على أسس علمية لتطوير برامج تدريبية مهنية تُطبق على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية : الحقيبة التدريبية القائمة على بحوث الفعل؛ لتنمية الكفاءة الذاتية وتحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس.
٢. الحدود المكانية : تم تطبيق البحث على عينة من معلمى علم النفس من محافظتى القاهرة والجيزة.
٣. الحدود الزمنية : الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٣م/٢٠٢٤م)، وتتكون الحقيبة التدريبية من (٢٠) ساعة تدريبية موزعة على ١٠ أيام (٢ ساعة يومياً).
٤. الحدود البشرية: (١٥) معلمًا من معلمى علم النفس من محافظتى القاهرة والجيزة.

أداتا البحث:

استخدمت الباحثة ما يلى:

- مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس. (مِنْ إعداد الباحثة)
- مقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس (مِنْ إعداد الباحثة)

منهج البحث:

تم استخدام المنهج التجريبي، وذلك باستخدام التصميم ذِي المجموعة الواحدة، مع القياسات: القبلية، والبعدية لأداتي البحث.

مصطلحات البحث:

١. الحقيبة التدريبية Teaching Toolkit

تُعرف الحقيبة التدريبية إجرائيًا بأنها : مجموعة متكاملة من المواد والأدوات التعليمية المخططة، تتضمن أهدافًا ومحتويات وأنشطة وأساليب تقييم، يتم تصميمها وفق احتياجات معلمي علم النفس لدعم تطبيق بحوث الفعل. ولتنمية المهارات العملية والفكرية(الكفاءة الذاتية) وتحسين جودة الحياة لمعلمي علم النفس في مجال بحوث الفعل.

٢. بحوث الفعل Action Research

تُعرف بحوث الفعل إجرائيًا بأنها : منهجية بحثية تعتمد على مشاركة المعلمين في عمليات تخطيط وتنفيذ وتقييم التدخلات التعليمية داخل بيئاتهم الصفية لحل المشكلات العملية أو تحسين أداء معين. في هذا البحث، تُعرف بحوث الفعل بأنها الخطوات المنهجية التي يشارك فيها معلمو علم النفس لتطبيق وتحليل الأنشطة التدريبية وفقًا لخطة مدروسة لتحقيق تنمية مهنية مستدامة.

٣. الكفاءة الذاتية Self-Efficacy

تعرف الكفاءة الذاتية بأنها: إيمان الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ الأنشطة لتحقيق أهداف محددة. وفي هذا البحث، تُعرف الكفاءة الذاتية بأنها شعور معلمي علم النفس بقدرتهم على تنفيذ بحوث الفعل بنجاح ومواجهة تحديات العملية التدريبية بثقة وفعالية.

٤. جودة الحياة المهنيةQuality of Work Life

تعرف جودة الحياة المهنية إجرائيًا بأنها: مستوى الرضا الذي يشعر به المعلم نتيجة التوازن بين متطلبات العمل التعليمي والدعم المهني والنمو الشخصي. وفي هذا البحث، تُعرف جودة الحياة المهنية بأنها إحساس معلمي علم النفس بالرفاهية المهنية الناتجة عن تحسين المهارات التدريبية، تقليل الضغوط، وزيادة الرضا عن الأداء الوظيفي بفضل التدخلات التعليمية المستندة إلى الحقيبة التدريبية.

الإطار النظرى

(بحوث الفعل وتنمية الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية)

المحور الأول: بحوث الفعل:

أولاً: نشأة وتطور بحوث الفعل:

تعود النشأة الأولى لمنهج بحوث الفعل (Action Research) إلى أواسط القرن العشرين، وقد تطور هذا المنهج ليصبح أداة حيوية لتحليل المشكلات والتأثير الإيجابي على الواقع الاجتماعي والمجتمعي. ويمثل كورت لوين(Kurt Lewin) العالم النفسي الاجتماعي، الشخصية الرئيسة التي وضعت الأسس الأولى لهذا المنهج في أربعينيات القرن العشرين، حيث قدم لوين رؤية جديدة للبحث العلمي تهدف إلى تحسين المجتمع من خلال تحويل البحوث إلى أداة عملية تساهم في إحداث تغيير إيجابي في حياة الأفراد (Lewin, 1946).

قدم لوين قدم مفهوم بحوث الفعل كرد فعل على القيود التي فرضتها الأساليب البحثية التقليدية، إذ لاحظ أن هذه الأساليب لم تكن تحقق تأثيرًا ملموسًا في المجالات العملية والمجتمعية. وقد طور لوين رؤية منهجية جديدة تقوم على فكرة أن البحوث يمكن أن تكون عملية دائرية تتضمن التخطيط، التنفيذ، الملاحظة، والتأمل، مما يسمح بتطوير البحث وإحداث التغيير في آن واحد. ويعتبر هذا النموذج من الأساليب التعاونية التي تدمج المشاركين في البحث كجزء من الحل، وليسوا مجرد أفراد يخضعون للبحث (Lewin, 1948).

كان تركيز لوين الأساسي في أبحاثه على العلاقات الاجتماعية وعلى التغيير الإيجابي في بيئات العمل والمجتمع. ومن خلال أبحاثه في الولايات المتحدة، وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية، أسهم لوين في إحداث تغييرات ملموسة، خاصة في موضوعات مثل التدريب على القيادة، والتخفيف من حدة التمييز الاجتماعي، وتعزيز التماسك المجتمعي تبعًا لهذه الدراسات، ازداد اهتمام الباحثين في المجالين الأكاديمي والميداني ببحوث الفعل، إذ اتضح أنها تلبي احتياجات الممارسين في مجالات متعددة مثل التعليم، التنمية الاجتماعية، والصحة العامة (Reason, 2001).

بعد تأثيرات لوين الأولية، توسعت بحوث الفعل لتشمل عدة مجالات، وكان لقطاع التعليم النصيب الأكبر من هذا الانتشار. أصبح المعلمون يستخدمون بحوث الفعل لتحسين أساليبهم

التعليمية ولتطوير المناهج الدراسية. وبدأت الجامعات بإدراج هذا المنهج ضمن برامج إعداد المعلمين، حيث يتيح لهم هذا المنهج التعامل مع تحديات الواقع المدرسي وتطبيق استراتيجيات تربوية تستجيب لاحتياجات الطلبة(McNiff, 2009).

ومع مرور الوقت، ظهرت عدة نماذج من بحوث الفعل. ومن بين هذه النماذج البحث التشاركي، الذي يعتمد على إشراك الأفراد المعنيين في مراحل البحث المختلفة، وكذلك بحوث الفعل التعاونية، التي تتضمن تعاون فرق متعددة التخصصات. ويعتبر هذا التنوع استجابة طبيعية لتعدد المجالات التي تطبق فيها بحوث الفعل، مما يعزز من مرونتها وقدرتها على التكيف مع بيئات مختلفة ومتنوعة (Nicodemus & Swabey, 2015).

ثانيًا: مفهوم بحوث الفعل:

بحوث الفعل هي نوع من الدراسات التطبيقية التي تهدف إلى تحقيق تغيير عملي وتطوير حلول عملية لمشكلات واقعية. يتميز هذا النوع من البحوث بأنه تفاعلي وتعاوني، حيث يشترك الباحث مع أفراد المجتمع أو المؤسسة المعنية في جميع مراحل البحث، بدءًا من تحديد المشكلة ووصولاً إلى تحليل النتائج وتطبيق التوصيات. وتتم عملية البحث في شكل حلقة دائرية تتضمن التخطيط، التنفيذ، الملاحظة، والتأمل، مما يسمح بتحسينات مستمرة ومتواصلة على مستوى الأفراد والمجتمع أو المؤسسة.(Saldıray & Doğanay, 2024)

بحسب كورت لوين (1946)، وهو من رواد هذا المجال، تُعرف بحوث الفعل بأنها منهجية بحثية تهدف إلى حل مشكلات اجتماعية معقدة من خلال التفاعل بين النظرية والتطبيق، وتساعد في فهم العلاقة بين السلوك البشري والسياق الاجتماعي بشكل مباشر(Lewin, 1946).

ويُعرف جون إليوت (1991) بحوث الفعل بأنها عملية منهجية يسعى من خلالها الباحثون، وخاصة في مجالات التعليم والتنمية المجتمعية، إلى تحسين ممارساتهم عبر التأمل والتحليل والتطوير المستمر .تهدف بحوث الفعل إلى تمكين الأفراد المشاركين من فهم أعمق للمشكلات التي يواجهونها، وابتكار استراتيجيات فعّالة لمواجهتها عبر دورات متتابعة من التخطيط والتنفيذ والتقييم .هذا النوع من البحوث يركز على التعلم من خلال التجربة وتعزيز قدرة الأفراد على التكيف والتطوير المستمر في بيئاتهم العملية(Elliott, 1991).

ورأى McNiff (2013) أن بحوث الفعل هي منهجية بحثية تُعنى بدراسة الفرد لتعلمه الذاتي وتقييم ممارساته العملية بهدف تحسينها. وتتيح للفرد مراجعة وتقييم مدى توافق ممارساته مع معاييره الذاتية. إذا كانت الممارسة مُرضية، يُمكن له توضيح الأسباب وتقديم أدلة داعمة. أما إذا تطلّبت الممارسة تطويرًا، فيتخذ الفرد خطوات لتحسينها ثم يُقدّم أدلة توضح أوجه التحسين.

وعرف سليم (٢٠١٩، ٢٩٢) بحوث الفعل بأنها نوع من البحوث التطبيقية التي تعتمد على العمل الجماعي التشاركي، وتسعى إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، فهي لا تقف عند مجرد الوصول لحل المشكلة، وإنما تؤكد على ضرورة تطبيق هذا الحل وتقييمه.

وهي منهجية بحثية تشاركية تهدف إلى تحسين الممارسات المهنية من خلال دمج البحث في العمل اليومي. بعبارة أخرى، هي عملية تحليلية يقوم بها الفرد أو مجموعة من الأفراد لدراسة موقف أو سياق معين بهدف إحداث تغيير إيجابي فيه(Caabas et al., 2024).

وعرفها Oranga & Gisore (2023) بأنها عملية تعلمية مستمرة؛ حيث يقوم الباحثون، غالبًا المعلمون أو الممارسون في مجال معين، بدراسة ممارساتهم الخاصة وتحسينها بشكل تدريجي.

يُظهر مفهوم بحوث الفعل من خلال التعريفات المتعددة تركيزًا على البعد العملي التشاركي الذي يميز هذا النوع من البحوث. فهي ليست مجرد وسيلة لاستكشاف المشكلات، بل منهجية تفاعلية تسعى إلى تحقيق تحسينات ملموسة ومستمرة في الممارسات اليومية من خلال دمج البحث بالتطبيق الفعلي. ويمثل هذا النوع من البحوث نقلة نوعية في تحويل المعرفة إلى ممارسات تُطبَّق وتُقيَّم باستمرار، مما يُعزز التكيف مع التغيرات وتطوير الأداء بفعالية. ولقد أضافت إسهامات كورت لوين وجون إليوت وماكنيف وغيرهم أبعادًا قيمة لمفهوم بحوث الفعل، حيث ركزوا على ربط النظرية بالتطبيق، وأهمية التعاون بين الباحثين والمشاركين، ودور التأمل الذاتي في تعزيز فهم الفرد لممارساته. كما أن المنهجية التشاركية التي تمتاز بها بحوث الفعل تُظهر كيفية تمكين الأفراد والمجموعات من مواجهة تحدياتهم، من خلال دورة دائرية من التخطيط والتنفيذ والمراجعة، بهدف تحقيق تغيير إيجابي دائم.

ثالثًا: أنواع بحوث الفعل:

تتعدد أنواع بحوث الفعل بتنوع الأهداف والسياقات التي تطبق فيها. وفيما يلي أبرز أنواعها:

١. بحوث الفعل التشخيصية (Diagnostic Action Research):

هذا النوع يهدف إلى تشخيص المشكلات وتحديد الأسباب الجذرية لها، ومن ثم محاولة الوصول إلى حلول عملية. يعتبر مناسبًا في الحالات التي يحتاج فيها الباحث إلى فهم واضح للمشكلة قبل تصميم استراتيجيات للتغيير. يتميز هذا النوع بالتركيز على جمع المعلومات وتحليلها لفهم الظاهرة أو المشكلة بشكل أفضل(Cohen, Manion & Morrison, 2002).

٢. بحوث الفعل التشاركية (Participatory Action Research – PAR):

يعتمد هذا النوع على التعاون الوثيق بين الباحثين والمشاركين، ويهدف إلى تمكين الأفراد المشاركين من المساهمة في جميع مراحل البحث، بدءاً من تحديد المشكلة وصولاً إلى تطبيق النتائج. يشمل هذا النوع العمل الجماعي والتفاعل، ويعزز من التمكين المجتمعي والمسؤولية المشتركة (Cornish et al., 2023).

٣. بحوث الفعل النقدية (Critical Action Research):

تسعى بحوث الفعل النقدية إلى **تحليل القضايا الاجتماعية والسياسية** التي تؤثر على حياة المشاركين وتقديم نقد وتحليل عميق للوصول إلى تغييرات مستدامة. وتهدف إلى **تمكين الأفراد** من التعامل مع الظواهر التي تؤثر على حياتهم وفهم أبعادها الهيكلية والسياسية بهدف تحقيق العدالة الاجتماعية.(Kemmis et al, 2014)

٤. بحوث الفعل العملية (Practical Action Research):

يركز هذا النوع على حل مشكلات عملية وملحة تواجه العاملين في المجالات المهنية، مثل التعليم أو الرعاية الصحية. يتميز بكونه موجهًا نحو تحسين الممارسات الفعلية بدلًا من التركيز على النظرية، ويعتمد على خطوات سريعة وعملية لتنفيذ التغييرات المطلوبة في السياقات المهنية (Tang, 2022).

٥. بحوث الفعل التجريبية (Experimental Action Research):

يستند هذا النوع إلى تصميم التجارب وإعادة التقييم المستمر بهدف اختبار الفرضيات والتحقق من فعالية الاستراتيجيات. يتميز بوجود خطوات منتظمة تشمل جمع البيانات وتحليلها وتعديل الخطط بناءً على النتائج، وهو يستخدم بشكل شائع في الأبحاث التربوية (Dustman, Kohan & Stringer, 2014).

يتضح مما سبق أن أنواع بحوث الفعل تتعدد لتشمل أوجهًا متنوعة من العمل الميداني والمجتمعي، وتتراوح بين التشخيص النقدي والتجريبي، مما يسمح بتكييفها لتحقيق أهداف بحثية وتعليمية ومهنية مختلفة.

رابعًا: أهداف بحوث الفعل:

تهدف بحوث الفعل إلى تحقيق عدد من الأهداف التي تساهم في تحسين الممارسات العملية والفهم النظري، وتطوير أساليب عمل المشاركين في سياقاتهم الواقعية. وتبرز الأهداف الأساسية لبحوث الفعل كالتالي (De Oliveira, 2023; Zuber-Skerritt, 2021; Mac Naughton, 2020):

١. **تحسين الممارسات المهنية:** تُستخدم بحوث الفعل لتقييم وتحسين أساليب العمل من خلال تعديل الممارسات وتنفيذ استراتيجيات جديدة بناءً على الأدلة المستخلصة من الواقع، كما تهدف بحوث الفعل إلى تمكين الممارسين من تحسين أدائهم وتطوير سلوكياتهم المهنية بشكل متواصل.

٢. **تمكين المشاركين:** تهدف بحوث الفعل إلى تعزيز قدرات المشاركين على اتخاذ قرارات مدروسة بشأن ممارساتهم، وذلك من خلال إشراكهم في عملية البحث والتفكير النقدي حول ما يحدث في محيطهم العملي، وهذا يعزز لديهم الشعور بالملكية والمساءلة تجاه تحسين عملهم.

٣. **تعزيز التعاون والتشارك في العمل:** أحد أهداف بحوث الفعل هو إنشاء بيئة تشاركية تعمل على إشراك جميع الأفراد المعنيين لتحليل المشكلات وتطوير الحلول بطرق تعاونية. وهذا الهدف يعزز من روح الفريق ويشجع العمل الجماعي الذي يسهم في تحقيق التغيير الإيجابي في المؤسسات.

٤. **بناء معرفة تطبيقية للمشكلات العملية:** تسعى بحوث الفعل إلى إنتاج معرفة قائمة على الواقع تركز على كيفية مواجهة المشكلات والتحديات اليومية بطرق عملية ومجدية. وبهذا يمكن بناء معرفة تطبيقية مفيدة تساعد في فهم العوامل المؤثرة في سياقات العمل المحددة.
٥. **تحقيق التغيير الإيجابي المستدام:** تتمثل أحد الأهداف النهائية لبحوث الفعل في تحقيق التغيير المستدام على مستوى الأفراد والمؤسسات. وتركز بحوث الفعل على تطوير استراتيجيات وتدخلات قابلة للتطبيق على المدى الطويل، مما يؤدي إلى إحداث تحسينات مستدامة في البيئات العملية.

تستخلص الباحثة مما سبق أن هذه الأهداف تعكس الروح الديناميكية والتفاعلية لبحوث الفعل، حيث يلتقي البحث بالعمل الفعلي لتحسين الحياة العملية والتعليمية والمهنية، مما يجعله أداة فعالة للتطوير والتحسين المستمر في البيئات التي تطمح لتحقيق النمو والتطوير المتواصل.

خامسًا: خصائص بحوث الفعل:

تتميز بحوث الفعل بمجموعة من الخصائص التي تجعلها فريدة وتتناسب مع الأهداف التطبيقية والتحليلية التي تتضمنها. فيما يلي أهم خصائصها (Mertler, 2024; Feekery, 2024):

١. **التركيز على التغيير والتحسين:** تتجه بحوث الفعل إلى تحقيق تغيير إيجابي في الواقع الميداني للمشاركين، حيث يتم تصميم البحث لتقديم حلول عملية للمشكلات التي يواجهها الأفراد أو الجماعات. ويسعى الباحث إلى التحسين المستمر، مما يجعل هذا النوع من البحث موجهًا نحو تحقيق تأثير ملموس في المجتمع أو البيئة المدروسة.
٢. **التعاون والمشاركة:** تتميز بحوث الفعل بأنها تعاونية، حيث يشترك الباحثون والمشاركون معًا في تحديد المشكلة وتطوير الحلول وتنفيذها. يشمل هذا التعاون تبادل الأفكار والعمل الجماعي، مما يعزز من التفاعل بين الباحثين والمشاركين ويساهم في الوصول إلى حلول مشتركة ومتوافقة مع احتياجات الجميع.
٣. **الطبيعة الدورية للبحث:** تعتبر بحوث الفعل بحثًا دوريًا، بمعنى أنها تتم على شكل مراحل متعددة، تبدأ بتحديد المشكلة، ثم جمع البيانات، والتحليل، ثم تصميم خطة للتدخل أو التحسين،

ثم تقييم النتائج، ويعاد تكرار هذه الدورة حسب الحاجة. هذه الطبيعة الدورية تتيح إعادة التقييم المستمر وتعديل الخطط لتحقيق أفضل النتائج.

٤. **التركيز على السياق:** تعتمد بحوث الفعل بشكل أساسي على دراسة المشكلة في سياقها الخاص. فهي تركز على تحليل الظواهر في بيئتها الطبيعية، وتأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة والعوامل المؤثرة. هذه الخاصية تجعل بحوث الفعل مرتبطة بالواقع وقابلة للتطبيق في سياقات مختلفة، إذ أنها لا تهدف إلى الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم الشامل بقدر ما تهدف إلى تطبيق نتائج محددة في سياق معين.

٥. **المرونة والتكيف:** تمتاز بحوث الفعل بالمرونة، حيث يمكن للباحث تكييف الخطط وتعديلها وفقًا للتغيرات التي قد تطرأ أثناء تنفيذ البحث. تسمح هذه المرونة بمواجهة التحديات المستجدة وبتطبيق التعديلات اللازمة لضمان تحقيق الأهداف المرجوة، مما يجعل بحوث الفعل قادرة على التكيف مع الظروف المختلفة.

٦. **الجمع بين النظرية والتطبيق:** تجمع بحوث الفعل بين الجوانب النظرية والتطبيقية، حيث تركز على تحليل المشكلات بشكل نظري وتطبيق الحلول بشكل عملي. هذا الدمج يسمح بتحقيق فهم أعمق للمشكلات وتطوير استراتيجيات فعّالة لمعالجتها، مما يجعل بحوث الفعل مناسبة لتحقيق تغييرات عملية بناءً على أسس نظرية .

يتضح مما سبق أن خصائص بحوث الفعل تظهر أهميتها الكبيرة في البحث الاجتماعي والتعليمي وغيرها من المجالات التي تتطلب تحسين مستمر وتفاعلاً فعالاً مع المجتمع. فهي ليست مجرد وسيلة لتجميع المعلومات وتحليلها، بل تعد أداة تطبيقية تعاونية تتيح للمشاركين أن يكونوا جزءًا من العملية البحثية، مما يعزز الشعور بالملكية والمسؤولية تجاه نتائجها. كما أن الطبيعة الدورية لبحوث الفعل توفر ميزة التقييم المستمر، حيث يتمكن الباحث من إعادة النظر في الخطوات وإجراء التعديلات اللازمة، مما يجعل العملية البحثية ديناميكية وقابلة للتطوير حسب متطلبات السياق والبيئة. كذلك فأن الدمج بين النظرية والتطبيق يجعلها منهجاً متكاملاً، يحقق الفائدة النظرية والتطبيقية في آن واحد. وبهذا، تكون بحوث الفعل ليست فقط أداة لتوليد المعرفة، بل أيضًا وسيلة

للتغيير الإيجابي الفعلي، مما يزيد من قيمتها وأهميتها كوسيلة لتحقيق التقدم وتحسين الأداء في البيئات التي تُطبّق فيها.

سادسًا: مجالات استخدام بحوث الفعل في التعليم:

يُعد استخدام بحوث الفعل (Action Research) في التعليم أداة فعالة لتحسين العديد من المجالات التربوية، وتتمثل بعض هذه المجالات كما يلي:

١. **تحسين استراتيجيات التدريس:** تُستخدم بحوث الفعل لتحليل وتطوير استراتيجيات تعليمية تساعد المعلمين على تحديد الأساليب الأكثر فعالية في التدريس وتحقيق أفضل نتائج في تعلم الطلاب. فمثلًا، أشارت دراسة Oranga & Gisore (2023) إلى أن بحوث الفعل تمكن المعلمين من تجربة تقنيات تدريبية جديدة وقياس تأثيرها في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

٢. **تعزيز إدارة الصف الدراسي:** تُساعد بحوث الفعل المعلمين على دراسة أفضل الأساليب لإدارة الصف وتنظيمه، مما يُعزز من تفاعل الطلاب ويقلل من السلوكيات غير المرغوبة. بيّنت دراسة أجراها Abrenica & Cascolan (2022) أن بحوث الفعل توفر للمعلمين الوسائل العلمية لتحليل أسباب المشكلات السلوكية وتطوير استراتيجيات للحد منها، وهو ما يسهم في تحسين بيئة التعلم.

٣. **تطوير المناهج التعليمية:** يتم استخدام بحوث الفعل لتقييم فعالية المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها لاحتياجات الطلاب، وذلك بهدف تعديل المناهج وتكييفها بحيث تلائم المتطلبات الحديثة؛ حيث أوضحت دراسة Rauch, Steiner & Kurz (2022) أن بحوث الفعل تعتبر أداة هامة للتأكد من استجابة المناهج التعليمية للمتغيرات التربوية الحديثة ولمستويات الطلاب المختلفة.

٤. **رفع مستوى كفاءة المعلمين:** تُسهم بحوث الفعل في تدريب المعلمين وتطوير كفاءتهم المهنية من خلال تمكينهم من دراسة ذاتية لأدائهم ومعرفة نقاط القوة والضعف. أكد Mertler (2024) على أن هذا النوع من البحوث يعزز من وعي المعلمين الذاتي ويجعلهم أكثر قدرة على تحسين ممارساتهم التدريسية وتلبية احتياجات طلابهم بشكل أفضل.

٥. **زيادة مشاركة أولياء الأمور:** يمكن أن تُستخدم بحوث الفعل لتعزيز التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، حيث تُساعد المعلمين والإداريين على وضع استراتيجيات تشجع على مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية (Albalawi & Johnson, 2022).

تؤكد الدراسات السابقة على أن بحوث الفعل ليست فقط أداة لتحسين الممارسات التعليمية الحالية، ولكنها أيضًا تُشجع على الابتكار والاستجابة للاحتياجات المتغيرة للطلاب والمعلمين، مما يجعلها ذات أهمية خاصة في الميدان التربوي.

سابعًا: أهمية بحوث الفعل في المجال التربوي:

تعد بحوث الفعل أسلوبًا فعالًا في حل المشكلات التربوية لأنه يتيح للمعلمين دراسة مشكلاتهم في سياقها الطبيعي، مما يجعلهم أكثر قدرة على فهم التحديات التربوية بشكل عملي وواقعي. بدلاً من التركيز فقط على النظريات المجردة، يقوم المعلمون من خلال بحوث الفعل بتحليل التحديات التي تواجههم في بيئتهم التعليمية المباشرة، مما يعزز فهمهم العميق لتفاصيل تلك المشكلات ويزيد من قدرتهم على تحديد أسبابها بشكل دقيق(Mertler, 2020).

وتخدم بحوث الفعل غرضًا محوريًا في تعزيز الممارسات التعليمية وتحقيق إنجازات الطلاب، حيث يمكن للمعلمين أن يلعبوا دورًا أكثر فاعلية في العملية التعليمية. ويعتمد نجاح مبادرات بحوث الفعل على الكفاءة الذاتية للمعلمين الباحثين وقدرتهم على التعامل مع أدوارهم البحثية، وكذلك التحديات التي يواجهونها في بدء البحث (Caabas et al., 2024).

وتتسم بحوث الفعل بأنها تفاعلية ومبنية على التعاون، حيث يشترك المعلمون مع الطلاب وأعضاء المجتمع المدرسي في جمع البيانات وتحليلها، ما يسهم في تحقيق فهم مشترك للمشكلات القائمة. وبهذا الأسلوب التعاوني، تصبح بحوث الفعل وسيلة لتعزيز التعاون والمشاركة، إذ يجد كل طرف نفسه جزءًا من عملية الحل مما يؤدي إلى دعم أكبر للتغيير وتبنيه بشكل أعمق (Oranga & Gisore, 2023).

إحدى أهم مميزات بحوث الفعل هي مرونتها وقدرتها على التكيف مع السياق، مما يسمح للمعلمين بتكييف أساليب الحل وفقًا للظروف الخاصة بكل مدرسة أو فصل. توفر هذه المرونة ميزة إضافية عند تطبيق الحلول، حيث يستطيع المعلم تعديل خطته بناءً على البيانات الجديدة التي

يحصل عليها خلال البحث. هذا التكيف يسمح بإجراء تطوير فوري واستجابة لتحديات غير متوقعة، وهو ما يعزز من قدرة المعلم على الوصول إلى حلول أكثر فعالية(Efron & Ravid, 2019).

كما تساعد بحوث الفعل في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المعلمين، إذ تتيح لهم الفرصة لتحليل وتقييم ممارساتهم وتحديد العوامل التي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية. وبفضل التحليل المستمر والرجوع إلى البيانات والتأمل، يطور المعلمون مهارات التفكير النقدي التي تعزز من أدائهم العام وتساعدهم على اتخاذ قرارات مبنية على أسس علمية، مما يزيد من كفاءتهم وقدرتهم على التعامل مع تحديات جديدة في المستقبل(Hine, 2013).

وتهدف بحوث الفعل إلى إحداث تغيير ملموس ودائم في البيئة التعليمية من خلال إيجاد حلول للمشكلات التي يواجهها المعلمون والطلاب. فمن خلال الدراسة المستمرة والتطوير المتواصل، يعمل الباحثون على تحسين استراتيجيات التدريس وأساليب التعلم، مما يساهم في رفع مستوى جودة التعليم على المدى الطويل. بعبارة أخرى، لا تسعى بحوث الفعل فقط إلى حل المشكلة القائمة، وإنما إلى إحداث تحسين مستمر يسهم في تطوير التعليم ككل(McNiff, 2009).

ولقد كشفت عديد من الدراسات عن أهمية بحوث الفعل في المجال التربوي بصفة عامة وفي برامج إعداد المعلمين على وجه الخصوص، حيث تساهم هذه البحوث في تطوير مهارات المعلمين وتعزيز قدراتهم على التحليل وحل المشكلات التربوية بطرق علمية وعملية. كما تشير الدراسات إلى أن بحوث الفعل تمكّن المعلمين من اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن أساليب التدريس والتفاعل مع الطلاب، مما ينعكس إيجابيًا على تحسين أداء الطلاب ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي. كما تؤكد الأدبيات أن بحوث الفعل تدعم المعلمين في فهم بيئة عملهم بشكل أفضل من خلال التركيز على التغيير والتطوير المستمر، مما يساهم في تحقيق جودة الحياة المهنية للمعلمين وزيادة شعورهم بالرضا الوظيفي؛ وفي هذا السياق، هدفت دراسة(2024) Caabas et al. إلى بحث الكفاءة الذاتية البحثية وإنتاجية المعلمين، إضافة إلى التحديات التي يواجهونها أثناء تنفيذ بحوث الفعل في إحدى المناطق التعليمية في الفلبين. تم جمع البيانات عبر مقابلات مع ثمانية معلمين باحثين. أظهرت النتائج أن ضعف الكفاءة الذاتية في الأنشطة البحثية لدى المعلمين يعود إلى ضيق الوقت المتاح للبحث بسبب متطلبات التدريس، وضعف الثقة بالنفس في المشاركة في الأنشطة البحثية.

كما واجه المعلمون عبء العمل الزائد مما زاد من صعوبة تخصيص وقت للبحث، إضافة إلى نقص التمويل والدعم المؤسسي اللازم لتيسير بحوث الفعل. وللتغلب على هذه التحديات وتشجيع المعلمين على المشاركة في البحث، يجب تحسين جداول العمل وتقديم دعم مؤسسي أكبر لتعزيز قدرات المعلمين في مجال البحث.

وهدفت دراسة Gan, Alkaher & Segal (2023) إلى استكشاف كيف يمكن أن يعزز التعلم التعاوني من كفاءة الطلاب المعلمين في تطبيق المواطنة البيئية في مجتمعاتهم، من خلال منهجية بحوث الفعل. اعتمدت هذه الدراسة على نظرية باندورا (٢٠١٢) حول الكفاءة الذاتية والكفاءة الجماعية. تم جمع البيانات من خلال عدة مصادر، بما في ذلك تأملات مكتوبة للطلاب، مذكرات المعلمين، مناقشات مستمرة، مقابلات مع الطلاب، بالإضافة إلى الوثائق المختلفة مثل المقررات الدراسية، خطط الدروس، والملصقات العلمية للطلاب. أظهرت نتائج الدراسة أن الباحثين نجحوا في خلق بيئة أكاديمية اجتماعية ملائمة للطلاب، حيث تمكنوا من التعارف وتبادل الأفكار والنجاحات والتحديات في جو من التقبل. هذا ساعد في تعزيز ثقتهم الذاتية ودفعهم إلى تعزيز التعليم. كما أظهر استخدام التعلم التعاوني في سياق المواطنة البيئية زيادة في كفاءة الطلاب الذاتية والجماعية. كما تم تعزيز الكفاءة الذاتية للطلاب من خلال المصادر الأربعة التي حددها باندورا (٢٠١٢): تجارب النجاح، النمذجة الاجتماعية، الإقناع الاجتماعي، والحالات العاطفية. وتم أيضًا تطوير الكفاءة الجماعية في المجالات الأكاديمية والعملية.

كما هدفت دراسة McSweeney (2020) القائمة على بحوث الفعل إلى استكشاف تصورات المعلمين حول فعالية بعض أساليب التطوير المهني وتأثيرها على كفاءتهم الذاتية في سياق تحسين تحصيل الطلاب. ركزت الدراسة على فهم مدى فعالية "دراسة الدروس" و"دراسة الكتب" و"ملاحظات الزملاء" من وجهة نظر المعلمين باعتبارها أساليب تعليمية قائمة على البحث، وقيّمت أثرها على مشاعر الكفاءة الذاتية للمعلمين بعد مرور عام دراسي من التطبيق. اعتمدت هذه الدراسة النوعية على مجموعة من الأدوات البحثية، شملت المقابلات، واجتماعات مجموعات التركيز، ومذكرات المعلمين، والملاحظات الميدانية، وتم جمع البيانات بعد إتمام المعلمين لدورة بحث الفعل، والتي تضمنت نشاط تطوير مهني من اختيارهم. وأظهرت النتائج أن المعلمين يعتبرون

أن التعلم المستمر، والتعاون الهادف مع الزملاء، وخيارات التعلم المتاحة لهم، تعزز من فعالية هذه الأساليب. كما تبين أن مصادر الكفاءة الذاتية، مثل خبرات النجاح والاستثارة العاطفية، تلعب دورًا هامًا في تحسين ثقة المعلمين بأنفسهم وقدراتهم المهنية.

وتناول Kinskey (2018) دراسة حالة تصورات وتجارب معلمة تحت التدريب في المرحلة الابتدائية أثناء مشاركتها في بحث فعل بهدف تعزيز كفاءتها الذاتية في تدريس العلوم. أشارت النتائج إلى أن بحث الفعل يوفر الدعم والبنية اللازمة للمعلمة المتدربة عند استهداف مصادر ضعف الكفاءة الذاتية، وأنه ينبغي أخذ الوقت والمساحة اللازمين للمعلمين تحت التدريب للمشاركة في بحث الفعل بعين الاعتبار كوسيلة تعليمية عند تخطيط دورات تدريبية ميدانية في طرق تدريس العلوم.

وهدفت دراسة Katz & Stupel (2016) إلى استكشاف طبيعة الكفاءة الذاتية لدى مجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية في تدريس الرياضيات، والعمل على تحسينها من خلال بحث فعلي نوعي. تضمنت الدراسة ورشة عمل استمرت لمدة سبعة أشهر استُخدمت فيها تجربتان لتعزيز الكفاءة الذاتية للمعلمين، وهما تجارب النجاح والحالات الفسيولوجية والانفعالية، كأدوات لدعم وتعزيز كفاءة ستة معلمين كانوا يعانون من الإحباط والرغبة في ترك وظيفتهم. استخدم الباحثون في جمع البيانات المقابلات المفتوحة، والملاحظات غير التشاركية، والملاحظات الميدانية. أظهرت النتائج أن المعلمين المشاركين في الدراسة اكتسبوا مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية، مما انعكس إيجابًا على تحصيل الطلاب وزيادة دافعيتهم، وأدى إلى تحسين بيئة المدرسة ككل.

وهدفت دراسة Swain (2015) إلى التحقق من تأثير تطبيق برامج التطوير المهني في بحث الفعل على تحسين الكفاءة الذاتية للمعلمين في إحدى المدارس المتوسطة. شمل المشاركون في الدراسة معلمي المدرسة المتوسطة الذين لم يشعروا بالثقة الكافية في تدريس مهارات القراءة. طُلب من المعلمين في جميع الولايات المشاركة في عدة ساعات من برامج التطوير المهني للحفاظ على شهاداتهم محدثة ومواكبة لأحدث اتجاهات التعليم. كما هدفت الدراسة إلى تقييم الكفاءة الذاتية المتصورة لدى المعلمين قبل وبعد تطبيق التطوير المهني، بالإضافة إلى استخدام بعض الاستراتيجيات المكتسبة، في محاولة للإجابة على سؤال البحث: "كيف وإلى أي مدى سيحسن تطبيق التطوير المهني في مجال القراءة وفق نموذج RTI من الكفاءة الذاتية للمعلمين في مدرسة

متوسطة؟" تم جمع البيانات النوعية من خلال المقابلات شبه المنظمة قبل وبعد التطبيق، والملاحظات، ومناقشات مجموعات التركيز حول تصورات المعلمين عن التطوير المهني، بالإضافة إلى تأملات المعلمين لمشاعرهم قبل وبعد التطبيق. وكشفت النتائج فاعلية البرنامج في تطوير الكفاء الذاتية لدى المعلمين المشاركين في برنامج التطوير المهني.

كما استهدفت دراسة Bonner (2012)، التي استخدمت منهجًا مختلطًا، فحص تأثير المشاركة في بحوث الفعل على الكفاءة الذاتية للمعلمين. كان الغرض من الدراسة استكشاف التغيرات التي شعر بها المشاركون في كفاءتهم الذاتية نتيجة لإجراء بحوث الفعل. شارك في الدراسة معلمون من المدارس الحكومية والخاصة من مرحلة رياض الأطفال والصف الثاني عشر (ن= ١٠١)، حيث أكملوا مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين Tschannen-Moran & Woolfolk) (Hoy, 2001 كجزء من المكون الكمي للدراسة، لقياس التغيرات في مستويات كفاءتهم الذاتية قبل وبعد إجراء بحوث الفعل ضمن دورة الدراسات العليا. وتألف المكون النوعي من سبع مقابلات لمجموعات مركزة (ن= ٢٠) لمعلمي خريجي دورة "البحث للمعلمين" وكتابة نشاط (ن= ١٠٣) أكمله المشاركون في الاستطلاع والمشاركون في مجموعات التركيز. أظهرت النتائج أن نوع موضوع بحوث الفعل الفردية لم يؤثر على الكفاءة الذاتية للمعلمين. ومع ذلك، كان هناك نمو إيجابي كبير في مجالات الكفاءة الذاتية الثلاثة للمعلمين: التفاعل مع الطلاب، استراتيجيات التدريس، وإدارة الصف، كنتيجة لإجراء بحوث الفعل. كما برزت ثلاثة مواضيع رئيسة من البيانات النوعية، حيث ساعد بحث الفعل المعلمين على: (أ) تطوير الثقة والكفاءة في فعالية التدريس من خلال زيادة المعرفة واكتساب استراتيجيات إدارة التفاعل، (ب) الشعور بالثقة والتشجيع على تبني توقعات أعلى لأنفسهم وطلابهم، و(ج) اكتساب شعور بالنجاح من خلال إدراك الاحتياجات والقدرات لدى المعلمين والطلاب. تشير نتائج الدراسة إلى أن مشاركة المعلمين في بحوث الفعل تُعدّ طريقة فعالة لبناء كفاءتهم الذاتية وأداة محتملة للتطوير المهني نحو تحسين التدريس وتعليم الطلاب.

استخلصت الباحثة مما سبق أن بحوث الفعل في المجال التربوي تعتبر محورًا أساسيًا للتطوير المستمر في أداء المعلمين وجودة التعليم. إذ تتيح بحوث الفعل للمعلمين فهمًا أعمق للتحديات التي يواجهونها في الفصول الدراسية، وتوفر لهم أدوات علمية لحل المشكلات التربوية

بشكل فعال، ما يسهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز الإنجاز الأكاديمي للطلاب. إضافة إلى ذلك، فإن بحوث الفعل تساعد المعلمين على اكتساب مهارات تحليلية ونقدية تمكنهم من تقييم استراتيجياتهم التدريسية، وتوجيهها نحو تحقيق أفضل النتائج. ومن خلال هذا النوع من البحث، يصبح المعلمون قادرين على التكيف مع التغيرات المستمرة في بيئة التعليم وتطوير قدراتهم بما يتناسب مع احتياجات الطلاب المتغيرة، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية تفاعلية تعزز مشاركة الطلاب وتزيد من دافعيتهم للتعلم.

المحور الثاني: الكفاءة الذاتية:

أولاً: مفهوم الكفاء الذاتية:

يعود مفهوم الكفاءة الذاتية إلى عالم النفس ألبرت باندورا(Bandura) الذي قدم هذا المصطلح لأول مرة في سياق نظريته المعرفية الاجتماعية في السبعينيات من القرن العشرين. تُعرف الكفاءة الذاتية بأنها ثقة الفرد بقدرته على تنفيذ سلوكيات معينة أو تحقيق نتائج محددة في مواقف معينة. وقد صاغ باندورا هذا المفهوم كجزء أساسي من نظريته التي تربط بين التفاعل الديناميكي بين الفرد وسلوكه والبيئة المحيطة به(Bandura, 1977).

وفي عمله الشهير عام ١٩٨٦،النظرية الاجتماعية المعرفية (Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory)، وسّع باندورا مفهوم الكفاءة الذاتية ليشمل عدة أبعاد، موضحًا أن الكفاءة الذاتية تؤثر على كيفية تفكير الأفراد وتفاعلهم مع التحديات وكيفية مواجهتهم للعقبات. وبحسب باندورا، تتأثر الكفاءة الذاتية بأربعة مصادر رئيسية هي الخبرات الذاتية الناجحة (الخبرات الشخصية)، والنمذجة الاجتماعية (رؤية الآخرين ينجحون في نفس المهمة)، والإقناع الاجتماعي، والحالة النفسية والعاطفية للفرد(Bandura, 1986).

وقد أظهرت دراسات لاحقة أهمية الكفاءة الذاتية في المجالات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية، حيث أُثبت أنها تُعزز التحصيل الأكاديمي وتزيد من القدرة على التكيف مع المواقف الصعبة وتحسن الأداء الوظيفي. ومنذ ذلك الحين، استُخدم مفهوم الكفاءة الذاتية في مجالات متعددة من البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية لدراسة تأثيراته الواسعة على سلوكيات الأفراد وتفاعلاتهم (Zimmerman, 2000; Pajares, 1996).

وتُعرف الكفاء الذاتية بأنها قدرة الفرد على التحكم بسلوكه في المواقف المختلفة مع كافة الأفراد الذين يتعامل معهم بغض النظر عن مستوى عملهم، بالشكل الذي يعزز من ثقتهم به ويساعدهم على تحقيق الأهداف(Maddux, 2016).

كما تُعرف بأنها اعتقاد الفرد حول قدرته على أداء المهام العقلية المعرفية والعاطفية لاستخدامها لمعالجة المشكلات ووضع خطط وممارسة الأداء العقلي للسلوك لتحقيق النتائج المرجوة في حالة معينة وقدرته على السيطرة على الأحداث التي تؤثر في حياته (Yadak, 2017).

فالكفاءة الذاتية هي حكم حول قوة ما يؤمن به الفرد بأنه يستطيع النجاح في مهمة معينة وفي ظل ظروف محددة (آل كروش، ومزهر، ٢٠١٨).

وعرفها خصاونة (٢٠٢٢، ٦) بأنها قدرة الأفراد على أداء مهام محددة بناء على سلوكيات محددة لتحقيق نتائج مستهدفة، مع القدرة على التحكم في الأفعال والأحداث التي تؤثر على مختلف نواحي الحياة وإصدار القرارات الشخصية نحو كيفية أداء الأنشطة والمهام وتوقع مستوى نجاحها.

وتُعرف الكفاءة الذاتية بأنها شعور الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات المطلوبة لتحقيق أداء معين بنجاح في سياق محدد. يتشكل هذا الإحساس عبر تفاعل بين الخبرات الشخصية، النماذج الاجتماعية، والتعزيزات، ويؤثر على القرارات، الجهد المبذول، الصمود أمام التحديات، ومستوى الطموح. ويعد هذا الشعور مكوّنًا رئيسيًا في تعزيز الأداء الأكاديمي، المهني، والاجتماعي للأفراد، كما يعزز من مرونة الشخص وقدرته على التكيف مع التغيرات البيئية (Zhi, Wang & Wang, 2024).

وهي الاعتقاد الراسخ لدى الفرد في قدرته على تحقيق أهدافه والتغلب على التحديات التي تواجهه. إنها ليست مجرد ثقة بالنفس، بل هي إيمان عميق بالقدرات الشخصية والإمكانيات الكامنة (Gilar-Corbi et .al., 2024)

يتضح مما سبق أن الكفاءة الذاتية هي الثقة المكتسبة لدى الفرد في قدرته على إنجاز مهام معينة بنجاح، وذلك من خلال تنظيم الجهود والتحكم في السلوك لتحقيق الأهداف المرجوة. وتعتمد الكفاءة الذاتية على مزيج من الخبرات السابقة، والنماذج الاجتماعية التي يتفاعل معها الفرد، والدعم والتحفيز الذي يتلقاه من محيطه. تؤثر الكفاءة الذاتية بشكل كبير على مستوى المثابرة والمرونة أمام

التحديات، وهي عنصر جوهري يدعم الأداء الأكاديمي والمهني، ويعزز قدرة الفرد على التكيف والنمو في مواجهة التغيرات المختلفة.

ثانيًا: أبعاد الكفاءة الذاتية:

ذكر كل من Kim & Park (2000) أنَّ الأبعاد المكونة للكفاءة الذاتية تعد منبئًا قويًا بأداء الطلاب خلال المهام المختلفة، وأن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب يتحدد في ضوء الثقة بالذات، والضبط الذاتي والمثابرة وفي ضوء ذلك حدد Bandura (1977) ثلاثة أبعاد أساسية تتكون منها الكفاءة الذاتية وتتغير وفقا لها، وهي:

١. **مقدار الكفاءة (Magnitude):** ويظهر هذا البعد بشكل واضح تبعًا لصعوبة أو سهولة النشاط الذي يقوم به الطلاب، فعندما ينخفض مستوى الخبرة لديهم، يعجزون عن مواجهة التحديات والصعوبات، ويختلف مقدار الكفاءة الذاتية باختلاف درجة صعوبة المهمة، ومقدار الجهد الذي تحتاجه، وبناءً على ذلك يحدد الطلاب مستوى الأداء المتوقع منهم ومدى كفاءتهم.
٢. **العمومية (Generality):** تشير إلى قدرة الطلاب على نقل الكفاءة الذاتية إلى مواقف مشابهة، أي قدرتهم على تعميم كفاءتهم الذاتية في مواقف مماثلة للموقف السابق، وتختلف درجة العمومية من طالب لآخر، ولدى الطالب نفسه فقد يكون لديه ثقة في كفاءته الذاتية في موقف ما، إلا أن درجة الثقة قد ترتفع أو تنخفض في موقف آخر.
٣. **القوة (Strength):** تشير إلى قدرة الطلاب واعتقادهم بقدرتهم على إنجاز الأنشطة الصعبة ومواجهة مواقف الفشل، فالطلاب ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يجتهدون للعمل بإصرار لإنجاز الأنشطة المطلوب منهم إنجازها مهما كانت تبدو صعبة، بالرغم من محاولات الفشل السابقة التي اختبروها، على عكس الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة فهم يعجزون عن ذلك.

ثالثًا: النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية:

تُعد الكفاءة الذاتية من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي والسلوكي، وتوجد عدة نظريات تفسر آلية تكوين الكفاءة الذاتية وأهميتها في تشكيل سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم. من أبرز هذه النظريات ما يلي:

١. **النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا:**

النظرية المعرفية الاجتماعية التي طوّرها ألبرت باندورا (Bandura, 1977; Bandura, 1986) تقوم على أن الكفاءة الذاتية هي مفهوم محوري يؤثر بشكل كبير على سلوك الأفراد ومعتقداتهم بشأن قدرتهم على تحقيق الأهداف والنجاح في المهام المختلفة. يرى باندورا أن الكفاءة الذاتية تتشكل من اعتقادات الأفراد في قدرتهم على تنفيذ سلوكيات معينة بنجاح، وأنها تؤثر على كيفية تفكيرهم، ومدى الدافعية لديهم، وتوقعاتهم من النتائج.

كما تشير النظرية المعرفية الاجتماعية إلى أن الكفاءة الذاتية ليست مجرد انعكاس للتجارب الشخصية، بل هي جزء من شبكة أوسع تتضمن تفاعل الأفراد مع البيئة والسلوكيات:

- **التفاعل الثلاثي المتبادل:** يرى باندورا أن هناك تفاعلًا ديناميكيًا بين ثلاث مكونات رئيسية: الفرد (السمات الشخصية مثل المعتقدات والأفكار)، السلوك، والبيئة. يتفاعل الأفراد مع بيئتهم الاجتماعية ويكتسبون معتقداتهم وسلوكياتهم من خلالها، مما يعزز أو يضعف كفاءتهم الذاتية.
- **التعلم من خلال الملاحظة:** يعتمد الأفراد على ملاحظة سلوك الآخرين ونماذجهم، مما يساهم في تكوين الكفاءة الذاتية لديهم. فعندما يراقب الأفراد أفعال الآخرين ونجاحاتهم أو إخفاقاتهم، يمكن أن يساعدهم ذلك على تحديد قدراتهم الشخصية ورفع كفاءتهم الذاتية.

وحدد باندورا أربعة مصادر رئيسية تسهم في تشكيل الكفاءة الذاتية، وهي:

١. **الخبرات السابقة (Mastery Experiences):** تعتبر الخبرات السابقة من أقوى مصادر الكفاءة الذاتية. عندما يحقق الفرد النجاح في مهمة معينة، فإن هذا النجاح يعزز شعوره بالكفاءة الذاتية، في حين أن الفشل المتكرر يمكن أن يؤدي إلى تراجع الكفاءة الذاتية. تؤكد هذه الخبرات لدى الأفراد فكرة أنهم قادرون على تجاوز التحديات.
٢. **النمذجة الاجتماعية (Social Modeling):** التعلم من خلال ملاحظة الآخرين، خاصة من الأشخاص المماثلين أو ذوي المهارات المتقاربة، يلعب دورًا مهمًا في تعزيز الكفاءة الذاتية. فعندما يرى الفرد شخصًا آخر ينجح في مهمة مشابهة، قد يعزز ذلك اعتقاده بأنه قادر أيضًا على تحقيق النجاح.

٣. **الإقناع الاجتماعي (Social Persuasion)**: الإقناع والتشجيع من الآخرين يمكن أن يسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية، خاصة إذا جاء من أشخاص ذوي تأثير إيجابي مثل المعلمين أو الزملاء أو أفراد الأسرة. عندما يُحفَّز الفرد ويُشجَّع من قبل الآخرين، يزداد شعوره بالقدرة على تحقيق النجاح في مهام معينة.

٤. **الحالة العاطفية والنفسية (Emotional and Physiological States)**: الحالة العاطفية والنفسية التي يمر بها الفرد تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل كفاءته الذاتية. فعلى سبيل المثال، القلق والتوتر يمكن أن يضعف من اعتقاد الفرد بقدراته، بينما الحالة النفسية الإيجابية تزيد من ثقته بقدراته.

وعلى هذا تفسر النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا الكفاءة الذاتية باعتبارها نتاجًا للتفاعل بين العوامل الشخصية، والسلوكية، والبيئية، وتوضح أن الكفاءة الذاتية تساهم بشكل رئيسي في تحديد مدى الجهد المبذول والمثابرة والإصرار في مواجهة التحديات.

٢. **نظرية التنظيم الذاتي لزيمرمان(Self–Regulation Theory)**:

تُفسِّر نظرية التنظيم الذاتي التي طوّرها باري زيمرمان (Zimmerman) مفهوم الكفاءة الذاتية بوصفها جانبًا أساسيًا في عملية التعلم والتحكم الذاتي. ترتكز هذه النظرية على أن الكفاءة الذاتية تُمكّن الأفراد من تحمل مسؤولية تعلمهم عبر مراحل محددة من التنظيم الذاتي، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية (Zimmerman, 2000). وتقترح هذه النظرية ثلاث مراحل أساسية تُعزز الكفاءة الذاتية:

١. **مرحلة التخطيط (Forethought Phase)**:

- تتضمن مرحلة التخطيط وضع الأهداف وتحديد الاستراتيجيات لتحقيقها، مع التركيز على القيم التي يدركها الفرد للتعلم. في هذه المرحلة، يُحدد المتعلم الأهداف التعليمية ويختار أفضل الاستراتيجيات للوصول إليها بناءً على تقديره لقدراته وكفاءته الذاتية.
- تساهم الكفاءة الذاتية في تعزيز الدافع الداخلي للطلاب لوضع أهداف طموحة والتحلي بالتفاؤل تجاه قدرتهم على تحقيق هذه الأهداف. كلما ازدادت ثقة المتعلم في قدراته، كلما اختار أهدافًا أصعب وواجه التحديات بشجاعة.

٢. **مرحلة التنفيذ والمراقبة (Performance and Self-Monitoring Phase):**

- تشمل هذه المرحلة تطبيق الاستراتيجيات المخطط لها ومراقبة التقدم أثناء التعلم. هنا، يلعب الوعي الذاتي دورًا هامًا، حيث يُتابع المتعلم ما إذا كانت أداؤه يتماشى مع أهدافه المخططة.
- تُعزز الكفاءة الذاتية الاستمرار في عملية المراقبة الذاتية، حيث يسعى المتعلمون ذوو الكفاءة الذاتية العالية للتحقق من أداءهم باستمرار وتحديد نقاط التحسين. الطلاب الذين يؤمنون بقدراتهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر حرصًا في متابعة تقدمهم ويستجيبون بإيجابية للانتكاسات المؤقتة.

٣. **مرحلة التأمل الذاتي (Self-Reflection Phase):**

- في هذه المرحلة، يقوم المتعلم بمراجعة وتقييم أدائه بعد انتهاء المهمة، ويحدد العوامل التي أثرت على أدائه، سواء كانت إيجابية أو سلبية، ويجري التعديلات على استراتيجياته.
- تعمل الكفاءة الذاتية على تعزيز التفكير الذاتي الإيجابي، حيث يدرس المتعلمون تجاربهم السابقة ويتعلمون منها، مع التركيز على تحسين الأداء في المستقبل. أولئك الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يميلون إلى رؤية تجاربهم التعليمية كفرص للتحسين والتعلم، ويستخدمون هذه المرحلة لتقييم مدى فعالية استراتيجياتهم وتطوير خطط جديدة (Zimmerman, 2002).

أكدت نظرية زيمرمان أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة هم أكثر عرضة للاستفادة من آليات الضبط الذاتي بفاعلية؛ فهم يخططون بشكل أفضل، ويستمرون في مراقبة تقدمهم، ويتأملون في تجاربهم لاستخلاص الدروس وتصحيح المسار. ويظهر أن الكفاءة الذاتية تُحفّز الطلاب للعمل بجدية، وتزيد من تحملهم للمسؤولية عن نتائجهم الأكاديمية، مما يؤدي إلى تحقيق نجاحات تعليمية أكبر (Zimmerman & Schunk, 2013).

رابعًا: الخصائص العامة لذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة والمنخفضة:

أ- الخصائص العامة لذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة:

يتميز الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة بعدد من الخصائص التي تؤثر بشكل مباشر على أدائهم في مختلف مجالات الحياة وتساعدهم على تحقيق النجاح والتفوق. وفيما يلي استعراض لأهم هذه الخصائص:

- **الطموح العالي وتحديد الأهداف الصعبة:** يميل الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة إلى وضع أهداف صعبة وطموحة والسعي لتحقيقها، فهم لا يكتفون بالأهداف السهلة أو المتوسطة بل يهدفون لتحقيق إنجازات عالية. يتصفون بالتزام قوي لتحقيق هذه الأهداف مهما كانت التحديات. تؤكد أبحاث Bandura (1997) أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة ينظرون إلى الأهداف الكبيرة على أنها حافز للتطوير وليس كعقبات يصعب تجاوزها، مما يدفعهم للاستمرار والالتزام.
- **الثقة بالنفس في مواجهة التحديات والصعوبات:** يتمتع هؤلاء الأفراد بثقة عالية في قدرتهم على مواجهة الصعوبات والتغلب على العقبات التي قد تعترض طريقهم. ويرون في التحديات فرصًا للتعلم والتطوير بدلاً من كونها تهديدات لمهاراتهم أو قدرتهم. وقد أوضح Schunk & DiBenedetto (2021) أن الكفاءة الذاتية المرتفعة تلعب دورًا مهمًا في تعزيز القدرة على التكيف مع الظروف الصعبة والمحافظة على الحافز الذاتي.
- **المثابرة والقدرة على التحمل:** يهتم الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة بتطوير مهاراتهم ومعارفهم بشكل مستمر. فهم يسعون للتعلم واكتساب المعرفة من خلال الخبرات الجديدة والدورات التدريبية، بالإضافة إلى ممارستهم للتأمل الذاتي لتحسين أدائهم. وقد بين Graham (2022) أن هؤلاء الأفراد لديهم قدرة عالية على إدارة التعلم الذاتي مما يعزز من جودة أدائهم الأكاديمي والمهني.
- **التفاؤل والمرونة النفسية:** يتميز الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة بتفاؤلهم وإيجابيتهم في تفسير الأحداث والنتائج. فهم ينظرون إلى التحديات على أنها مؤقتة وقابلة للحل، مما يعزز لديهم مشاعر التفاؤل والتصدي للمواقف الصعبة بفعالية. يعزز Bandura (1997) هذه النقطة موضحًا أن الثقة العالية بالنفس تدفع الأشخاص لتبني وجهة نظر متفائلة تؤثر إيجابًا في تعاملهم مع الأزمات والمواقف الضاغطة.

تظهر الخصائص العامة لذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة أهمية تعزيز هذا المفهوم في مختلف المجالات، خصوصًا في السياقات التعليمية والمهنية، حيث يُعد تحقيق الثقة بالنفس والمثابرة وتطوير الذات من أهم المؤشرات على الأداء العالي والقدرة على التكيف مع التحديات. إن هذه الخصائص

تجعل الأفراد أكثر استعدادًا للتعامل مع التعقيدات والمواقف الضاغطة، وتجعلهم قادرين على تحويل الصعوبات إلى فرص للنمو. كما أن دور الكفاءة الذاتية لا يقتصر على تعزيز الأداء الشخصي فحسب، بل يمتد ليشمل الإسهام الإيجابي في البيئة المحيطة سواء في الصفوف الدراسية أو فرق العمل، ما يجعل من تعزيز الكفاءة الذاتية هدفاً تربويًا ومهنيًا يسهم في تحقيق إنجازات مستدامة.

ب- الخصائص العامة لذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة:

ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة يتميزون بمجموعة من الخصائص النفسية والسلوكية التي تؤثر سلبًا على أدائهم في مختلف المجالات الحياتية، مثل التعليم والمهنة والتفاعل الاجتماعي. في ما يلي أهم الخصائص العامة للأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة:

١. **التردد في اتخاذ القرارات:** يميل الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة إلى التردد في اتخاذ القرارات المهمة، بسبب قلة الثقة في قدرتهم على اختيار الخيار الأنسب وتحمل المسؤولية، يعتبر Bandura (1986) أن هذه السمة تعيق الأفراد عن اتخاذ خطوات ملموسة نحو تحقيق أهدافهم، حيث ينشغلون بالقلق والشك عوضًا عن التفكير العملي والحاسم.

٢. **ضعف المثابرة والتحمل:** بسبب الشك في قدراتهم الذاتية، يكون هؤلاء الأفراد أكثر عرضة للتخلي عن المهام الصعبة في وقت مبكر، ويفتقرون إلى التحمل في مواجهة التحديات. حيث يفضلون الابتعاد عن المواقف التي تتطلب جهودًا متواصلة ويعتبرون الصعوبات دليلاً على فشلهم. وفقًا لما ذكره Pearman, Bowles & Polka (2021)، فإن ضعف المثابرة يؤدي إلى تجنب التحديات والتعلم السلبي، ما يقلل من فرص تطوير المهارات الذاتية.

٣. **التوتر والقلق المفرط:** الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة يعانون من مستويات عالية من القلق، خاصة عند مواجهة مهام جديدة أو صعبة. يشعرون بقلق مفرط تجاه الأداء الشخصي وتوقعاتهم السلبية، ويزيد هذا التوتر من احتمال تراجع أدائهم. هذا القلق يؤثر بشكل مباشر على القدرة على التركيز ويسبب ارتباكًا يمنع الفرد من العمل بفعالية (Thompson et al., 2022).

٤. **ضعف القدرة على التخطيط والتنظيم:** يميل الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة إلى صعوبة في تحديد الأهداف وتنظيم الخطوات المطلوبة لتحقيقها، مما يؤدي إلى شعورهم بالعجز وقلة

الإنتاجية. يشير Bandura (1977) إلى أن الكفاءة الذاتية تلعب دورًا حيويًا في تعزيز التخطيط وتحديد الأهداف، وبالتالي فإن انخفاض الكفاءة الذاتية يقلل من القدرة على تنظيم العمل بشكل استباقي.

٥. **الاعتماد الكبير على التوجيه الخارجي:** نتيجة لانعدام الثقة بالنفس، يعتمد الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة على التوجيه الخارجي لتأكيد قراراتهم. يرغبون في الحصول على دعم وتأكيد دائم من الآخرين؛ لأنهم لا يشعرون بالثقة الكافية لاتخاذ القرارات بأنفسهم. هذا النوع من الاعتماد يحد من قدرة الأفراد على الاستقلالية، ويقلل من قدرتهم على النمو الشخصي (White, Bristol & Britton, 2024).

٦. **تجنب المخاطرة:** الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة غالبًا ما يبتعدون عن الفرص التي قد تنطوي على مخاطرة أو تتطلب بذل جهود استثنائية، خوفًا من الفشل والإخفاق. يفضلون البقاء في منطقة الراحة الخاصة بهم، مما يحد من إمكانية تطويرهم ونموهم. يشير Bandura (1986)إلى أن هذا التجنب يمنع الأفراد من استكشاف إمكانياتهم الكاملة والارتقاء بقدراتهم.

بشكل عام، تمثل هذه الخصائص تحديات قد تؤدي إلى تجنب الفرص وتحقيق النمو الشخصي. لذا فإن من الضروري الاهتمام ببرامج تدعم الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة من خلال تعزيز مهاراتهم وإيجاد بيئة تشجيعية تساعدهم على اكتساب الثقة وتطوير قدرتهم على مواجهة الصعوبات وتحقيق النجاح.

خامسًا: أهمية الكفاءة الذاتية للمعلمين:

تلعب الكفاءة الذاتية للمعلمين دورًا محوريًا في تعزيز جودة التعليم، حيث تساهم في تحسين استراتيجيات التدريس وتعزيز مستويات التفاعل مع الطلاب. فقد أظهرت الدراسات أن المعلمين الذين يتمتعون بثقة عالية في قدراتهم التدريسية يميلون إلى استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية التي تستجيب لاحتياجات الطلاب المتنوعة وتُحدث فرقًا في تجارب التعلم داخل الفصل. من خلال هذا الشعور بالتمكن، يستطيع المعلمون تحفيز الطلاب على التفاعل وتطوير ثقتهم الذاتية، مما يخلق بيئة تعليمية إيجابية تدفعهم لتحقيق أداء أكاديمي أفضل (Lazarides & Warner, 2020).

ولا تتوقف أهمية الكفاءة الذاتية على تحسين جودة التدريس فحسب، بل تمتد لتشمل تأثيرها على تحفيز الطلاب. فالمعلمون الذين يثقون بقدرتهم على توصيل المعرفة ينجحون في إلهام طلابهم للمشاركة الفاعلة، وتظهر الدراسات أن تحفيز الطلاب يزداد في البيئات التي يقودها معلمون ذوو كفاءة ذاتية عالية، مما يُسهم في تحفيز الطلاب للاندماج الأكاديمي والنفسي وتحسين مستواهم الدراسي. وهكذا، نجد أن كفاءة المعلم لا تُعدّ فقط مقياسًا لجودة أدائه الشخصي، بل تلعب أيضًا دورًا كبيرًا في إلهام الطلاب وتشجيعهم على النجاح الأكاديمي (Marschall, 2023).

من جهة أخرى، تبرز الكفاءة الذاتية كأداة فعّالة تساعد المعلمين على التكيف مع الضغوط التي تصاحب مهنة التدريس. فالمعلمون الواثقون بقدراتهم في التعامل مع تحديات التعليم يتمكنون من مواجهة هذه الضغوط بفعالية، حيث أظهرت الدراسات أن الكفاءة الذاتية تقلل من الشعور بالإجهاد المهني وتدعم استمرارية المعلمين في عملهم دون التعرض لمستويات عالية من الإرهاق أو الاحتراق الوظيفي، وهذا الإحساس بالتحكم يعزز من قدرة المعلمين على الحفاظ على التوازن المهني والنفسي، مما ينعكس إيجابًا على أدائهم ومهاراتهم في التعامل مع الطلاب (Raymond & Gabriel, 2023).

علاوة على ذلك، تعتبر الكفاءة الذاتية محفزًا قويًا للمعلمين لمواصلة التطور المهني والتعلم المستمر. حيث تشير الأدبيات إلى أن المعلمين الواثقين بقدراتهم يسعون إلى تحسين كفاءاتهم ومواكبة أحدث أساليب التعليم، مما يُسهم في استدامة التطور المهني ويعزز من قدراتهم على مواكبة التحديات التعليمية الجديدة. هذا النوع من التطور لا يعزز فقط من أداء المعلم الفردي، بل يُسهم أيضًا في رفع المستوى التعليمي للمؤسسة بأكملها (Zhou et al., 2023).

أخيرًا، فإن الكفاءة الذاتية العالية تدعم بناء بيئة تعليمية متعاونة تساهم في إثراء التفاعل المهني بين المعلمين. فالدراسات توضح أن الثقة الذاتية العالية تشجع المعلمين على الانخراط في مجتمعات التعلم التعاونية وتبادل الخبرات مع زملائهم، مما يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية داعمة وفعالة تدفع المدرسة نحو تحقيق أهدافها التعليمية بشكل شامل (Chong & Kong, 2012).

وعلى ذلك يمكن التأكيد على أن الكفاءة الذاتية تشكل عنصرًا حيويًا في تعزيز الأداء التعليمي ورفد المعلمين بالقدرة على التفاعل الإيجابي مع الطلاب وتقديم تعليم محفّز وفعال. إن

الكفاءة الذاتية العالية لا تؤدي فقط إلى تحسين مستوى التعليم، بل تسهم أيضًا في بناء بيئة تعليمية مرنة وداعمة تُمكِّن المعلمين من مواجهة تحديات المهنة بفاعلية. كما أن تعزيز الكفاءة الذاتية للمعلمين يسهم في خفض معدلات الإرهاق والاحتراق الوظيفي، مما يعزز استدامة التطوير المهني ويعود بالفائدة على المؤسسات التعليمية ككل. بناءً على ذلك، يصبح تطوير برامج إعداد المعلمين، من خلال التركيز على تعزيز الكفاءة الذاتية وتوفير فرص التعلم التعاوني والمستمر، ضرورة ملحة لتحسين جودة التعليم وتعزيز فاعلية الأنظمة التعليمية.

المحور الثالث: جودة الحياة المهنية:

أولاً: مفهوم جودة الحياة المهنية:

أشار Hackman (1976) إلى أن جودة الحياة المهنية تتعلق بالرضا العام للموظف عن العمل، والذي يشمل جوانب مختلفة مثل الأمان الوظيفي، وتعزيز فرص النمو والتقدم، والتفاعل الإيجابي مع زملاء العمل، والقدرة على التوازن بين الأدوار المهنية والشخصية، مما يؤدي إلى تحسين مستوى الأداء والالتزام التنظيمي.

وعرف جاد الرب (٢٠٠٨) جودة الحياة المهنية بأنها مجموعة العمليات المتكاملة المخططة والمستمرة والتي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على الحياة الوظيفية للعاملين وحياتهم الشخصية أيضًا والذي يساهم بدوره في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة والعاملين فيها والمتعاملين معها.

وعرفها(2011) Greenhaus & Allen بأنها قدرة المؤسسة على توفير بيئة عمل ملائمة تلبي احتياجات الموظفين الشخصية والمهنية، مما يسهم في تحسين رضاهم عن العمل وزيادة إنتاجيتهم وتحقيق توازن بين متطلبات الحياة المهنية والشخصية.

وعرفها أبو عودة (٢٠١٨، ١٢)على أنها عبارة عن مجموعة من المؤشرات والعمليات المتكاملة التي تشارك فيها جميع الإدارات والأقسام داخل المؤسسة من أجل تحسبن الحياة المهنية والشخصية لدى المستشارين.

وهي مدخل للتطوير التنظيمي يستهدف تحقيق التنمية الشاملة للعاملين سواء تنظيميًا أو اجتماعيًا أو صحيًا أو اقتصاديًا، ورفع مستوى العاملين ماديًا ومعنويًا؛ مما ينعكس ذلك في النهاية

علـى الـولاء والالتـزام للمنظمـة والبقـاء فيهـا؛ وبالتـالي تحسـين مسـتوى الأداء والإنتاجيـة والفاعليـة التنظيمية (الشيخ، ٢٠٢٢، ٤٣٤).

كما تُعرف جودة الحياة المهنية بأنها حالة من الرضا والتوازن التي يحققها الفرد من خلال عمله، بحيث تلبي بيئة العمل احتياجاته الأساسية وتساعده على تحقيق نموه الشخصي والمهني. تتضمن جودة الحياة المهنية جوانب متعددة مثل الرضا عن العمل، والشعور بالأمان الوظيفي، والتوازن بين العمل والحياة الشخصية، وفرص التطور المهني، والدعم التنظيمي. ويُعد تحقيق جودة الحياة المهنية عاملاً مؤثراً في رفع كفاءة الموظفين وتحفيزهم، مما ينعكس إيجابيًا على الأداء والإنتاجية في العمل (Agustina et al., 2024).

واستخلصت الباحثة مما سبق أن جودة الحياة المهنية تعني مستوى الرضا العام الذي يشعر به الموظف نتيجة تلبية بيئة العمل لاحتياجاته الأساسية وتوفيرها لعوامل تحفز نموه الشخصي والمهني.

ثانيًا: أبعاد جودة الحياة المهنية:

تنوع الباحثون والعلماء في تحديد أبعاد وعناصر جودة الحياة المهنية وهي كالتالي:

ذكر Ibrahim et al. (2020) أن جودة الحياة المهنية ترتكز على الأبعاد والعناصر التالية هي: توفير بيئة عمل صحية وآمنة من التوتر والقلق والأمراض والمشاركة في اتخاذ القرار، توفير متطلبات الاستقرار والأمان الوظيفي، عدالة نظم الأجور والمكافآت، والحوافز المادية والمعنوية.

وأضاف (Fernandes et al., 2017) أن عوامل جودة الحياة المهنية تمثل كل من العناصر التالية: التمسك بقوانين العمل، والتوازن بين الحياة والعمل، والعلاقات الاجتماعية في حياة العمل.

ويشير Bagtasos (2011) إلى أن لجودة الحياة المهنية أبعاد تتمثل: بكفاية الراتب وعدالته، صحية ظروف العمل، فرص النمو الوظيفي والتكامل الاجتماعي، الموازنة بين العمل والحياة، التمسك بمبدئية العمل المهني.

ثالثًا: أهداف جودة الحياة المهنية:

تهدف جودة الحياة المهنية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المهمة التي تسهم في تعزيز بيئة العمل وتطوير أداء الأفراد والمؤسسات على حد سواء، ومن هذه الأهداف (De La Rosa et al., Duarte, :Pinto-Gouveia & Cruz, 2016)

- **زيادة ثقة الموظفين:** من خلال تحسين الظروف المهنية والدعم المتاح، يمكن تعزيز الثقة لدى الموظفين، مما يدفعهم نحو الأداء الأفضل ويزيد من استقرارهم في المؤسسة.
- **المشاركة في حل المشكلات:** تهدف جودة الحياة المهنية إلى خلق بيئة تعاونية تمكن الموظفين من المشاركة الفعّالة في مواجهة التحديات المؤسسية، مما يساعد على توليد حلول مبتكرة تُعزز من أداء المؤسسة.
- **زيادة الرضا الوظيفي والمهني:** يعد الرضا عن العمل من المؤشرات الهامة على نجاح بيئة العمل، حيث يساعد على تحسين الصحة النفسية ويقلل من مستوى الاحتراق الوظيفي بين الموظفين.
- **زيادة الفاعلية المهنية:** تدفع جودة الحياة المهنية الموظفين نحو بذل جهد أكبر وتحقيق فعالية أعلى، إذ تؤكد الأبحاث أن تحسين ظروف العمل ودعم النمو المهني يسهمان بشكل مباشر في رفع كفاءة الأداء المهني.
- **تحقيق أهداف المؤسسة التربوية:** تهدف جودة الحياة المهنية إلى توفير بيئة تعزز من قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية، مما ينعكس إيجابًا على أداء المؤسسة وقدرتها على التكيف مع التغيرات والتحديات في المجال التربوي.
- **تنمية قدرات المؤسسة على توظيف أشخاص أكفاء:** من خلال التركيز على جودة الحياة المهنية، تكون المؤسسات قادرة على جذب واستقطاب كوادر مؤهلة وملتزمة، مما يرفع من مستوى الأداء العام ويعزز من تنافسية المؤسسة.
- **توفير قوة عمل أكثر مرونة:** يساهم تحسين جودة الحياة المهنية في بناء مرونة لدى الأفراد في التعامل مع الضغوط والمستجدات المهنية، مما يمكنهم من التكيف السريع مع التغيرات المستمرة في بيئة العمل.

- **توفير ظروف عمل حسنة ومطورة من وجهة نظر الموظفين:** تهدف جودة الحياة المهنية إلى تحسين بيئة العمل بما يتماشى مع احتياجات الموظفين، من خلال توفير ظروف وظيفية ملائمة تدعم استقرارهم وتطويرهم المستمر، مما يعزز شعورهم بالانتماء والرضا.

كما أشارت الزيني (٢٠٢١، ١٨٧) إلى أن أهداف جودة الحياة تتمثل في:

- تحقيق مستويات عالية من رضا العملاء والبيئة الخارجية للمؤسسة، مما يساهم في زيادة فاعلية المؤسسة كلها مما يعود بالنفع على المجتمع.
- جعل بيئة العمل مصدر جذب للعاملين المتميزين والمساعدة على زيادة انتماء العاملين إلى المنظمة، وعدم الانتقال إلى منظمات أخرى، وتحقيق التكامل والتفاعل بين أهداف المنظمة والعاملين، مما يزيد من الرضا الوظيفي لديهم، والمساهمة في تعزيز الجودة والتعلم والإبداع للعاملين بالمنظمة.
- إمداد العاملين بالثقة في المؤسسة من خلال ما تحققه من ظروف عمل آمنة، والمحافظة على كرامة العامل بتوفير فرص النمو الوظيفي، وتعمل على إضفاء الطابع الإنساني بمجال العمل.
- توفير الأمان الوظيفي وتوفير الاعتمادات المالية اللازمة للأجور والمزايا، وتمنح الفرد حرية التعبير الذاتي عن آرائه، وجعل العمل أكثر مرونة وولاء ودافعية لتعزيز القدرات التنافسية في المدرسة.
- تعزيز الالتزام المهني للعاملين من خلال السياسات التي تعطى قيمة معنوية الفرد، ومنح المكافآت المناسبة لأفعالهم وإنجازاتهم لزيادة انتمائهم للمؤسسة، مما يساعد على زيادة الإنتاجية.

يبرز مما سبق أهمية جودة الحياة المهنية كأداة استراتيجية لتعزيز بيئة العمل وتحفيز الموظفين على مستويات متعددة، سواء على الصعيد الفردي أو المؤسسي. بداية، تُشير الأهداف إلى دور جودة الحياة المهنية في رفع ثقة الموظفين من خلال تحسين ظروف العمل وتوفير الدعم اللازم، مما ينعكس بشكل مباشر على استقرارهم وزيادة رضاهم الوظيفي. كما أن إشراك الموظفين في حل المشكلات يزيد من تفاعلهم مع المؤسسة ويعزز من قدراتهم الابتكارية، وهو ما يُعزز الأداء المؤسسي ويزيد من ولاء الموظفين للمؤسسة. علاوة على ذلك، تساهم جودة الحياة المهنية في بناء

بيئة داعمة لتحقيق الأهداف التربوية للمؤسسات، حيث تحسن من فاعلية الأداء المؤسسي وتُحفّز الكفاءات للمشاركة المستدامة، مما يعزز مكانة المؤسسة ويزيد من قدرتها على التكيف مع المتغيرات. وتحقق جودة الحياة المهنية مرونة وظيفية للموظفين، الأمر الذي يسهم في تحسين قدرتهم على التكيف مع التحديات، ويؤكد قدرة المؤسسة على توظيف واستقطاب الأفراد المؤهلين، وهو ما يُعزز من كفاءتها التنافسية.

رابعًا: أهمية جودة الحياة المهنية بالنسبة للمعلمين:

تعد جودة الحياة المهنية من العناصر الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر في كفاءة المعلمين ورفاهيتهم في بيئات العمل، وتنعكس إيجابيًا على جودة التعليم المقدم للطلاب. وفي هذا السياق يشير Punia & Kamboj (2013) إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بجودة حياة مهنية عالية يكون لديهم مستوى أعلى من الرضا الوظيفي، مما يزيد من حماسهم ومشاركتهم الفعّالة في العملية التعليمية. هذا التفاعل الإيجابي يسهم في خلق بيئة تعليمية ملهمة تشجع الطلاب على التعلم، وتدعم المعلمين في تحقيق أهدافهم المهنية.

كما تسهم جودة الحياة المهنية في توفير فرص تدريب المعلمين، وزيادة الرضا الوظيفي، وتحسين ظروف العمل. ويؤدي تحسين جودة الحياة المهنية إلى تعزيز نمو المعلم وتطوره جنبًا إلى جنب مع نمو المؤسسة التعليمية (Bharathi, Umaselvi & Kumar, 2011).

وتعد جودة الحياة المهنية عاملاً رئيسًا في تقليل معدلات الاحتراق الوظيفي بين المعلمين، حيث وجدت دراسة أجراها Subbarayalu & Al Kuwaiti (2019) أن المعلمين الذين يحظون بظروف عمل مواتية، مثل الدعم الإداري وبيئة عمل آمنة ومشجعة، يتمكنون من الحفاظ على توازن صحي بين حياتهم المهنية والشخصية، مما يقلل من الضغوط النفسية المرتبطة بالعمل ويخفض احتمالية التعرض للاحتراق الوظيفي. وهذا التحسن في الصحة النفسية للمعلمين يعزز من استمراريتهم وولائهم للمهنة.

وأشارت دراسة Greenhaus & Allen (2011) إلى أن جودة الحياة المهنية تسهم في رفع مستويات التحفيز لدى المعلمين، مما يزيد من إنتاجيتهم وإبداعهم في بيئات العمل. عندما تتوفر للمعلمين ظروف عمل ملائمة تشمل الأمان الوظيفي وفرص التطوير، فإنهم يميلون إلى الاستثمار

أكثر في تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة، وهو ما يعزز من تميز المؤسسة التعليمية ورفع مستويات التحصيل لدى الطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، تسهم جودة الحياة المهنية في تعزيز الالتزام المهني لدى المعلمين؛ حيث أوضحت دراسة Zhang (2022) أن المعلمين الذين يشعرون بالتقدير والاحترام في بيئة عملهم يظهرون مستويات أعلى من الالتزام والمسؤولية تجاه واجباتهم المهنية. هذا الالتزام يدفعهم إلى تقديم مستوى تعليمي أفضل والاستثمار في تنمية مهاراتهم، مما ينعكس إيجابيًا على مستوى المؤسسة التعليمية ككل.

استكمالاً لما سبق ترى الباحثة أن أهمية جودة الحياة المهنية تظهر بوضوح في تهيئة بيئة عمل متكاملة تعزز من رفاهية المعلمين وتدعم استمراريتهم وفاعليتهم في العمل. إن هذه البيئة لا تقتصر على تحسين الظروف المادية فقط، بل تشمل جوانب مهمة كالدعم النفسي والتقدير الشخصي، ما يجعل المعلم أكثر انخراطًا وحماسة في دوره التعليمي. من خلال الاهتمام بتطوير المهارات وتوفير فرص النمو الوظيفي، تتحقق بيئة محفزة تشجع المعلم على الابتكار وتجديد أساليبه، الأمر الذي يعود بالنفع على جودة التعليم. إضافةً إلى ذلك، فإن تعزيز جودة الحياة المهنية يخلق نوعًا من الانتماء المؤسسي الذي يحفز المعلمين على بذل المزيد من الجهد والالتزام في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. باختصار، تُعد جودة الحياة المهنية عاملًا محوريًا في بناء نظام تعليمي قوي ومستدام يعتمد على معلمين ملتزمين ومتحفزين، مما يسهم بدوره في بناء مستقبل تعليمي أفضل للطلاب والمجتمع ككل.

فروض البحث

تم صياغة فروض البحث كما يلى:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس لصالح التطبيق البعدي.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس.

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس لصالح التطبيق البعدي.

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس.

٥. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس بعد تعرضهم للحقيبة التدريبية.

إعداد مواد المعالجة التجريبية، وأدوات البحث، والتجربة الميدانية:

أولًا – إعداد مواد المعالجة التجريبية:

قد تَمَّ ذلك مِنْ خلال الآتي:

أ. إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس:

سارتْ خطوات إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس بما يلي:

١. الهدف مِن القائمة:

هدفتِ القائمة إلى: التوصُّل لقائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس، اللازمة والمناسبة لهم.

٢. مصادر اشتقاق القائمة :

تمَّ اشتقاق القائمة مِنْ خلال الأدبيات التربوية، والبحوث، والدراسات السابقة التي وردتْ بالإطار النظري للبحث، وكذلك دراسة كل من Gilar–Corbi et .al (2024)؛ Zhi, Wang & Wang (2024) ؛ خصاونة (٢٠٢٢)؛ Graham (2022) ؛ Maddux (2016)؛ Kim & Park (2000) التي اهتمتْ بأبعاد جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس وقد تَمَّ بناء القائمة في صورتها الأوليَّة، وتضمنتْ هذه القائمة على (٥) أبعاد رئيسة.

٣. ضبط قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس:

تَمَّ ضبط القائمة بعرضِها على مجموعةٍ مِن المحكِّمِينَ المتخصِّصِينَ في مجال المناهج وطرق تدريس علم النفس، كما هو موضح بالملحق (١)، واستهدف التحكيم التوصُّل إلى مدى مناسبة قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس، وإبداء الرأي حول صياغة، أو إضافة بعض الأبعاد، وقد تَمَّ الأخذ ببعض آراء السادةِ المحكِّمِينَ؛ حيث تم التعديل لغويًا للعديد من لصياغة بعض الأبعاد وفقًا لآراء السادةِ المحكِّمِينَ.

٤. الصورة النهائية للقائمة:

بعد تعديل القائمة المبدئية في ضوء آراء السادةِ المحكِّمِينَ، تَمَّ التوصُّل إلى قائمة نهائية بهذه الأبعاد، وتتضمنُ قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس في صورتها النهائية خمسة أبعاد، وبالتالي وصلت القائمة إلى صورتها النهائية كما هو موضح بالملحق (٢).

وبهذا تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الأول الذي ورد فى مشكلة البحث، وهو: " ما أبعاد الكفاءة الذاتية المتطلب تنميتها لدى معلمي علم النفس ؟".

ب. إعداد قائمة بأبعاد جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس:

ساربتْ خطوات إعداد قائمة بأبعاد جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس بما يلي:

١. الهدف مِن القائمة:

هدفتِ القائمة إلى: التوصُّل لقائمة بأبعاد جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس، اللازمة والمناسبة لهم.

٢. مصادر اشتقاق القائمة :

تَمَّ اشتقاق القائمة مِنْ خلال الأدبيات التربوية، والبحوث، والدراسات السابقة التي وردتْ بالإطار النظري للبحث، وكذلك دراسة كل من Agustina et al (2024)؛ Ibrahim et al (2022)؛ Fernandes et al (2017)؛ Punia & Kamboj(2013)؛ Bagtasos (2011) التي اهتمتْ بأبعاد جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس وقد تَمَّ بناء القائمة في صورتها الأوليَّة، وتضمنتْ هذه القائمة على (٥) أبعاد رئيسة.

٣. ضبط قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس:

تَمَّ ضبط القائمة بعرضِها على مجموعةٍ مِن المحكِّمِينَ المتخصِّصِينَ في مجال المناهج وطرق تدريس علم النفس، كما هو موضح بالملحق (١)، واستهدف التحكيم التوصُّل إلى مدى مناسبة قائمة أبعاد جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس، وإبداء الرأي حول صياغة، أو إضافة بعض الأبعاد، وقد تَمَّ الأخذ ببعض آراء السادةِ المحكِّمِينَ؛ حيث تم التعديل لغويًا للعديد من لصياغة بعض الأبعاد وفقًا لآراء السادةِ المحكِّمِينَ.

٤. الصورة النهائية للقائمة:

بعد تعديل القائمة المبدئية في ضوء آراء السادةِ المحكِّمِينَ، تَمَّ التوصُّل إلى قائمة نهائية بهذه الأبعاد، وتتضمنُ قائمة أبعاد جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس في صورتها النهائية خمسة أبعاد، وبالتالي وصلت القائمة إلى صورتها النهائية كما هو موضح بالملحق (٣).

وبهذا تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الثانى الذي ورد فى مشكلة البحث، وهو: " ما أبعاد جودة الحياة المهنية المتطلب تنميتها لدى معلمي علم النفس ؟".

ج. التصور المقترح لحقيبة تدريبية قائمة على بحوث الفعل؛ لتنمية الكفاءة الذاتية وتحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس.

١. فلسفة الحقيبة التدريبية:

تستند الحقيبة التدريبية إلى فلسفة التعلم النشط والبنائي، التي تؤكد أن المتعلم (معلم علم النفس) هو محور العملية التعليمية، ويشارك بفاعلية في بناء معرفته من خلال تجاربه الشخصية وتفاعله مع بيئته التعليمية. تعتمد على فكرة أن التعلم الفعّال يحدث عندما يكون المتعلم مشاركًا في عملية البحث والتحليل وصنع القرار.

٢. أسس بناء الحقيبة التدريبية:

- **البحث العملي (بحوث الفعل):**

تعتبر بحوث الفعل وسيلة لتحسين الممارسات التربوية، حيث يقوم معلمي علم النفس بإجراء بحوث داخل الفصول لتحسين أدائهم. يتم تنفيذ البحث في إطار تفاعلي وتأملي لتحليل المشكلات الحقيقية في الميدان.

- **التنمية المهنية المستدامة:**

تهدف الحقيبة إلى تعزيز النمو المهني المستمر لمعلمي علم النفس من خلال تطوير مهارات التفكير التأملي والتحليل النقدي وتطبيق الحلول العملية للمشكلات الواقعية في التعليم.

- **تنمية الكفاءة الذاتية:**

تعتمد على نظرية الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) لباندورا، والتي تشير إلى أن الشعور بالقدرة على تحقيق الأهداف يعزز الأداء والالتزام، مما يعزز الثقة بالنفس لدى المعلمين في تحسين الممارسات التعليمية.

- **جودة الحياة المهنية:**

تستند إلى مبادئ علم النفس الإيجابي، حيث تسعى الحقيبة إلى تحسين رفاهية معلمي علم النفس من خلال التركيز على إدارة الضغوط المهنية، تعزيز الشعور بالإنجاز، وخلق بيئة تعليمية داعمة تساهم في تحسين جودة الحياة المهنية.

- **التعلم القائم على حل المشكلات:**

تركز على تقديم مشكلات واقعية من بيئة معلمي علم النفس يتم حلها باستخدام منهجيات بحوث الفعل، مما يعزز القدرة على اتخاذ القرارات وتحسين الممارسات التربوية بشكل فعّال.

- **الأسس النظرية:**

✓ **النظرية البنائية الاجتماعية (فيجوتسكي):** تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم، حيث يعمل المعلمون معًا لتطوير فهم أعمق للممارسات التعليمية من خلال التعاون والنقاش.

✓ **نظرية التفكير التأملي (ديوي):** تنطلق من فكرة أن التعلم يجب أن يكون عملية تأملية مستمرة تستند إلى التجربة والتحليل، مما يساعد المعلمين على تحسين أدائهم التعليمي.

٣. **المبادئ الأساسية للحقيبة التدريبية:**

- التفاعل والمشاركة: تعتمد الحقيبة على أنشطة تعاونية وتفاعلية.
- التغذية الراجعة: تقدم الحقيبة أدوات لتقييم الأداء وتقديم ملاحظات بنّاءة.
- المرونة: توفر الحقيبة محتوى مرنًا يمكن تعديله وفق احتياجات معلمي علم النفس.
- التطبيق العملي: يتم التركيز على ربط النظريات بالممارسة العملية في الميدان التعليمي.

وتقوم الحقيبة التدريبية في بحوث الفعل لتنمية الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية على فلسفة التعلم التأملي والتطوير المستمر، مع التركيز على الممارسات العملية التي تعزز من ثقة معلمي علم النفس بأنفسهم وتحسين جودة حياتهم المهنية.

٤. أهداف الحقيبة التدريبية:

- **الأهداف العامة للحقيبة التدريبية:**

تتمثل الأهداف العامة للحقيبة فيما يلى:

- ✓ تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي علم النفس من خلال تعزيز الثقة بقدرتهم على تحسين الممارسات التعليمية واتخاذ قرارات تربوية فعالة.
- ✓ تحسين جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس عبر تطوير استراتيجيات لإدارة الضغوط المهنية وتعزيز الشعور بالإنجاز.
- ✓ تطوير مهارات البحث العملي (بحوث الفعل) لتشخيص المشكلات التربوية وتحليلها وحلها بطرق علمية.
- ✓ تعزيز مهارات التفكير التأملي والنقدي لمساعدة معلمي علم النفس على تحليل تجاربهم وممارساتهم التعليمية بشكل أفضل.

١. تعزيز التعلم النشط والبنائي من خلال تفعيل دور معلمي علم النفس كمشاركين نشطين في عملية التعلم والتحسين المستمر.

- **الأهداف الإجرائية:**

تتمثل الأهداف الإجرائية فيما يلى

الأهداف المعرفية

- ✓ أن يتعرف على بحوث الفعل وأهميته في تحسين الممارسات التعليمية.
- ✓ أن يفهم المبادئ الأساسية لنظريات التعلم البنائي والتفكير التأملي وتطبيقها في التعليم.
- ✓ أن يلم بمهارات البحث العلمي اللازمة لتطبيق بحوث الفعل في بيئة الفصل الدراسي

الأهداف المهارية

- ✓ أن يكتسب مهارة تصميم وتنفيذ بحوث الفعل لتحسين الأداء المهني.
- ✓ أن يطور مهارة التحليل النقدي للمشكلات التربوية واختيار الحلول المناسبة.
- ✓ أن يطبق استراتيجيات إدارة الضغوط المهنية لتحسين جودة الحياة المهنية.
- ✓ أن يعزز القدرة على التعاون والتفاعل مع الزملاء لتبادل الخبرات وتحسين الأداء التربوي.

الأهداف الوجدانية

- ✓ أن تنمى لديه الثقة بالنفس والشعور بالقدرة على تحقيق الأهداف المهنية.
- ✓ أن تنمى روح المبادرة وتحمل المسؤولية في تحسين الممارسات التعليمية.
- ✓ أن تعزز لديهم الشعور بالإنجاز والرضا الوظيفي من خلال تطبيق بحوث الفعل.
- ✓ أن يغرس القيم المهنية مثل التعاون، التفاعل الإيجابي، والالتزام بالتطوير المستمر.

تعمل هذه الحقيبة التدريبية على تمكين المعلمين من تحسين أدائهم المهني من خلال استخدام بحوث الفعل كأداة فعالة للتعلم والتطوير الذاتي، مما يسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية، وفق أسس تربوية حديثة تهدف إلى خلق بيئة تعليمية داعمة ومستدامة.

٥. محتويات الحقيبة التدريبية

الوحدة الأولى: المفاهيم الأساسية

- ✓ تعريف بحوث الفعل.
- ✓ الكفاءة الذاتية ودورها في التعليم.
- ✓ جودة الحياة المهنية: مكوناتها وأهميتها للمعلمين.

الوحدة الثانية: خطوات بحوث الفعل

- ✓ تحديد المشكلة.
- ✓ تصميم الخطة الإجرائية.
- ✓ تنفيذ الخطة وجمع البيانات.
- ✓ تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

الوحدة الثالثة: تطبيقات بحوث الفعل في علم النفس

- ✓ أمثلة على مشكلات شائعة لدى معلمي علم النفس وكيفية معالجتها ببحوث الفعل.
- ✓ تصميم مشروع بحث فعل مبسط كجزء عملي.

الوحدة الرابعة: تعزيز الكفاءة الذاتية

- ✓ بناء الثقة في اتخاذ القرارات المهنية.
- ✓ طرق تطوير المهارات الذاتية وتحقيق النجاح.

الوحدة الخامسة: تحسين جودة الحياة المهنية

- ✓ استراتيجيات إدارة الوقت وضغوط العمل.
- ✓ تحقيق التوازن بين الحياة المهنية والشخصية.

٦. وسائل وأدوات الحقيبة

- ✓ دليل إرشادي للمعلم.
- ✓ شرائح عرض (PowerPoint).
- ✓ أوراق عمل ونماذج جاهزة لتطبيق بحوث الفعل.
- ✓ فيديوهات تعليمية حول بحوث الفعل والكفاءة الذاتية.

٧. مدة التدريب:

مدة التدريب على الحقيبة التدريبية يتمثل فى (٢٠) ساعة تدريبية موزعة على ١٠ أيام (٢ ساعة يومياً).

وتصميم الحقيبة التدريبية وفق هذا التصور يضمن تحقيق التكامل بين الجانب النظري والعملي، مع التركيز على تمكين معلمي علم النفس من استثمار بحوث الفعل لتحسين ممارساتهم المهنية والارتقاء بجودة حياتهم العملية.

إعداد أداتى البحث :

أولاً: إعداد مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس

أعدت الباحثة مقياسًا في الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس، التي هدف البحث إلى تنميتها، وقد صار بناء المقياس طبقًا لما يلي:

أ-هدف المقياس:

هدف المقياس إلى قياس مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس، والمتمثلة فى الأبعاد الرئيسة التالية:

- البعد الأول: الكفاءة التدريسية: يقيس قدرة المعلم على تخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية بفعالية، مع تحقيق أهداف التعلم في بيئة صفية تتسم بالتفاعل الإيجابي.
- البعد الثاني: كفاءة إدارة الصف: يقيس قدرة المعلم على ضبط سلوك الطلاب والتعامل مع المشكلات الصفية بطريقة إيجابية وبناءة.
- البعد الثالث: كفاءة التقويم: يقيس قدرة المعلم على قياس تقدم الطلاب وتقديم التقييمات التي تعكس مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية.
- البعد الرابع: الثقة في قدرات التعلم الذاتي والمستمر: يقيس قدرة المعلم على تنمية ذاته من خلال التعلم المستمر ومواكبة التطورات في مجال التعليم وعلم النفس.
- البعد الخامس: الثقة في تحقيق الأهداف المهنية: وهو يقيس مدى إيمان المعلم بقدرته على تحقيق نتائج إيجابية في عملية التعليم، مما ينعكس على تقدم طلابه ونجاحه المهني.

ب-مصادر إعداد المقياس:

اعتمدت الباحثة في إعداد المقياس على مجموعة من المصادر المتعددة المتنوعة، منها:

- اطلعت الباحثة في حدود ما توفر لها من التراث العلمى من أطر نظرية تناولت الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس، وما يتضمنه هذا التراث من جوانب الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس، وتعريفات وأبعاد مختلفة لها، وتحديد التعريف الإجرائي لها.
- بعض مقاييس الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس.
- المراجع العربية والأجنبية في مجال الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس، ومنها دراسة كل من (Gilar-Corbi et .al 2024)؛ (Zhi, Wang & Wang 2024) ؛ خصاونة) ٢٠٢٢)؛ (Graham 2022) ؛ (Maddux 2016)؛ (Kim & Park 2000) .
- آراء بعض المتخصصين في مجال علم النفس، والمناهج وطرق التدريس.
-

ج-تحديد محتوى المقياس:

بعد أن حددت الباحثة أبعاد الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس، اقتصر المقياس **على (٥٠)عبارة موزعة علي أربعة أبعاد، كالتالى.**

- البعد الأول: الكفاءة التدريسية (١٠ فقرات)
- البعد الثاني: كفاءة إدارة الصف (١٠ فقرات)
- البعد الثالث: كفاءة التقويم (١٠ فقرات)
- البعد الرابع: الثقة في قدرات التعلم الذاتي والمستمر (١٠ فقرات)
- البعد الخامس: الثقة في تحقيق الأهداف المهنية (١٠ فقرات)

د-صياغة مفردات المقياس:

راعت الباحثة عند صياغة مفردات المقياس مجموعة من الاعتبارات، هي:

١. محددة وواضحة وخالية من الغموض.
٢. ممثلة للمحتوي والأهداف المرجو قياسها.
٣. الابتعاد عن المفردات المعقدة.
٤. وضوح التعليمات اللازمة لتنفيذ المقياس.

وتأسيسًا على ما سبق فقد تم وضع المقياس، وتكون المقياس من (خمسة أبعاد) رئيسة.

ح-الخصائص السيكومترية للمقياس:

ونتناولهما فيما يلي بشيء من التفصيل:

أ- <u>حساب صدق المقياس:</u>

يقصد بصدق المقياس مقدرته على قياس ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها ويعني ذلك أن المقياس يكون صادقًا عندما يقيس ما وضع لقياسه، وقد تحققت الباحثة من صلاحية المقياس بالطرق التالية:

- **صدق المحكمين:**

للتأكُّدِ مِنْ صدق المقياس تَمَّ عرضه في صورته الأوليَّة على مجموعةٍ مِن السادةِ المحكِّمِينَ مِنْ أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرق تدريس علم النفس؛ لإبداء الرأي حول مدى ارتباط كُلِّ مفردةٍ بالبُعْدِ المندرجة تحته، وكذلك مدى ارتباطها بالمقياس ككُلٍّ، وكذلك للتأكُّدِ مِنْ سلامة اللغة وصياغة العبارات، واقتراح ما يمكن إضافته مِنْ مفرداتٍ لكُلِّ بُعْدٍ، وقد أسفرتْ عملية التحكيم عن: حذف بعض المفردات؛ لعدم انتمائها للبُعْدِ المندرجة تحته، كما تَمَّ تعديل صياغة بعض المفردات؛ لتصبحَ أكثر وضوحًا، وقد تَمَّ تعديل المقياس وفقًا لآراء السادةِ المحكِّمِينَ، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين ما بين ٨٠-٩٠%؛ بحيثُ أصبح جاهزًا للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية.

- **التجربة الاستطلاعية:**

تم تطبيقُ المقياس الذي تَمَّ التوصُّل إليه بعد مراجعة آراء وملاحظات الخبراء وإجراء التعديلات المناسبة على عينةٍ استطلاعيَّةٍ مِنْ المعلمين، وتكوَّنَتْ مِنْ (٤٥) معلمًا، وذلك للأسباب التالية: تحديد زمن المقياس، إجراء التعديلات اللازمة على مفردات المقياس، حساب الاتساق الداخلى للمقياس، حساب ثبات المقياس.

وقد توصَّلت الباحثة بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- **بالنسبة لتحديد زمن المقياس:**

فقد وجدت الباحثة أنَّ الزمن المناسب لتطبيق المقياس، هو: (٢٥) دقيقةً؛ حيثُ تَمَّ حساب متوسط الزمن الذي استغرقَهُ كُلُّ المعلمين فى الإجابة على المقياس في التجربة الاستطلاعية، وإضافة (٥) دقائق لقراءة التعليمات، فكان زمن المقياس (٢٥) دقيقةً.

- حساب الاتساق الداخلى لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس.

تم التحقق من الاتساق الداخلى لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس وذلك من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (٤٥) معلمًا من معلمي علم النفس كما يلى:

أ) حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس والدرجة الكلية للمقياس(*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١	.625**	٠.٠١	٢٦	.725**	٠.٠١
٢	.507**	٠.٠١	٢٧	.610**	٠.٠١
٣	.763**	٠.٠١	٢٨	.592**	٠.٠١
٤	.614**	٠.٠١	٢٩	.794**	٠.٠١
٥	.758**	٠.٠١	٣٠	.560**	٠.٠١
٦	.570**	٠.٠١	٣١	.729**	٠.٠١
٧	.582**	٠.٠١	٣٢	.665**	٠.٠١
٨	.613**	٠.٠١	٣٣	.520**	٠.٠١
٩	.771**	٠.٠١	٣٤	.449**	٠.٠١
١٠	.649**	٠.٠١	٣٥	.572**	٠.٠١
١١	.493**	٠.٠١	٣٦	.689**	٠.٠١
١٢	.678**	٠.٠١	٣٧	.573**	٠.٠١
١٣	.695**	٠.٠١	٣٨	.718**	٠.٠١
١٤	.577**	٠.٠١	٣٩	.634**	٠.٠١
١٥	.585**	٠.٠١	٤٠	.726**	٠.٠١
١٦	.633**	٠.٠١	٤١	.607**	٠.٠١
١٧	.572**	٠.٠١	٤٢	.605**	٠.٠١
١٨	.636**	٠.٠١	٤٣	.813 **	٠.٠١
١٩	.501**	٠.٠١	٤٤	.737**	٠.٠١
٢٠	.627**	٠.٠١	٤٥	.592**	٠.٠١
٢١	.650**	٠.٠١	٤٦	.628**	٠.٠١
٢٢	.715**	٠.٠١	٤٧	.761**	٠.٠١
٢٣	.786**	٠.٠١	٤٨	.802**	٠.٠١
٢٤	.658**	٠.٠١	٤٩	.753**	٠.٠١
٢٥	.759**	٠.٠١	٥٠	.519**	٠.٠١

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول (الكفاءة التدريسية)	.621**	٠.٠١
البعد الثانى (كفاءة إدارة الصف)	.795**	٠.٠١
البعد الثالث (كفاءة التقويم)	.583**	٠.٠١
البعد الرابع (الثقة في قدرات التعلم الذاتي والمستمر)	.610**	٠.٠١
البعد الخامس (الثقة في تحقيق الأهداف المهنية)	.724**	٠.٠١

ج) حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد والدرجة الكلية للبعد.

– حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد (*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
١	.752**	٠.٠١
٢	.816**	٠.٠١
٣	.695**	٠.٠١
٤	.587**	٠.٠١
٥	.636**	٠.٠١
٦	.840**	٠.٠١
٧	.623**	٠.٠١
٨	.781**	٠.٠١
٩	.647**	٠.٠١
١٠	.593**	٠.٠١

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثانى والدرجة الكلية للبعد.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثانى والدرجة الكلية للبعد (*).

رقمالمفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
١١	.768**	٠.٠١
١٢	.616**	٠.٠١
١٣	.733**	٠.٠١
١٤	.859**	٠.٠١
١٥	.507**	٠.٠١
١٦	.669**	٠.٠١
١٧	.715**	٠.٠١
١٨	.575**	٠.٠١
١٩	.580**	٠.٠١
٢٠	.612**	٠.٠١

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد (*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٢١	.625**	٠.٠١
٢٢	.547**	٠.٠١
٢٣	.605**	٠.٠١
٢٤	.719**	٠.٠١
٢٥	.601**	٠.٠١
٢٦	.491**	٠.٠١
٢٧	.645**	٠.٠١
٢٨	.709**	٠.٠١
٢٩	.810**	٠.٠١
٣٠	.523**	٠.٠١

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية .

حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد (**).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٣١	.795**	٠.٠١
٣٢	.583**	٠.٠١
٣٣	.654**	٠.٠١
٣٤	.846**	٠.٠١
٣٥	.627**	٠.٠١
٣٦	.534**	٠.٠١
٣٧	.652**	٠.٠١
٣٨	.780**	٠.٠١
٣٩	.651**	٠.٠١
٤٠	.593**	٠.٠١

حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد (**).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٤١	.620**	٠.٠١
٤٢	.508**	٠.٠١
٤٣	.763**	٠.٠١
٤٤	.531**	٠.٠١
٤٥	.826**	٠.٠١
٤٦	.636**	٠.٠١
٤٧	.748**	٠.٠١
٤٨	.653**	٠.٠١
٤٩	.475**	٠.٠١
٥٠	.594**	٠.٠١

(**) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

(**) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلى.

- حساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس.

يقصد بثبات المقياس وفقاً لجيلفورد النسبة بين التباين الحقيقى إلى التباين المشاهد (الكلى) لدرجات المقياس، وهو من أهم الشروط السيكومترية للمقياس بعد الصدق لأنه يتعلق بمدى دقة المقياس فى قياس ما يدعى قياسه (خطاب، ٢٠٠٨ ، ١٦٣).

واستخدمت الباحثة الطرق التالية لحساب ثبات المقياس:

١- طريقة ألفا كرونباخ (خطاب، ٢٠٠٨، ٢٢٥).

٢- طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان براون، وجوتمان(خطاب، ٢٠٠٨، ١٧٩).

وفيما يلى توضيح لكل هذه الطرق:

١- طريقة ألفا كرونباخ.

قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (٤٥) معلمًا وتوضح الباحثة معاملات الثبات للأبعاد وللمقياس ككل من خلال جدول (٨) التالى:

جدول (٨)

معاملات ثبات أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس والمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ.

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول (**الكفاءة التدريسية**)	١٠	.876
البعد الثانى (**كفاءة إدارة الصف**)	١٠	.891
البعد الثالث (**كفاءة التقويم**)	١٠	.906
البعد الرابع (**الثقة في قدرات التعلم الذاتي والمستمر**)	١٠	.932
البعد الخامس (**الثقة في تحقيق الأهداف المهنية**)	١٠	.842
المقياس ككل	٥٠	.872

معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٧) مما يؤكد ثبات المقياس.

٢- طريقة التجزئة النصفية.

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (٤٥) معلمًا، وحساب معامل الارتباط بين نصفى المقياس (الزوجى والفردى) (للمقياس ككل) وكذلك لكل بعد من الأبعاد، باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS حيث تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) باستخدام معادلة جوتمان وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وفيما يلى توضيح من خلال جدول (٩) التالى:

جدول (٩)

معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس ككل ولكل بعد من الأبعاد باستخدم معادلة جوتمان وسبيرمان براون.

أبعاد المقياس	باستخدام معادلة جوتمان	باستخدام معادلة سبيرمان براون
البعد الأول (الكفاءة التدريسية)	.879	.880
البعد الثانى (كفاءة إدارة الصف)	.894	.894
البعد الثالث (كفاءة التقويم)	.907	.907
البعد الرابع (الثقة في قدرات التعلم الذاتي والمستمر)	.935	.936
البعد الخامس (الثقة في تحقيق الأهداف المهنية)	.846	.848
المقياس ككل	.873	.874

معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٧) مما يؤكد ثبات المقياس.

يتضح من الجداول السابقة أن المقياس يستند على معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامه.

ثانيًا: إعداد مقياس جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس

أعدت الباحثة مقياسًا في جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس، التي هدف البحث إلى تنميتها، وقد صار بناء المقياس طبقًا لما يلي:

أ-هدف المقياس:

هدف المقياس إلى قياس مستوى جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس، والمتمثلة فى الأبعاد الرئيسة التالية:

- البيئة المادية للعمل: يشير إلى توفر الموارد والمرافق المناسبة لدعم الأداء المهني وتحقيق الراحة البدنية والنفسية للمعلم.
- العلاقات المهنية: يشير إلى طبيعة العلاقات الإيجابية والداعمة بين المعلمين والإدارة والزملاء، وتأثيرها على التعاون والرضا المهني.
- التطوير المهني: يشير إلى فرص النمو المهني التي تُتاح للمعلم من خلال التدريب المستمر وتطوير المهارات اللازمة لمواكبة المستجدات.
- الدعم النفسي والاجتماعي: يشير إلى مستوى الدعم الذي يتلقاه المعلم لتحسين رفاهيته النفسية والاجتماعية وتقليل الضغوط المرتبطة بالعمل.
- التوازن بين العمل والحياة الشخصية: يشير إلى قدرة المعلم على التوفيق بين متطلبات العمل واحتياجاته الشخصية دون التأثير السلبي على أي منهما.

ب-مصادر إعداد المقياس:

اعتمدت الباحثة في إعداد المقياس على مجموعة من المصادر المتعددة المتنوعة، منها:

- اطلعت الباحثة في حدود ما توفر لها من التراث العلمى من أطر نظرية تناولت جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس، وما يتضمنه هذا التراث من جوانب جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس، وتعريفات وأبعاد مختلفة لها، وتحديد التعريف الإجرائي لها.
- بعض مقاييس جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس.
- المراجع العربية والأجنبية في مجال الكفاءة الذاتية لمعلمى علم النفس، ومنها دراسة كل من Agustina et al (2024)؛ Ibrahim et al (2022)؛ Fernandes et al (2017) ؛ Punia & Kamboj(2013) ؛ Bagtasos (2011) .
- آراء بعض المتخصصين في مجال علم النفس، والمناهج وطرق التدريس.

ج-تحديد محتوى المقياس:

بعد أن حددت الباحثة أبعاد جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس، اقتصر المقياس **على (٥٠)عبارة موزعة علي أربعة أبعاد، كالتالى.**

- البيئة المادية للعمل (١٠) فقرات.
- العلاقات المهنية (١٠) فقرات.
- التطوير المهني (١٠) فقرات.
- الدعم النفسي والاجتماعي (١٠).
- التوازن بين العمل والحياة الشخصية (١٠) فقرات.

د-صياغة مفردات المقياس:

راعت الباحثة عند صياغة مفردات المقياس مجموعة من الاعتبارات، هي:

١. محددة وواضحة وخالية من الغموض.
٢. ممثلة للمحتوي والأهداف المرجو قياسها.
٣. الابتعاد عن المفردات المعقدة.
٤. وضوح التعليمات اللازمة لتنفيذ المقياس.

وتأسيسًا على ما سبق فقد تم وضع المقياس، وتكون المقياس من (خمسة أبعاد) رئيسة.

ح-الخصائص السيكومترية للمقياس:

ونتناولهما فيما يلي بشيء من التفصيل:

ب- <u>حساب صدق المقياس:</u>

يقصد بصدق المقياس مقدرته على قياس ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها ويعني ذلك أن المقياس يكون صادقًا عندما يقيس ما وضع لقياسه، وقد تحققت الباحثة من صلاحية المقياس بالطرق التالية:

- **صدق المحكمين:**

للتأكُّدِ مِنْ صدق المقياس تَمَّ عرضه في صورته الأوليَّة على مجموعةٍ مِن السادةِ المحكِّمِينَ مِنْ أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرق تدريس علم النفس؛ لإبداء الرأي حول مدى ارتباط كُلِّ مفردةٍ

بالبُعْدِ المندرجة تحته، وكذلك مدى ارتباطها بالمقياس ككُلٍّ، وكذلك للتأكُّدِ مِنْ سلامة اللغة وصياغة العبارات، واقتراح ما يمكن إضافته مِنْ مفرداتٍ لكُلِّ بُعْدٍ، وقد أسفرتْ عملية التحكيم عن: حذف بعض المفردات؛ لعدم انتمائها للبُعْدِ المندرجة تحته، كما تَمَّ تعديل صياغة بعض المفردات؛ لتصبحَ أكثر وضوحًا، وقد تَمَّ تعديل المقياس وفقًا لآراء السادةِ المحكِّمِينَ، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين ما بين ٨٠-٩٠%؛ بحيثُ أصبح جاهزًا للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية.

- **التجربة الاستطلاعية:**

تم تطبيقُ المقياس الذي تَمَّ التوصُّل إليه بعد مراجعة آراء وملاحظات الخبراء وإجراء التعديلات المناسبة على عينةٍ استطلاعيَّةٍ مِنْ المعلمين، وتكوَّنَتْ مِنْ (٤٥) معلمًا، وذلك للأسباب التالية: تحديد زمن المقياس، إجراء التعديلات اللازمة على مفردات المقياس، حساب الاتساق الداخلى للمقياس، حساب ثبات المقياس.

وقد توصَّلت الباحثة بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- **بالنسبة لتحديد زمن المقياس:**

فقد وجدت الباحثة أنَّ الزمن المناسب لتطبيق المقياس، هو: (٢٥) دقيقةً؛ حيثُ تَمَّ حساب متوسط الزمن الذي استغرقَهُ كُلُّ المعلمين فى الإجابة على المقياس في التجربة الاستطلاعية، وإضافة (٥) دقائق لقراءة التعليمات، فكان زمن المقياس (٢٥) دقيقةً.

- **حساب الاتساق الداخلى لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس.**

تم التحقق من الاتساق الداخلى لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس وذلك من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (٤٥) معلمًا من معلمي علم النفس كما يلى:

أ) حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس والدرجة الكلية للمقياس(*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١	.497**	٠.٠١	٢٦	.510**	٠.٠١
٢	.481**	٠.٠١	٢٧	.626**	٠.٠١
٣	.542**	٠.٠١	٢٨	.753**	٠.٠١
٤	.601**	٠.٠١	٢٩	.568**	٠.٠١
٥	.578**	٠.٠١	٣٠	.480**	٠.٠١
٦	.455**	٠.٠١	٣١	.603**	٠.٠١
٧	.639**	٠.٠١	٣٢	.511**	٠.٠١
٨	.590**	٠.٠١	٣٣	.631**	٠.٠١
٩	.667**	٠.٠١	٣٤	.523**	٠.٠١
١٠	.505**	٠.٠١	٣٥	.457**	٠.٠١
١١	.493**	٠.٠١	٣٦	.526**	٠.٠١
١٢	.582**	٠.٠١	٣٧	.635**	٠.٠١
١٣	.536**	٠.٠١	٣٨	.468**	٠.٠١
١٤	.475**	٠.٠١	٣٩	.504**	٠.٠١
١٥	.622**	٠.٠١	٤٠	.630**	٠.٠١
١٦	.458**	٠.٠١	٤١	.515**	٠.٠١
١٧	.690**	٠.٠١	٤٢	.569**	٠.٠١
١٨	.573**	٠.٠١	٤٣	.712 **	٠.٠١
١٩	.482**	٠.٠١	٤٤	.466**	٠.٠١
٢٠	.567**	٠.٠١	٤٥	.581**	٠.٠١
٢١	.693**	٠.٠١	٤٦	.602**	٠.٠١
٢٢	.442**	٠.٠١	٤٧	.495**	٠.٠١
٢٣	.625**	٠.٠١	٤٨	.529**	٠.٠١
٢٤	.716**	٠.٠١	٤٩	.613**	٠.٠١
٢٥	.539**	٠.٠١	٥٠	.640**	٠.٠١

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول (البيئة المادية للعمل)	.716**	٠.٠١
البعد الثاني (العلاقات المهنية)	.620**	٠.٠١
البعد الثالث (التطوير المهني)	.694**	٠.٠١
البعد الرابع (الدعم النفسي والاجتماعي)	.597**	٠.٠١
البعد الخامس (التوازن بين العمل والحياة الشخصية)	.605**	٠.٠١

ج) حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد والدرجة الكلية للبعد.

– حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد (*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
١	.556**	٠.٠١
٢	.619**	٠.٠١
٣	.567**	٠.٠١
٤	.630**	٠.٠١
٥	.499**	٠.٠١
٦	.716**	٠.٠١
٧	.560**	٠.٠١
٨	.694**	٠.٠١
٩	.612**	٠.٠١
١٠	.537**	٠.٠١

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

– حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثانى والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثانى والدرجة الكلية للبعد (*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
١١	.609**	٠.٠١
١٢	.584**	٠.٠١
١٣	.469**	٠.٠١
١٤	.717**	٠.٠١
١٥	.544**	٠.٠١
١٦	.624**	٠.٠١
١٧	.535**	٠.٠١
١٨	.590**	٠.٠١
١٩	.691**	٠.٠١
٢٠	.567**	٠.٠١

– حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد (*).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٢١	.536**	٠.٠١
٢٢	.622**	٠.٠١
٢٣	.751**	٠.٠١
٢٤	.673**	٠.٠١
٢٥	.598**	٠.٠١
٢٦	.608**	٠.٠١
٢٧	.572**	٠.٠١
٢٨	.591**	٠.٠١
٢٩	.634**	٠.٠١
٣٠	.470**	٠.٠١

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية .

حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد (**).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٣١	.595**	٠.٠١
٣٢	.668**	٠.٠١
٣٣	.505**	٠.٠١
٣٤	.801**	٠.٠١
٣٥	.566**	٠.٠١
٣٦	.640**	٠.٠١
٣٧	.503**	٠.٠١
٣٨	.692**	٠.٠١
٣٩	.718**	٠.٠١
٤٠	.654**	٠.٠١

حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد (**).

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
٤١	.500**	٠.٠١
٤٢	.625**	٠.٠١
٤٣	.545**	٠.٠١
٤٤	.491**	٠.٠١
٤٥	.759**	٠.٠١
٤٦	.517**	٠.٠١
٤٧	.682**	٠.٠١
٤٨	.781**	٠.٠١
٤٩	.527**	٠.٠١
٥٠	.646**	٠.٠١

(**) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

(**) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلى.

- حساب ثبات مقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس.

يقصد بثبات المقياس وفقاً لجيلفورد النسبة بين التباين الحقيقى إلى التباين المشاهد (الكلى) لدرجات المقياس ، وهو من أهم الشروط السيكومترية للمقياس بعد الصدق لأنه يتعلق بمدى دقة المقياس فى قياس ما يدعى قياسه (خطاب، ٢٠٠٨، ١٦٣).

واستخدمت الباحثة الطرق التالية لحساب ثبات المقياس:

٣- طريقة ألفا كرونباخ (خطاب، ٢٠٠٨، ٢٢٥).

٤- طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان براون ، وجوتمان(خطاب ، ٢٠٠٨، ١٧٩).

وفيما يلى توضيح لكل هذه الطرق:

١- طريقة ألفا كرونباخ.

قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (٤٥) معلما وتوضح الباحثة معاملات الثبات للأبعاد وللمقياس ككل من خلال جدول (١٧) التالى:

جدول (١٧)

معاملات ثبات أبعاد مقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس والمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ.

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول (البيئة المادية للعمل)	١٠	.811
البعد الثانى (العلاقات المهنية)	١٠	.835
البعد الثالث (التطوير المهني)	١٠	.792
البعد الرابع (الدعم النفسي والاجتماعي)	١٠	.864
البعد الخامس (التوازن بين العمل والحياة الشخصية)	١٠	.820
المقياس ككل	٥٠	.836

معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٣) مما يؤكد ثبات المقياس.

٢- طريقة التجزئة النصفية.

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها (٤٥) معلمًا، وحساب معامل الارتباط بين نصفى المقياس (الزوجى والفردى) (للمقياس ككل) وكذلك لكل بعد من الأبعاد، باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS حيث تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) باستخدام معادلة جوتمان وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وفيما يلى توضيح من خلال جدول (١٨) التالى:

جدول (١٨)

معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس ككل ولكل بعد من الأبعاد باستخدم معادلة جوتمان وسبيرمان براون.

أبعاد المقياس	باستخدام معادلة جوتمان	باستخدام معادلة سبيرمان براون
البعد الأول (البيئة المادية للعمل)	.813	.813
البعد الثاني (العلاقات المهنية)	.838	.838
البعد الثالث (التطوير المهني)	.795	.794
البعد الرابع (الدعم النفسي والاجتماعي)	.867	.868
البعد الخامس (التوازن بين العمل والحياة الشخصية)	.824	.825
المقياس ككل	.841	.841

معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٤) مما يؤكد ثبات المقياس.

يتضح من الجداول السابقة أن المقياس يستند على معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامه.

ثالثًا – التصميم التجريبي، وإجراءات تجربة البحث:

١. التصميم التجريبى للبحث:

تم استخدام التصميم التجريبي المُكَوَّنَ مِنْ مجموعةٍ واحدة، ومع استخدام القياسات: القبلية، والبعدية والتتبعية لأداتي البحث، ويمكن وضع تصوُّر لهذا التصميم مِنْ خلال المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل (التجريبي): الحقيبة التدريبية

- المتغير الوسيط : بحوث الفعل.
- المتغيرَانِ التابعَانِ: تنمية الكفاءة الذاتية، وجودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس.

٢. مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمى علم النفس بمحافظة القاهرة والجيزة، بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٣م/٢٠٢٤م)، وتكونت عينة البحث من (١٥) معلمًا من معلمى علم النفس.

٣. تنفيذ تجربة البحث:

بعد أنْ تَمَّ اختيار عينة البحث، بدأ التنفيذ الفعلي لتجربة البحث، وقد تمثَّلَ ذلك في الآتي:

أ- تطبيق أداتي البحث قبليًا:

تَمَّ تطبيقُ كُلٍّ مِن: مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس (إعداد الباحثة)؛ بهدف التحقق من تجانس مستوى المعلمين عينة البحث في الكفاءة الذاتية، وجودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس قبل تطبيق الحقيبة التدريبية القائمة على بحوث الفعل.

ب- تنفيذ الحقيبة التدريبية:

بعد الانتهاء مِن التطبيق القبلي لأداتي البحث، بدأت الباحثة في تطبيق الحقيبة التدريبية القائمة على بحوث الفعل على عينة البحث المكونة من (١٥) معلمًا من معلمى علم النفس، مع توفير مستلزمات التطبيق في البيئة التعليمية، وشملت المدة الزمنية للتطبيق فترة زمنية قدرها (شهرين) من العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.

جـ- تطبيق أداتي البحث بعديًا:

تَمَّ تطبيق أداتي البحث عقب عملية التدريس مباشرة؛ حيثُ تَمَّ تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس (إعداد الباحثة) على عينة البحث، وبذلك تَمَّ الحصولُ على البيانات التي تساعدُ في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث.

د- تطبيق أداتي البحث تتبعيًا:

تَمَّ تطبيق أداتي البحث عقب بعد مرور شهرين من عملية التدريس المباشرة؛ حيثُ تَمَّ تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس جودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس (إعداد الباحثة) على عينة

البحث، وبذلك تَمَّ الحصولُ على البيانات التي تساعدُ في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث للقياس التتبعى.

رابعًا: نتائج البحث:

نتناول فيما يلى عرضًا للنتائج التى أسفرت عنها تجربة البحث الميداني، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة كل فرض من فروض البحث، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج فى ضوء الإطار النظرى للبحث والدراسات السابقة، وذلك بهدف التعرف على فاعلية تصميم حقيبة تدريبية في بحوث الفعل لتنمية الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس.

١. التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث.

والذى ينص على أنه : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس وجدول (١٩) التالى يوضح ذلك.

جدول (١٩) قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس.

مهارات المقياس	إتجاه فروق الرتب	عدد المعلمين	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة رث ر	حجم التأثير
الكفاءة التدريسية	سالب	0	.00	.00	.00	3.412	دالة عند مستوى ٠.٠١	١.٠٠	كبير جدًا
	موجب	15	8.00	120.00					
	محايد	0							
كفاءة إدارة الصف	سالب	0	.00	.00	.00	3.412	دالة عند مستوى ٠.٠١	١.٠٠	كبير جدًا
	موجب	15	8.00	120.00					
	محايد	0							
كفاءة التقويم	سالب	0	.00	.00	.00	3.409	دالة عند مستوى ٠.٠١	١.٠٠	كبير جدًا
	موجب	15	8.00	120.00					
	محايد	0							
الثقة في قدرات التعلم الذاتي والمستمر	سالب	0	.00	.00	.00	3.409	دالة عند مستوى ٠.٠١	١.٠٠	كبير جدًا
	موجب	15	8.00	120.00					
	محايد	0							
الثقة في تحقيق الأهداف المهنية	سالب	1	1.50	1.50	1.50	3.327	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٩٧٥	كبير جدًا
	موجب	14	8.46	118.50					
	محايد	0							
المقياس ككل	سالب	0	.00	.00	.00	3.408	دالة عند مستوى ٠.٠١	١.٠٠	كبير جدًا
	موجب	15	8.00	120.00					
	محايد	0							

قيمة T الجدولية عند ن = ١٥ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ٣٠، و عند مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ١٩.٠٠

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٦٤٥ ، وعند مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ٢.٣٣

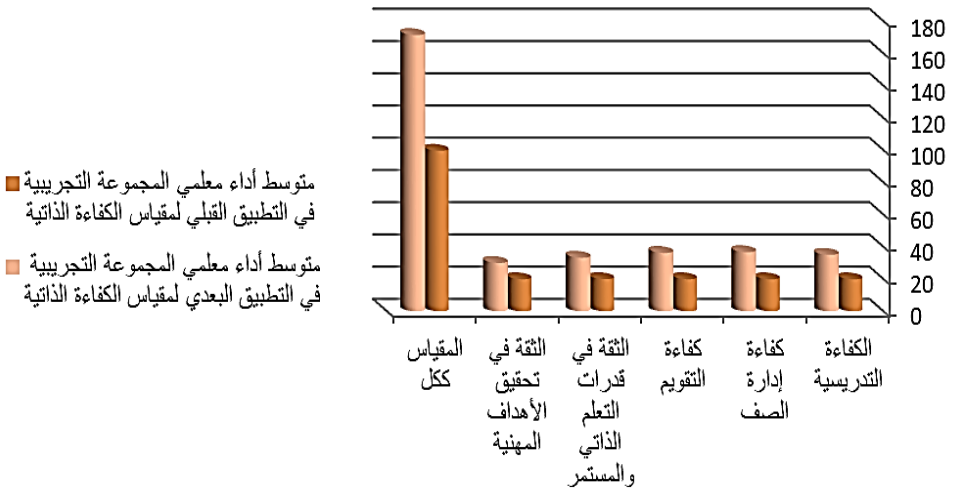
يتضح من جدول (١٩) السابق ما يلى:

أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس ككل تساوى (٠.٠٠) وهى أقل من القيمة الجدولية عند ن = ١٥ ومستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على وجود فرق دال احصائيًا لصالح التطبيق البعدى عند مستوى ٠.٠١، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (3.408) وهى دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

ويعنى هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث، كما أنه يجيب عن السؤال الرابع الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: "ما فاعلية الحقيبة التدريبية القائمة على بحوث الفعل فى تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي علم النفس؟".

كما يتضح أن قيمة حجم التأثير لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس ككل (رث ر) بلغت (١.٠٠) وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يدل على فاعلية الحقيبة التدريبية

ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى :



شكل(١) فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى

يشير وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ إلى أن الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي ليس عشوائيًا، بل ناتج عن تأثير الحقيبة التدريبية. ومستوى الدلالة ٠.٠١ يعني أن احتمال حدوث هذا الفرق بشكل عشوائي هو ١% فقط، مما يعزز موثوقية النتائج. حيث تشير النتائج إلى أن الحقيبة التدريبية المُصممة كان لها تأثير كبير وإيجابي على تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي علم

النفس. والفارق الإحصائي يدل على أن هناك تطورًا ملحوظًا في مستوى الكفاءة الذاتية بعد تطبيق الحقيبة مقارنةً بالوضع قبلها.

وهذا التحسن في الكفاءة الذاتية يمكن تفسيره بفعالية الحقيبة التدريبية في تعزيز مهارات البحث الفعلي، والتي بدورها تعزز ثقة المعلم في قدراته على مواجهة التحديات المهنية. وقد تكون الأساليب التفاعلية والممارسات العملية المقدمة في الحقيبة قد ساعدت في رفع الشعور بالكفاءة الشخصية لدى المعلمين.

وتتماشى هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي تؤكد أن التدريبات العملية والأنشطة التفاعلية تُسهم في تحسين الكفاءة الذاتية للمعلمين. مثل دراسات "باندورا" حول مفهوم الكفاءة الذاتية والتي توضح أن الخبرات المباشرة والنجاحات الصغيرة المتكررة تعزز الشعور بالكفاءة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات التى أوضحت أيضًا أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تعد من العوامل الداخلية الأساسية المرتبطة بصمودهم، وترتبط بتحسن نتائج الطلاب مثل الأداء الأكاديمي والتحفيز، وتؤثر أيضًا على خصائص المعلمين أنفسهم بما في ذلك الضغوط المهنية، (Sutcher, Darling-Hammond & Carver-Thomas, 2016; Nislin et al., 2015; Beltman, Mansfield & Price, 2011).

٢. التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

والذى ينص على أنه : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس وجدول (٢٠) التالى يوضح ذلك.

جدول (٢٠) قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس.

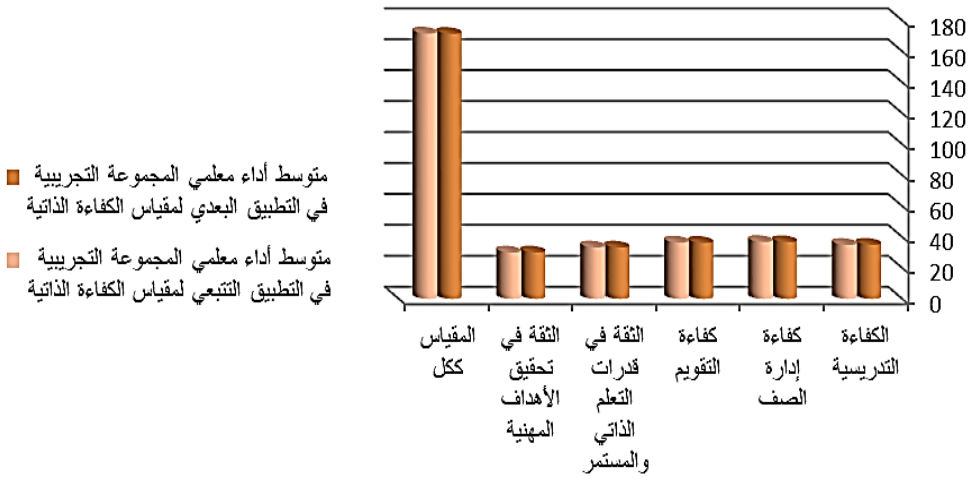
مهارات المقياس	إتجاه فروق الرتب	عدد المعلمين	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
الكفاءة التدريسية	سالب	5	7.40	37.00	37.00	1.310	غير دالة إحصائيا
	موجب	10	8.30	83.00			
	محايد	0					
كفاءة إدارة الصف	سالب	5	7.40	37.00	37.00	1.315	غير دالة إحصائيا
	موجب	10	8.30	83.00			
	محايد	0					
كفاءة التقويم	سالب	5	7.40	37.00	37.00	1.314	غير دالة إحصائيا
	موجب	10	8.30	83.00			
	محايد	0					
الثقة في قدرات التعلم الذاتي والمستمر	سالب	5	6.40	32.00	32.00	1.289	غير دالة إحصائيا
	موجب	9	8.11	73.00			
	محايد	1					
الثقة في تحقيق الأهداف المهنية	سالب	9	9.50	85.50	34.50	1.450	غير دالة إحصائيا
	موجب	6	5.75	34.50			
	محايد	0					
المقياس ككل	سالب	5	6.30	31.50	31.50	1.619	غير دالة إحصائيا
	موجب	10	8.85	88.50			
	محايد	0					

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٩٦

يتضح من جدول (٢٠) السابق ما يلى:

أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس ككل تساوى (31.50) وهى أكبر من القيمة الجدولية، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (1.619) وهى غير دالة إحصائيًا. ويعنى هذا قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس للمجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى :



شكل(٢) فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي علم النفس للمجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى

وتشير النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا يعني أن مستوى الكفاءة الذاتية المكتسب من الحقيبة التدريبية استمر ثابتًا بعد فترة المتابعة، مما يدل على استدامة الأثر الإيجابي للحقيبة، ويشير أيضًا ذلك إلى أن الحقيبة لم تكن فقط فعالة في تحسين الكفاءة الذاتية فورًا بعد التدريب، بل كانت قادرة على ترسيخ هذه الكفاءة على المدى الطويل، كما يُظهر هذا أن الحقيبة ربما زودت المعلمين بأدوات ومعارف قابلة للتطبيق المستمر.

٣. التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث.

والذى ينص على أنه : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس وجدول (٢١) التالى يوضح ذلك.

جدول (٢١) قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس.

مهارات المقياس	إتجاه فروق الرتب	عدد المعلمين	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة رث ر	حجم التأثير
البيئة المادية للعمل	سالب	0	.00	.00	.00	3.423	دالة عند مستوى ٠.٠١	١.٠٠	كبير جدًا
	موجب	15	8.00	120.00					
	محايد	0							
العلاقات المهنية	سالب	0	.00	.00	.00	3.419	دالة عند مستوى ٠.٠١	١.٠٠	كبير جدًا
	موجب	15	8.00	120.00					
	محايد	0							
التطوير المهني	سالب	0	.00	.00	.00	3.424	دالة عند مستوى ٠.٠١	١.٠٠	كبير جدًا
	موجب	15	8.00	120.00					
	محايد	0							
الدعم النفسي والاجتماعي	سالب	0	.00	.00	.00	3.418	دالة عند مستوى ٠.٠١	١.٠٠	كبير جدًا
	موجب	15	8.00	120.00					
	محايد	0							
التوازن بين العمل والحياة الشخصية	سالب	0	.00	.00	.00	3.414	دالة عند مستوى ٠.٠١	١.٠٠	كبير جدًا
	موجب	15	8.00	120.00					
	محايد	0							
المقياس ككل	سالب	0	.00	.00	.00	3.411	دالة عند مستوى ٠.٠١	١.٠٠	كبير جدًا
	موجب	15	8.00	120.00					
	محايد	0							

قيمة T الجدولية عند ن = ١٥ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ٣٠، و عند مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ١٩.٠٠

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٦٤٥ ، وعند مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ٢.٣٣

يتضح من جدول (٢١) السابق ما يلى:

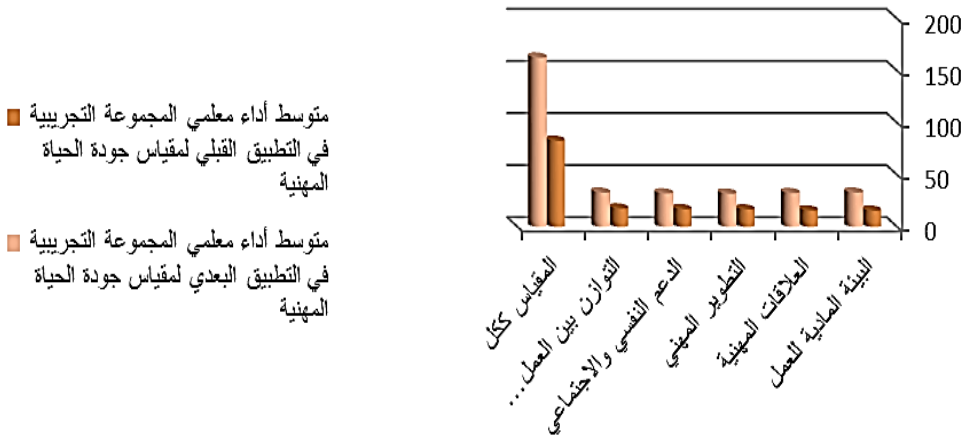
أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس ككل تساوى (٠.٠٠) وهى أقل من القيمة الجدولية عند ن = ١٥ ومستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على وجود فرق دال

احصائيًا لصالح التطبيق البعدى عند مستوى ٠.٠١، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (3.411) وهى دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

ويعنى هذا قبول الفرض الثالث من فروض البحث، كما أنه يجيب عن السؤال الخامس الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: " ما فاعلية الحقيبة التدريبية القائمة على بحوث الفعل في تحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس ؟".

كما يتضح أن قيمة حجم التأثير لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس ككل (رث ر) بلغت (١.٠٠) وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يدل على فاعلية الحقيبة التدريبية.

ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى :



شكل(٣) فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى

توضح النتائج وجود تحسين ملحوظ في جودة الحياة المهنية للمعلمين بعد استخدام الحقيبة التدريبية، مما يعكس تأثير الحقيبة على شعور المعلمين بالرضا والإنجاز المهني، وقد يكون التحسن في جودة الحياة المهنية مرتبطًا بتحسن الكفاءة الذاتية، حيث أن الشعور بالكفاءة يعزز الرضا العام عن العمل ويقلل من الضغوط، كما ترى الباحثة أنه من المحتمل أن يكون تضمين الحقيبة استراتيجيات لتحسين إدارة الوقت، وحل المشكلات المهنية، قد ساهم في تحسين جودة الحياة المهنية.

ويتفق ذلك مع نتائج العديد من الدراسات التى أوضحت أن جودة الحياة المهنية عاملاً رئيسًا في تقليل معدلات الاحتراق الوظيفي بين المعلمين، حيث وجدت دراسة أجراها Subbarayalu & Al Kuwaiti (2019) أن المعلمين الذين يحظون بظروف عمل مواتية، مثل الدعم الإداري وبيئة عمل آمنة ومشجعة، يتمكنون من الحفاظ على توازن صحي بين حياتهم المهنية والشخصية، ودراسة Greenhaus & Allen (2011)التى أوضحت أن جودة الحياة المهنية تسهم في رفع مستويات التحفيز لدى المعلمين، مما يزيد من إنتاجيتهم وإبداعهم في بيئات العمل، ودراسة Zhang (2022) التى أشارت إل أن المعلمين الذين يشعرون بالتقدير والاحترام في بيئة عملهم يظهرون مستويات أعلى من الالتزام والمسؤولية تجاه واجباتهم المهنية. هذا الالتزام يدفعهم إلى تقديم مستوى تعليمي أفضل والاستثمار في تنمية مهاراتهم، مما ينعكس إيجابيًا على مستوى المؤسسة التعليمية ككل.

٤. التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث.

والذى ينص على أنه : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس وجدول (٢٢) التالى يوضح ذلك.

جدول (٢٢) قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس.

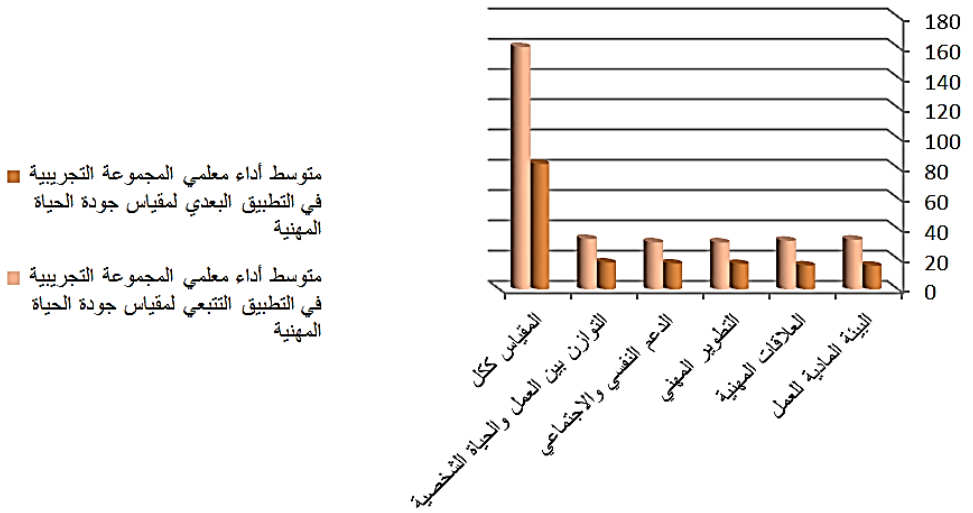
مهارات المقياس	إتجاه فروق الرتب	عدد المعلمي ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
البيئة المادية للعمل	سالب	2	1.50	3.00	.00	1.342	غير دالة إحصائيا
	موجب	0	.00	.00			
	محايد	13					
العلاقات المهنية	سالب	3	2.00	6.00	.00	1.604	غير دالة إحصائيا
	موجب	0	.00	.00			
	محايد	12					
التطوير المهني	سالب	3	2.00	6.00	.00	1.604	غير دالة إحصائيا
	موجب	0	.00	.00			
	محايد	12					
الدعم النفسي والاجتماعي	سالب	2	1.50	3.00	.00	1.342	غير دالة إحصائيا
	موجب	0	.00	.00			
	محايد	13					
التوازن بين العمل والحياة الشخصية	سالب	2	2.25	4.50	4.50	.184	غير دالة إحصائيا
	موجب	2	2.75	5.50			
	محايد	11					
المقياس ككل	سالب	7	5.21	36.50	8.50	1.667	غير دالة إحصائيا
	موجب	2	4.25	8.50			
	محايد	6					

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٩٦

يتضح من جدول (٢٢) السابق ما يلى:

أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس ككل تساوى (8.50) وهى أكبر من القيمة الجدولية، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (1.667) وهى غير دالة إحصائيًا، ويعنى هذا قبول الفرض الرابع من فروض البحث.

ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس للمجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى :



شكل(٤) فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس للمجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى

توضح النتائج عدم وجود فرق بين التطبيقين البعدي والتتبعي حيث يشير ذلك إلى استدامة التحسن في جودة الحياة المهنية للمعلمين بعد تطبيق الحقيبة، ويمكن أن يكون ذلك نتيجة لأن الحقيبة زودت المعلمين بمهارات وسلوكيات جديدة تدعم جودة حياتهم المهنية بشكل مستدام، كما يمكن أن يكون الدعم المؤسسي واستمرارية استخدام المعلمين للمعارف المكتسبة من الحقيبة قد ساهم في الحفاظ على التحسن.

٥. التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث.

والذى ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس بعد تعرضهم للحقيبة التدريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات معلمي المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس جودة الحياة المهنية فى التطبيق البعدى، وجدول (٢٣) التالى يوضح ذلك .

جدول (٢٣)

معامل الارتباط بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة المهنية فى التطبيق البعدى .

المتغيرات	عدد المعلمين	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية – جودة الحياة المهنية	15	.916	دال عند مستوى٠.٠١

يتضح من جدول (٣) السابق ما يلى:

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات معلمي المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية وبين درجاتهم على مقياس جودة الحياة المهنية حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون(٠.٩١٦) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ .

ويعنى هذا قبول الفرض الخامس من فروض البحث، كما أنه يجيب عن السؤال السادس الذى ورد في مشكلة البحث وهو : " ما العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي علم النفس ؟".

توضح النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة المهنية لمعلمى علم النفس، كما تعني أنه كلما زادت الكفاءة الذاتية للمعلمين، تحسنت جودة حياتهم المهنية، والعكس صحيح. حيث تعزز الكفاءة الذاتية شعور المعلم بالقدرة على التحكم في بيئة العمل، مما يؤدي إلى تحسين الرضا والرفاهية المهنية. هذا الارتباط يتوافق مع الأدبيات التربوية التي تؤكد أن تعزيز الكفاءة الذاتية يرتبط إيجابيًا بجوانب مثل الرضا الوظيفي والتحفيز.

وترى الباحثة أنه يمكن إرجاع هذه النتائج إلى إعداد الحقيبة التدريبية فى ضوء بحوث الفعل والتى يظهر تأثيرها فيما يلى:

١. تنمية الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy): حيث ساعدت بحوث الفعل المعلمين على تحسين شعورهم بالكفاءة الذاتية من خلال:

- تحليل الممارسات التعليمية: اتاحت للمعلم فرصة تحليل وتقييم ممارساته التعليمية، مما منحه الثقة في قدرته على إحداث التغيير.
- تحديد المشكلات وحلها: من خلال تنفيذ بحوث موجهة لحل المشكلات الصفية، شعر المعلم بقدرته على السيطرة على البيئة التعليمية.
- تحقيق إنجازات ملموسة: رؤية التحسن الناتج عن التعديلات التي يجريها المعلم تعزز شعوره بالقدرة على النجاح في مواجهة التحديات التعليمية.

٢. تحسين جودة الحياة المهنية (Quality of Professional Life): بحوث الفعل ساهمت في تحسين الحياة المهنية للمعلم من خلال:

- تحفيز التطور المهني المستمر: تعزيز مهارات المعلم في البحث والتطوير ساعد في بناء تجربة مهنية ثرية ومستمرة.
- تقليل التوتر المهني: مواجهة المشكلات التعليمية بأساليب منظمة قلل من القلق المهني وجعل المعلم أكثر رضا عن وظيفته.
- تعزيز الانخراط المجتمعي والتعاوني: شجعت بحوث الفعل التعاون بين المعلمين والإدارة وزملاء المهنة، مما خلق بيئة داعمة ساهمت في رفع الروح المعنوية.

كما يمكن إرجاع التحسن فى الجانبين(الكفاءة الذاتية، وجودة الحياة المهنية) إلى:

١. وضوح الأهداف: تحديد أهداف واضحة ومحددة ساهمت في تنمية الكفاءة الذاتية وتحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمى علم النفس.
٢. التركيز على الممارسة العملية: توفير أنشطة وتطبيقات واقعية في مجال بحوث الفعل اتاحت للمعلمين فرص التجريب والتفاعل العملي.
٣. التسلسل المنطقي للمحتوى: ترتيب الموضوعات بشكل متدرج عزز الفهم وساهم في تطوير المهارات البحثية.
٤. شمولية المحتوى: تقديم محتوى غطي الجوانب النظرية والتطبيقية لبحوث الفعل وتنمية الكفاءة الذاتية والمهنية لمعلمى علم النفس.

٥. ملاءمة المحتوى للفئة المستهدفة: تصميم المحتوى بما يتناسب مع احتياجات معلمي علم النفس وظروفهم المهنية.
٦. التكامل بين الجوانب النظرية والعملية: ربط المفاهيم النظرية بتطبيقات عملية عزز الاستفادة المباشرة.
٧. تنويع أساليب التدريس: استخدام أساليب متنوعة مثل التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتعلم القائم على المشاريع.
٨. استخدام أدوات التقييم الذاتي: تمكين المعلمين من تقييم تقدمهم في اكتساب الكفاءة الذاتية وتطوير جودة الحياة المهنية.

توصيات البحث:

انطلاقًا من نتائج البحث الحالي توصى الباحثة، بما يلي:

١. تطبيق الحقيبة التدريبية: توصي الدراسة بتعميم استخدام الحقيبة التدريبية في كليات ومعاهد تدريب معلمي علم النفس، مع تقديم دعم مستمر لضمان التطبيق الفعّال.
٢. تدريب المعلمين على بحوث الفعل: تقديم ورش عمل ودورات تدريبية متخصصة في بحوث الفعل لتعزيز مهارات البحث لدى المعلمين.
٣. دعم الكفاءة الذاتية: تشجيع إدارات المدارس على تبني استراتيجيات تحفز الكفاءة الذاتية للمعلمين من خلال توفير بيئة عمل داعمة وتقدير الجهود المبذولة.
٤. تحسين جودة الحياة المهنية: تعزيز برامج الرعاية المهنية التي تتضمن الإرشاد النفسي، وإدارة ضغوط العمل لتحسين جودة الحياة المهنية للمعلمين.
٥. تقييم مستمر: ضرورة تقييم أثر الحقيبة التدريبية بشكل دوري لتحسين محتواها وضمان توافقها مع الاحتياجات المستجدة.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث، تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

١- فعالية حقيبة تدريبية مبنية على بحوث الفعل في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى معلمي علم النفس.

٢- أثر استخدام حقيبة تدريبية في بحوث الفعل على تنمية مهارات التفكير النقدي لدى معلمي علم النفس.

٣- تصميم حقيبة تدريبية تفاعلية لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمهنية لدى معلمي علم النفس باستخدام بحوث الفعل.

٤- فعالية حقيبة تدريبية مبنية على بحوث الفعل في تحسين مستوى التفاعل الصفي وجودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس.

٥- تطوير حقيبة تدريبية إلكترونية تعتمد على بحوث الفعل لتحسين الكفاءة الذاتية الرقمية لدى معلمي علم النفس.

٦- فاعلية الحقيبة التدريبية المعتمدة على بحوث الفعل في تحسين إدارة ضغوط العمل لدى معلمي علم النفس.

٧- فعالية حقيبة تدريبية قائمة على بحوث الفعل في تنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى معلمي علم النفس.

٨- تصميم حقيبة تدريبية لتحسين ممارسات التدريس المستدامة وتعزيز جودة الحياة المهنية لمعلمي علم النفس.

٩- دراسة تطبيق الحقيبة التدريبية في بيئات تعليمية مختلفة، مثل المدارس الخاصة والعامة، لمعرفة مدى تأثيرها في ظروف متنوعة.

المراجع

أبو عودة، محمود إسماعيل إسماعيل. (٢٠١٨). أثر جودة الحياة الوظيفية في تحقيق التميز المؤسسي "دراسة تطبيقية على منظمات المجتمع المدني في قطاع غزة. *رسالة ماجستير*، كلية إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة.

آل كروش، صالح عبد الرضا رشيد، ومزهر، زينب حميد. (٢٠١٨). دور القيادة التحويلية في تعزيز الكفاءة الذاتية. *مجلة كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بابل، ١٠(٢)*، ٤٥٠-٤٨٣.

جاد الرب، سيد محمد. (٢٠٠٨). *جودة الحياة الوظيفية في منظمات الأعمال QWL العصرية*. ط ٢. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.

خصاونة، آمنة حكمت. (٢٠٢٢). الذكاء العاطفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة أربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٣(٤٠)*، ١-١٢.

الزيني، ميادة ممدوح السيد. (٢٠٢١). جودة الحياة المهنية مدخل للحد من المشكلات المهنية لمعلمات رياض الأطفال. *مجلة تطوير الأداء الجامعي، ١٥(١)*، ١٧٧-١٩٧.

سليم، شيماء محمد شلبي. (٢٠١٩). تصور مقترح لاستخدام بحوث الفعل لتنمية الكفايات المهنية والإدارية لمشرفي التربية العملية بكليات التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (٢٩)*،٢٨١-٣٣٥.

الشيخ، أسماء أحمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة المهنية لمعلمات التربية الخاصة في رياض الأطفال. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، ٢٣(٢)*، ٤١٥-٤٧٨.

Abrenica, J. T., & Cascolan, H. M. S. (2022). Impact of action research in education: Experiences and challenges faced by teachers. *International Journal of Scientific and Management Research*, *5*(2), 1-15.

Agustina, R., Yusuf, M., Sutiyan, O. S. J., Ardianto, R., & Norvadewi, N. (2024). Employee Performance Mediated Quality Of Work Life Relationship Satisfaction On The Job And Organizational Commitment. *Jurnal Darma Agung*, *30*(2), 589-605.

Albalawi, A., & Johnson, L. N. (2022). Action Research Skills among Public School Teachers: A Cross-Cultural Study. *International Journal of Research in Education and Science*, *8*(2), 286-310.

Bagtasos, M. R. (2011). Quality of work life: A review of literature. *DLSU Business & Economics Review*, *20*(2), 1-8.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, *6*(3), 185-207.

Bharathi, P. S., Umaselvi, M., & Kumar, N. S. (2011). Quality of work life: Perception of college teachers. *Indian Journal of Commerce and Management Studies*, *2*(1), 47-69.

Bonner, C. L. (2012). *An exploration into increasing teacher self-efficacy through participation in action research*. Azusa Pacific University.

Caabas, D. G., Diaz, F., Luna, A. L., Borris, J., Borris, J., Dadule, J. A. G., ... & Bitangcol, R. I. (2024). Self-efficacy, productivity, and challenges in conducting action research among public school teachers.

Castro Garcés, A. Y., & Martínez Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, *18*(1), 39-54.

Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The journal of experimental education*, *80*(3), 263-283.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.

Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., Delgado, J., Rua, M., de-Graft Aikins, A., & Hodgetts, D. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, *3*(1), 34.

De La Rosa, G. M., Webb-Murphy, J. A., Fesperman, S. F., & Johnston, S. L. (2018). Professional quality of life normative benchmarks. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *10*(2), 225.

De Oliveira, B. (2023). Participatory action research as a research approach: Advantages, limitations and criticisms. *Qualitative Research Journal*, *23*(3), 287-297.

Duarte, J., Pinto-Gouveia, J., & Cruz, B. (2016). Relationships between nurses' empathy, self-compassion and dimensions of professional quality of life: A cross-sectional study. *International journal of nursing studies*, *60*, 1-11.

Dustman, E. L., Kohan, M. B., & Stringer, E. T. (2014). Starting small and building out with Ernie Stringer: Personal insights into action research and educational change. *Action Research*, *12*(4), 426-443.

Efron, S. E., & Ravid, R. (2019). *Action research in education: A practical guide*. Guilford Publications.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Feekery, A. (2024). The 7 C's framework for participatory action research: inducting novice participant-researchers. *Educational Action Research*, *32*(3), 332-347.

Fernandes, R. B., Martins, B. S., Caixeta, R. P., Da Costa Filho, C. G., Braga, G. A., & Antonialli, L. M. (2017). Quality of work life: An evaluation of Walton model with analysis of structural equations. *Espacios*, *38*(3), 5.

Gan, D., Alkaher, I., & Segal, T. (2023). Incorporating collaborative learning in teacher education to foster self-efficacy to implement environmental citizenship: an action research. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *24*(3), 700-718.

Gilar-Corbi, R., Perez-Soto, N., Izquierdo, A., Castejón, J. L., & Pozo-Rico, T. (2024). Emotional factors and self-efficacy in the psychological

well-being of trainee teachers. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1434250.

Graham, S. (2022). Self-efficacy and language learning–what it is and what it isn't. *The Language Learning Journal*, *50*(2), 186-207.

Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2011). Work–family balance: A review and extension of the literature.

Hackman, J. R. (1976). Motivation through the design work: Test of the theory. *Organizational Behavior and Human Performance*.

Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of school psychology*, *82*, 141-158.

Hamidi, F., & Mohamadi, B. (2012). Teachers' quality of work life in secondary schools. *International Journal of Vocational and Technical Education*, *4*(1), 1-5.

Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational research*, *23*(2), 151-163.

Ibrahim Alzamel, L. G., Abdullah, K. L., Chong, M. C., & Chua, Y. P. (2020). The quality of work life and turnover intentions among Malaysian nurses: the mediating role of organizational commitment. *Journal of the Egyptian Public Health Association*, *95*, 1-8.

Katz, S., & Stupel, M. (2016). Enhancing elementary-school mathematics teachers' efficacy beliefs: a qualitative action research. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *47*(3), 421-439.

Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R., Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). Introducing critical participatory action research. *The action research planner: Doing critical participatory action research*, 1-31.

Kim, A., & Park, I. Y. (2000). Hierarchical Structure of Self-Efficacy in Terms of Generality Levels and Its Relations to Academic Performance: General, Academic, Domain-Specific, and Subject-Specific Self-Efficacy.

Kinskey, M. (2018). Using action research to improve science teaching self-efficacy. *International Journal of Science Education*, *40*(15), 1795-1811.

Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. *Oxford research encyclopedia of education*, 1e22.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, *2*(4), 34-46.

Lewin, K. (1948). Resolving Social Conflicts; Selected Papers on Group Dynamics. New York: Harper & Row.

Mac Naughton, G. (2020). Action research. In *Doing early childhood research* (pp. 208-223). Routledge.

Maddux, J. E. (2016). Self-efficacy. In *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (pp. 41-46). Routledge.

Marschall, G. (2023). Teacher self-efficacy sources during secondary mathematics initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *132*, 104203.

McNiff, J. (2009). *You and your action research project*. Routledge.

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.

McSweeney, J. A. (2020). *Teacher Perceptions of Professional Development Practices and Their Influence on Self-Efficacy: An Action Research Study*. The College of William and Mary.

Mertler, C. A. (2024). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Sage Publications.

Nicodemus, B., & Swabey, L. (2015). Action research. In *Researching translation and interpreting* (pp. 157-167). Routledge.

Nislin, M. A., Paananen, M., Repo, L., Sajaniemi, N., & Sims, M. (2015). Working with children with special needs in Finnish kindergartens: Professionals and/or specialists?. *South African Journal of Childhood Education*, *5*(3), 1-10.

Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia* (Doctoral dissertation, University of Jyväskylä).

Oranga, J., & Gisore, B. (2023). Action research in education. *Open Access Library Journal*, *10*(7), 1-10.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66(4), 543-578.

Punia, V., & Kamboj, M. (2013). Quality of work-life balance among teachers in higher education institutions. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, *4*(3), 197-208.

Rauch, F., Steiner, R., & Kurz, P. (2022). Action research for education for sustainable development: the case of the university in-service course 'education for sustainable development–innovations in school and teacher education (BINE). *Educational Action Research*, *30*(4), 632-637.

Raymond, S., & Gabriel, F. (2023). An ecological framework for early years teacher self-efficacy development. *Teaching and Teacher Education*, *132*, 104252.

Reason, P. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage publication.

Saldıray, A., & Doğanay, A. (2024). An action research to develop critical thinking skills in the context of citizenship education in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, *53*, 101584.

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, *101*, 103305.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In *Advances in motivation science* (Vol. 8, pp. 153-179). Elsevier.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International education studies*, *8*(3), 181-192.

Somekh, B., & Noffke, S. E. (2009). The SAGE handbook of educational action research. Sage.

Srivastava, S., & Kanpur, R. (2014). A study on quality of work life: key elements & It's Implications. *IOSR Journal of Business and Management*, *16*(3), 54-59.

Subbarayalu, A. V., & Al Kuwaiti, A. (2019). Quality of work life of teaching staff working at a higher education institution in Saudi Arabia: A cross-sectional study. *Journal of Social Service Research*.

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the US. *Learning Policy Institute*.

Swain, A. D. (2015). *The evaluation of professional development on improving teachers' self-efficacy at a middle school: An action research project* (Doctoral dissertation, Capella University).

Tamsah, H., Ansar, Gunawan, Yusriadi, Y., & Farida, U. (2020). Training, knowledge sharing, and quality of work-life on civil servants performance in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *7*(3), 163-176.

Tang, J. T. (2022). A practical action research of portfolio assessment on building the learning community for graduate students in Taiwan. *Systemic Practice and Action Research*, *35*(4), 555-578.

Thompson, G., Aizawa, I., Curle, S., & Rose, H. (2022). Exploring the role of self-efficacy beliefs and learner success in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(1), 196-209.

Pearman, C., Bowles, F., & Polka, W. (2021). Teacher educator perceptions of characteristics of self-efficacy. *Critical Questions in Education*, *12*(1), 81-99.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805.

White, T., Bristol, T., & Britton, T. (2024). Teachers of color & self-efficacy in social and emotional learning (SEL): Strengthening equity-based approaches to SEL. *Urban Education*, *59*(8), 2211-2244.

Yadak, S. (2017) . The Impact of the perceived self-efficacy on the academic adjustment among qassim university undergraduates. Open journal of social sciences, 5, 157-174.

Zhang, J. (2022). *Teachers' Professional Learning Communities in China: A Mixed-method Study on Shanghai Primary Schools*. Routledge.

Zhi, R., Wang, Y., & Wang, Y. (2024). The role of emotional intelligence and self-efficacy in EFL teachers' technology adoption. *The Asia-Pacific Education Researcher, 33*(4), 845-856.

Zhou, X., Shu, L., Xu, Z., & Padrón, Y. (2023). The effect of professional development on in-service STEM teachers' self-efficacy: a meta-analysis of experimental studies. *International Journal of STEM Education, 10*(1), 37.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82-91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2013). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

Zuber-Skerritt, O. (Ed.). (2021). *Action research for change and development*. Routledge.