

מיומנויות שליטה עצמית הקשורות לשביעות הרצון בעבודה
בקרב מורות ערביות לגיל הרך

מוגש על ידי : מסק אבו בדר

המנחה : דר' קותייבה אגבאריה

חתימת מנחה הפרוייקט : _____

פרוייקט המוגש ללימודים מתקדמים לתואר שני

בתכנית הוראה ולמידה

באקדמיית אלקאסמי- מכללה אקדמית לחינוך

כמילוי הדרישות לקבלת התואר M.Ed.

דצמבר 2016

مهارات الضبط الذاتي المرتبطة بالرضا الوظيفي لدى الملمات العربيات
لجيل الطفولة المبكرة

مقدم من : مسك أبو بدر

مقدم إلى :

المرشد : د. قتيبة إغبارية

المشروع مقدم ضمن برنامج «التعليم والتعلم»

في أكاديمية القاسمي-كلية أكاديمية للتربية

استكمالاً لمتطلبات منح اللقب الثاني M.Ed.

كانون أول 2016

Self-control skills as related to job satisfaction among
teachers of preschoolers Arab

Submitted by: Misk Abu Bader

Supervisor: Dr. Qutaiba Agbaria

A project submitted to the graduate learning –Master Degree

Name of program: Learning and Instruction

At Alqasimi College of Education

As partial requirement for the degree M.Ed.

December 2016

טופס הרשאה

מכללת אלקאסמי

אני הסטודנטית מסק אבו בדר, מאשרת למכללת אלקאסמי לספק עותקים מפרויקט שלי לספריות, מוסדות או גופים או אנשים או אתר המכללה בעת דרישתה.

חתימה:

מסק אבו בדר

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התרומה של מיומנויות שליטה עצמית בניבוי שביעות הרצון בעבודה בקרב מורות ערביות לגיל הרך.

המחקר נערך בשיטה כמותנית ונאספו נתונים מ-110 מורות לגיל הרך מהמגזר הערבי הישראלי ומאזור המשולש, שנבחרו בדגימת נוחות. היה שימוש בשני שאלונים הנועדים למחנכות, ולאחר מכן נותחו התוצאות בעזרת תוכנית החבילה הסטטיסטית למדעי החברה (SPSS).

השערות המחקר ניבאו קשר בין רמות השליטה העצמית, ובין שביעות רצון בעבודה בקרב מורות ערביות לגיל הרך, והקשר בין מאפייני רקע לבין רמת שביעות רצון המורות מעבודתן.

תוצאות המחקר אוששו חלק מהשערותינו. התוצאות מראות, כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין שליטה עצמית עם כל מרכיביה (תכנון עתידי ופתרון בעיות, ניהול מחשבות ורגשות, חיזוק וניטור עצמי) לבין שביעות רצון. הממצאים מצביעים כי התרומה של המשתנים הדימוגרפיים (גיל, שנות ותק, הכיתה שהמורה מלמדת), אינם מובהקים סטטיסטית בהסבר השונות בשביעות רצון.

לאור תוצאות המחקר, הוצעו המלצות להקמת סדנאות ותכניות הכשרה מסודרות למורות הגיל הרך, במטרה להעלות המודעות בקרבן סביב החשיבות של מיומנויות שליטה עצמית, ולהקנות להן אסטרטגיות מאנשים מקצועיים כדי לרכוש מיומנויות השליטה העצמית, וכמו כן המלצות מופנות לממסד, למנהלי בתי הספר ולצוות המנהלי, סביב יצירת סביבת עבודה נוחה ותומכת, הקמת סדנאות לפיתוח אישיות המורים, ולטפח את רמות המיומנויות העצמית שלהם, דרך אנשים מוכשרים ומקצועיים.

Abstract

The current study aims at investigating the contribution of self-control skills in predicting job satisfaction among Arab preschool teachers.

The study is a quantitative study involving two questionnaires with a convenience sample selected. The study was carried out with a sample size of 110 Arab early childhood teachers from Israel. The data was analyzed using the statistical package for Social Sciences (SPSS).

The hypotheses predicted a relationship between self-control levels and job satisfaction among Arab preschool teachers; and a relationship between demographic variables and teachers' job satisfaction. The results of the study confirmed some of the hypotheses; there was a statistically significant positive relationship between the components of self-control (future planning and problem solving, self-management of thoughts and feelings, and self-enhancement and monitoring) and job satisfaction. The findings indicated that the contribution of demographic variables (age, teaching experience, grade taught) are not statistically significant in explaining the variation in satisfaction.

In light of the study findings, a number of recommendations were provided; aiming at raising preschool teachers' awareness concerning the importance of self-control skills as well as helping them acquire self-control skills by professionals. As such, it was recommended to conducting workshops and building organized training programs for female preschool teachers. The recommendations were also provided for institutions, school principals, and administrative staffs, revolving around the urgent need for creating comfortable and supportive work environment, and developing professional development workshops that focus specifically on improving teachers' personal skills by professional and skilled persons.

דברי תודה

אני מקדישה את מחקרי הזה אל כל מי שתמך בי, ועזר לי לאורך כל הדרך כדי להמשיך ולהספיק את הדרישות האקדמיות שלי, משפחתי היקרה, ובמיוחד אור עינני, אמא שחיבקה, ועזרה ודאגה לי כל הזמן...

אל בעלי היקר, אשר תמך וחיזק ועזר כל הדרך. ולילדים המרחפים בליבי, האהובים שלי (ריאן, רג'ד, עומר ורהף) אשר סבלו והעריכו את תהליך לימודיי...

כמו כן, אני מקדישה מחקרי זה למנחה שלי דר' קותייבה שהקדיש את הזמן בעת הצורך לעזור לי ולתמוך בי, עד סיום הכנת המחקר..

ואל כל מי שעזר לי בתהליך מילוי השאלונים ממורות וגננות...

אני מודה לכולם מכל לבי.

מסק אבו בדר

תוכן עניינים

1	מבוא
2	1. רקע תיאוריטי
3	1.1 תיאוריות על שביעות רצון בעבודה
3	1.1.1 תיאורית הצרכים
3	1.1.2 תיאורית שני הגורמים
4	1.1.3 Expectancy Theory תיאורית הציפיות
4	1.1.4 Self Determination מודל ההחלטיות העצמית
4	1.2 גורמי שביעות רצון בעבודה
6	1.3 שביעות רצון בקרב גנות
7	1.4 שליטה עצמית
8	1.4.1 מודלים לשליטה עצמית
8	1.4.1.1 המודל של בנדורה
8	1.4.1.2 המודל של מייכנבאום
9	1.4.1.3 המודל של קנפר
9	1.5 סוגי שליטה עצמית
10	1.6 השערות המחקר
10	1.7 פירוט משתני המחקר והגדרות אופרציונליות
11	2. שיטה
11	2.1 משתתפים
11	2.2 כלי המחקר
12	2.3 הליך המחקר

12.....	2.4 ניתוחים סטטיסטיים מתוכננים
13.....	3. פרק תוצאות
17.....	4. דיון
19.....	יישומים חינוכיים של המחקר
19.....	מגבלות המחקר והצעות למחקרים עתידיים
26.....	נספחים

טבלת הנספחים

27	נספח 1 : שאלון פרטים אישיים (בערבית)
28-29	נספח 2 : שאלון שבוחן שביעות רצון מהעבודה (בערבית)
30-34	נספח 3 : שאלון שבוחן מיומנויות השליטה העצמית (בערבית)

טבלת הלוחות

מספר עמוד	הלוח
14	לוח 1 : ממוצע, סטיית תקן, ערכי מינימום ומקסימום למשתני המחקר.
15	לוח 2 : מתאמי פירסון למשתני המחקר.
16	לוח 3 : רגרסיה בצעדים לניבוי שביעות רצון.

מבוא

מטרת המחקר הנוכחי בדיקת התרומה של מיומנויות שליטה עצמית בניבוי שביעות הרצון בעבודה בקרב מורות ערביות לגיל הרך.

לשביעות הרצון של העובדים מעבודתם נודעת חשיבות רבה, מכיוון שהיא משפיעה על האיכות והאפקטיביות של העובד בעבודה, על הקשר עם הסביבה, והשייכות למקום העבודה. שביעות הרצון מונח מעסיק הרבה חוקרים, מעסיקים וממסדים, על מנת לגרום לעובדים לתת מיטב יכולתם ולהועיל למקום עבודתם (פרוינד, בר אילן, 2005; אופלטקה, 2007). שביעות הרצון בעבודה היא מושג רב ממדי המתייחס למערכת של רגשות רצויים ולא רצויים, באמצעותם חווה העובד את תפקידו, ומחזיק בעמדות כלפי התפקיד שהוא מבצע. העמדות הללו מכונות בספרות "שביעות רצון" (אופלטקה, 2007). שביעות הרצון מוגדרת כעמדה חיובית של העובד כלפי מקום עבודתו, ומתבטאת ברצונו להמשיך בעיסוקו (עליאן וזידאן, 2011).

לפי נתוני ראמ"ה (2014) מרבית המורים 74% מדווחים, כי הם חשים שביעות רצון מעבודתם כמורים, מעבודתם בביה"ס ומהתנהלות ביה"ס. מאידך, מורים בבתי ספר יסודיים מדווחים בשיעורים גבוהים יותר על תחושת עומס ועייפות מעבודת ההוראה, בהשוואה לעמיתיהם בחט"ב ובחט"ע. ולפי ניתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013), שיעור שביעות רצון גננות ומורים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים מהעבודה הוא (57%). לא נמצאו נתונים ייחודיים המתייחסים לשביעות רצון גננות ומורות לגיל הרך במגזר הערבי.

שביעות רצון בעבודה משתנה אשר נחקר בארץ ובעולם, ובהקשרים רבים. בהקשר להסתגלות אישית בקרב מורים (Klassen & Chiu, 2010), קשר עם אינטליגנציה רגשית (Kafetsios & Zampetakis, 2008), אקלים בית הספר ולמידה חברתית רגשית (Collie, Shapka & Perry, 2012), ומגדר (Bender, 2008). (Donohue & Heywood, 2005).

המחקר הנוכחי בחן את רמת מיומנויות השליטה העצמית אצל מורות גיל הרך, והתרומה שלה בניבוי שביעות רצון מהעבודה. לאחר עיון בספרות, ניתן להתרשם שנערכו מספר מחקרים בנושא שביעות הרצון בעבודה ומיומנויות שליטה עצמית, אך מעט מאוד מהם התייחסו לקשר ביניהם, ומעט מחקרים נערכו בקרב מורות לגיל הרך בחברה הערבית בישראל. מכאן נובעת חשיבות המחקר הנוכחי, אשר בדק האם ישנה תרומה למיומנויות שליטה עצמית בניבוי שביעות רצון מעבודת המורות הערביות לגיל הרך?

החברה הערבית בישראל נחשבת כחברה קולקטיבית, שעוברת תהליך מואץ של מודרניזציה, המתקשר עם תהליכי ישראליות – מצד אחד (אלחאג', 1996), ועם תהליכים נגדיים של אסלמיזציה, המתבטאים בתהליכי פלסטיניזציה – מצד אחר (סמוחה, 2004). ניתן לצפות בחברה זו, בעיקר בשנים האחרונות לשינויים בתחומי חיים אחרים כמו: שינוי במעמד האב כראש משפחה, היחלשות מעמד החמולה והמשפחה המורחבת, חיזוק החינוך וההשכלה הגבוהה, וכן ניצנים של שינוי במעמד האישה (אלחאג', 1996), שינויים שעשויים לגרום לשינויים בתפיסות המורות לתפקידן.

שאלות המחקר מתמקדות בבדיקת רמות השליטה העצמית ושביעות הרצון בקרב מורות ערביות לגיל הרך. בנוסף, בחנו את התרומה של מיומנויות שליטה עצמית בניבוי שביעות רצון בעבודה. שאלת מחקר נוספת מתמקדת בבדיקת התרומה של משתני רקע בניבוי שביעות רצון בעבודה.

2/ רקע תיאוריטי

שביעות רצון בעבודה, מושג מרכזי במחקרים על ארגונים, שמשמעותה המידה שבה העובד מרוצה מעבודתו (Price & Mueller, 1992). שביעות רצון בעבודה בהמשגה הכללית ביותר, היא פשוט איך הפרט משתייך לעבודתו. שביעות רצון בעבודה מתייחסת לרגשות ולשייכות של האדם כלפי עבודתו. עמדות חיוביות כלפי העבודה מצביעות על שביעות רצון בעבודה, ועמדות שליליות כלפי העבודה, מצביעות על חוסר שביעות רצון בעבודה (Armstrong, 2003).

ריית וקים (Wright & Kim, 2004), מגדירים שביעות רצון כאנטראקציה בין המועסק, סביבת העבודה ע"י אמידת ההלימה, ובין הצפיות של העובד מעבודתו, לבין מה שהעובד מרגיש שהוא מקבל. שביעות רצון היא סך כל הרגשות שיש לאדם כלפי עבודתו (Bogler, 2005). הרצברג מדגיש בהגדרתו את רצונו של העוסק להישאר בעבודתו (Herzberg, 1966), ולפי קאמפ היא תגובת הפרט לתנאי העבודה (Camp, 1994).

בנוסף להגדרות המתייחסות לרגשות לעמדות ולשייכות העובד בעבודתו. הובוק (Hoppock, 1960) מוסיף, כי שביעות הרצון בעבודה הוא ביטוי התנהגותי של העובד שנקבע על פי האופן בו הוא מגיב במצבי לחץ, הקלות בה מסתגל לאנשים אחרים, מעמדו היחסי בתוך הקבוצה החברתית עמה הוא מזדהה, מהות העבודה ביחס לכישוריו, קביעות ונאמנות. לפי ההגדרה הזו שביעות רצון בעבודה מושפעת מגורמים חיצוניים רבים, וקבוצה של גורמים המספקים תחושת סיפוק. בריפילד ורותי (Brayfield & rothe, 1951)

אימצו במחקרם גישת העבודה, working approach, אשר מניחה ששביעות הרצון בעבודה יכולה להשתמע מעמדת הפרט כלפי עבודתו.

2/2 תיאוריות על שביעות רצון בעבודה

1.1.1 תיאורית הצרכים

שביעות הרצון בעבודה מבוססת על התיאוריה של המוטיבציה האנושית של מסלו (1970) והרצברג (1959). מודל סיפוק הצרכים של מסלו (Maslow, 1970), עליו יתבסס המחקר הנוכחי, בוחן מה מניע התנהגות אנושית, והוא אחד המודלים הנפוצים ביותר בתיאוריות של הנעה והמכונה בתיאורית התוכן, שעל פיה שביעות הרצון קיימת כאשר סביבת העבודה והעבודה עצמה עונות על צרכי הפרט (Ololube, 2006; אופלקטה, 2007).

לפי התיאוריה של מסלו האדם חייב חמשה צרכים בסיסיים המניעים אותו לפעולה: צרכים פיזיולוגיים הבסיסיים לאדם, הכוללים: מזון, מים, אוויר, שכר, מזון, תנאי עבודה טובים וכו'; צרכי ביטחון והגנה מפני סכנה וגורמים מאיימים, טיפול, ביטחון תעסוקתי וכו'; צרכים חברתיים כמו השתייכות, אהבה, חברויות; צורך הערכה במעשיו וביכולתיו, כבוד, השיגים וכו'; צורך מימוש עצמי, והוא הצורך העליון בהיררכיית הצרכים של מסלו, ומתבטא במימוש הפוטנציאל באדם ובהתפתחותו האישית והמקצועית (Ololube, 2006).

1.1.2 תיאורית שני הגורמים

תיאורית שני הגורמים של הרצברג (Herzberg, 1966) גובשה מממצאי מחקר שבוצע בקרב מהנדסים ורואי חשבון, והבסיס שלה שישנם רכיבים נפרדים בתוך התפקיד וסביבת העבודה המובילים לשביעות רצון בעבודה או להיעדרה (Evans & Olumide-Aluko, 2010). הרצברג טוען ששביעות הרצון בעבודה ואי שביעות רצון תופעות נפרדות המושבעות מגורמים נפרדים, והוא כינה אותם ב"גורמי מוטיבציה- פנימיים" ו"גורמי היגינה- חיצוניים". גורמי מוטיבציה המספקים שביעות רצון בעבודה כמו: (הישגיות, הכרה חברתית, העבודה עצמה, אחריות וקידום) מסוגלים להניע אנשים בעבודה ולספק להם שביעות רצון בעבודה. בעוד שהגורמים ההיגיניים כמו (שכר, יחסים חברתיים, מדיניות ותנאי העבודה) מפחיתים חוסר שביעות רצון ולא משפרים אותה (אופלקטה, 2007; Evans & Olumide-Aluko, 2010). הגורמים החיצוניים מספקים את הצרכים ההיגיניים של העובד שלא יחוש חוסר שביעות רצון, והפחתת אי שביעות רצון בעבודה איננה יוצרת מוטיבציה חיובית בעבודה (Saavedra & Kwun, 2000). השפעה שלילית

של גורמים פנימיים אינה מביאה לחוסר שביעות רצון אלא, רק מצב ניטרלי (Evans & Olumide-Aluko, 2010).

1.1.3 תיאורית הציפיות Expectancy Theory

על פי תורת ורום (Varoom, 1964), תועלת, ערך, וציפייה יכולים כל אחד בנפרד להשפיע על המוטיבציה של הפרט, והאינטראקציה ביניהם תביא להשפעה חזקה, אשר גורמות לשביעות רצון ומוטיבציה לעובד. ורום הניח שאנשים מצטרפים לארגוני עבודה עם ציפיות מסוימות לסיפוק צרכים אישיים, והן משפיעות על תפיסתם את העבודה. לאולר (Lawler, 1973) טען, שמידת ההנעה של העובד מושפעת מהערכתו את סיכוייו לבצע משימות בהצלחה מסוימת, ומהערכתו שביצוע מוצלח יוביל לתוצאה הרצויה.

1.1.4 מודל ההחלטיות העצמית Self Determination

התיאוריה מבחינה בין מוטיבציה עצמאית (אוטונומית) שהיא פנימית (לדוגמא, אני עושה את העבודה כי אני נהנה ממנה), ומוטיבציה נשלטת (למשל, אני עושה את העבודה כי אני חייב). הרצף המוצע ע"י התיאוריה נע מחוסר מוטיבציה, בה כלל אין החלטיות עצמית, למוטיבציה פנימית (צמח, 2012). שימוש בתגמולים חיצוניים מעלה את המוטיבציה הנשלטת (Deci, 1972). אולם, אין בהכרח זהות מלאה בין מוטיבציה חיצונית לנשלטת, ובין מוטיבציה פנימית למוטיבציה אוטונומית. גם מוטיבציה חיצונית יכולה להיות במידה מסוימת אוטונומית: למשל, כאשר פעילות מסוימת אינה מעניינת, אזי תחילת הפעולה וגם המשכה, לעיתים, כרוכות בתפישת סיבתיות בין ההתנהגות, ובין החיזוקים הרצויים. רמה גבוהה יותר של מוטיבציה חיצונית היא כאשר ישנה הפנמה של הערכים והגישות של הארגון. התיאוריה, אם כן, אינה מדברת על דיכוטומיה של מוטיבציה חיצונית לעומת פנימית, אלא על רצף, בו ככל שהערכים מופנמים יותר, כך המוטיבציה אוטונומית יותר. ישנן שלוש רמות של הפנמה (מהנמוכה לגבוהה): הפנמה, הזדהות, ואינטגרציה (צמח, 2012).

2/3 גורמי שביעות רצון בעבודה

ניתן להתרשם בספרות ממגוון רחב של גורמים המשפיעים על שביעות הרצון בעבודה, והנחשבים לגורמים כלליים. במחקר הנוכחי תהיה התמקדות בגורמים האישיים של שביעות הרצון בעבודה. יש העדר במחקרים אשר חקרו את הקשר בין שביעות הרצון בעבודה ושליטה עצמית בקרב המורות לגיל הרך, וכאן החידוש של המחקר.

שביעות הרצון בעבודה קשורה למידת הציפיות של העובד כלפי עבודתו, ולהתאמת חוויותיו עם סביבת העבודה. מחקרים קודמים מצאו, כי גורמים הקשורים למאפייני אישיות ודימוגריפיה משפיעים על

שביעות הרצון בעבודה, לעומת זאת, חוקרים שהעריכו חווית העבודה והיבטים אחרים הקשורים לעבודה, זיהו גורמי שביעות רצון שונים, כגון: המידה שהעבודה בלתי שגרתית, יחס המנהל עם העובדים, קשר עם עמיתים, שכר, תנאים סוציאליים, מעורבות ויוזמת העובד בעסק. לגורמים אלה השפעה חיובית של שביעות הרצון בעבודה (Ayranci, 2011).

תת ומאיר (Tett & Meyer, 1993) חילקו גורמי שביעות הרצון בעבודה לשתי קטגוריות: מאפיינים ארגוניים, חברתיים ותרבותיים, אשר נחשבים מהגורמים החיצוניים, ומאפייני אישיות רגשיים ואפקטיביים, המכונים בהיבטים פנימיים. ספקטור (Spector, 1997) התמקד בשני גורמים: גורמים ארגוניים וגורמים אישיים, ולפי השקפת תיאורטיקנים של התנהגות ארגונית, שביעות רצון בעבודה אינה מושפעת רק מהשכר, הטבות, עמיתים לעבודה וגורמים חיצוניים אחרים, אלא גם מרגשות, תכונות אישיות, וגורמים פנימיים אחרים (Mousavi, Yarmohammadi, Nosrat & Tarasi, 2012).

בנוסף לתנאים ארגוניים והמוטיבציה בתפקיד, מאפייני אישיות נחשבים כגורמי הסתגלות של העובדים. לפי מאיר וסלובי (Mayer & Salovey, 2000) אחד ממאפייני האישיות הוא הרגש של האדם, אפקטיביות האינטליגנציה שלו. הינדי (2002) אצל מוסובי ואחרים (2012) הרחיב את המודל של ספקטור ושילב את האינטליגנציה הרגשית כגורם אישי, אשר ביחד עם גורמים אישיים אחרים כמו: מין, תואר, מאפיינים דימוגרפיים וכו', המשפיעים על שביעות רצון הפרט בעבודה.

גולמן (Goleman, 1998) טען, כי אינטליגנציה רגשית תורמת ליתרון האדם בכל תחום בחיים בכלל ובתחומי התעסוקה בפרט, והיא קובעת את היכולת של האדם לזהות רגשותיו ורגשות האחרים, לעזור להם בהנעת עצמם, ולשלוט ברגשותיהם, ובהתאם לכך לבנות מערכת יחסים עם אחרים.

מתוצאות המחקר של מוסאבי ואחרים (2012), נמצא קשר משמעותי בין אינטליגנציה רגשית וחמשת הגורמים לשביעות הרצון בעבודה: העבודה עצמה, עמדות כלפי ההנהלה, יחסים עם עמיתים, אפשרויות קידום וסביבת העבודה, אך לא נמצא קשר משמעותי עם הגורמים, שכר וגמול.

ניתן להתרשם, כי שביעות הרצון בעבודה קשורה לגורמים ארגוניים, חברתיים ותרבותיים, רגשות, תכונות אישיות, אינטליגנציה רגשית ועוד (Mousavi & others, 2012). מהפרספקטיבה של העובד, שביעות רצון בעבודה קשורה לעבודה עצמה, סוג ואיכות היחסים החברתיים במקום העבודה, מידת היוזמה והמעורבות של העובד בעסק, היתרונות הפננסיים והחברתיים, שייכות לעבודה, וכו'. אי הגדרת התפקיד וקונפליקטים בעבודה, גורמים לשביעות רצון נמוכה בקרב העובדים, ואי סיפוק מעבודתם (Ayranci, 2011).

בדרך כלל, עובד מבטא חוסר שביעות רצונו מתנאי העבודה דרך התפטרות, התנגדות, ופעולות שליליות (Mousavi & others, 2012).

בהתייחס לתפיסת המורים לגורמים התורמים לסיפוק בעבודה בולגר (Bolger, 2001) ציין, שמעמד מקצועי, הערכה עצמית, אוטונומיה בעבודה, ופיתוח דימוי עצמי, תורמים הרבה לשביעות רצון בעבודה. המורים דיווחו, כי הם מרוצים מאוד כאשר העבודה מספקת להם תחושה של הערכה עצמית ומספקת להם הזדמנויות לפיתוח עצמי, ומעניקה להם תחושה של הצלחה, ומאפשרת להם להשתתף בקביעת נוהלי בית הספר.

באותו הקשר, מורים מדווחים, כי שביעות רצון בעבודה היא צבר פעילויות הכיתה היומיומית, כגון: עבודה עם ילדים, לראות התקדמות התלמידים, לעבוד עם עמיתים תומכים, והאקלים הבית ספרי באופן כללי (Cockburn & haydn, 2004). שליטה של המורים בחומר הלימוד ובאמצעי עזר מתקדמים בתוך בית הספר כחלק מעבודתם, מגבירה את תחושת שביעות רצון שלהם ומקנה משמעות לעבודת ההוראה. מורים בעלי רמת סיפוק גבוהה מעבודתם, הם מורים בעלי צורך רב יותר באינטראקציית תלמיד-מורה (Margalit, 2003).

שביעות הרצון בעבודה בקרב עובדים בארגונים שונים, משתנה אשר נחקר בארץ ובעולם בהקשרים רבים, ועם משתנים שונים. אחד הממצאים ממחקרם של פרוינד ובר אילן (2005), צוין שככל שהוותק בארגון גבוה יותר, כך גם עולה שביעות רצונו של העובד, לעומת זו במחקרם של עליאן וזידאן (2011), התוצאות העידו שמורה מתחיל מצביע על חוסר שביעות רצון בגלל התנאים הפיזיים בבית הספר, וטענו שחוסר שביעות הרצון בעבודה נובע בין השאר מבעיות בהקשר לדימוי העצמי המקצועי של המורה המתחיל.

מחקר שנערך בדרום קוריה, ובמדגם שכלל 179 מורים לגיל הרך, בחן השפעת תכונות אישיות כלליות של הפרט, אינטראקציה, ומאפיינים ארגוניים, על שביעות הרצון בעבודה לפי תפיסת המורים לגיל הרך. תוצאות המחקר העידו, כי פרופיל אישי של העובד, וגורמים ארגוניים כגון: תגמולים, יחסים חברתיים, תמיכת המנהל, והשתתפות המורה בקבלת ההחלטות בארגון, משפיעה בצורה חיובית על שביעות הרצון בעבודה (Kim & Yang, 2016).

2/4 שביעות רצון בקרב גננות

בספרות המחקרית בארץ ובעולם, מעט מחקרים התייחסו לשביעות רצון מורות לגיל הרך מעבודתן. מחקרה של אבו טאלב (Abo Taleb, 2013) בחן רמת שביעות רצון גננות ירדניות מעבודתן בגני ילדים פרטיים ביחס למשתנים סוציו דימוגרפיים, והממצאים העידו ששביעות רצון הייתה ברמה ממוצעת. ממצא

אחר שהציג המחקר, שרמת שביעות רצון הגננות הצעירות מעבודתן הייתה יותר גבוהה בהשוואה לגננות המבוגרות יותר, והחוקרת הסבירה את הממצא בהתייחס לרמת האבטלה הגבוהה בירדן, אשר גורמת לגננות צעירות להיות מרוצות יותר במציאת עבודה, ואפשרויות הקידום למורות גיל הרך בירדן נמוכות, אשר גורם לגננות מבוגרות להיות לא שבעות רצון מעבודתן.

מחקר אחר שנערך בקרב גננות מקהיר, התוצאות הצביעו, שוותק הגננות לא משפיע במידה רבה על רמת שביעות רצון מהעבודה (النمرسي, 2012). מחקר אחר שבדק מסוגלות עצמית בקרב מורים נמצא קשר לא לינארי המשפיע על מסוגלות עצמית, וכי ככל ששנות הניסיון בשלב ההתחלה, שביעות רצון המורים הייתה גוברת, וככל ששנות הניסיון בשלב מתקדם שביעות רצון המורים נמוכה יותר (Klassen & Chiue, 2010).

מהעיון בספרות עולה, שמבין הגורמים של שביעות הרצון שנחקרו היו שתי קטגוריות: קטגוריה ראשונה הכוללת גורמים חיצוניים: ארגוניים (כמו שכר, קידום וכו'..), חברתיים (כמו קשר עם עמיתים וכו'..) ותרבותיים (Tett & Meyer, 1993; Spector, 1997; Ayranci, 2011). הקטגוריה השנייה המתייחסת לגורמים פנימיים כמו: אישיות, רגש ואפקטיביות העובד וכו' (Mousavi & others, 2012; Tett & Meyer, 1993). המחקר הנוכחי יתמקד בחקר התרומה של שליטה עצמית בניבוי שביעות רצון בעבודה, תוך הרחבה בנושא שליטה עצמית.

2/5 שליטה עצמית

המונח שליטה עצמית (self control) מוגדר כיכולת של האדם לעצב את התנהגותו בהעדר כפייה חיצונית תוך כדי בחירת התנהגות, שהסבירות לביצועה נמוכה מאשר התנהגות מתחרה מושכת יותר (Thorson & Mahoney, 1974). כך שהגדרה זו מדגישה שני היבטים, אחד לגבי התנהגות המבטאת יכולת בחירה של האדם שדרכה הוא יכול לשנות התנהגויות ללא כפייה חיצונית. השני הגדלת מספר החלופות הניצבות לפני האדם, כלומר לבחור את האפשרות היעילה ביותר לגביו מבין האפשרויות המתחרות (רונו, 1994).

שליטה עצמית הנה התנהגות המבטאת יכולת בחירה של האדם, והיכולת להתגבר על עצמו במצבי קונפליקט (רונו, 1994), ומדגימה מכלול התנהגויות ומיומנויות קוגניטיביות, בעזרתם האדם פועל להשיג מטרותיו, ולהתגבר על קשיים כמו: רגשות, קוגניציות וכאב (Rosenbaum, 1980). ברגר (Berger, 2011)

מוסיף, כי שליטה עצמית היא היכולת של האדם לבקר ולהתאים את מחשבתו, רגשותיו והתנהגותו על פי הנורמות החברתיות, לצורך השגת מטרה כלשהי, או הסתגלות למצב מסוים.

שליטה עצמית מתייחסת ליכולת של הפרט לשנות תגובותיו כדי להתאים אותם לסטנדרטים: אידיאלים, ערכים, מוסר ואת הציפיות החברתיות, כדי להשיג מטרותיו לטווח ארוך (Bameisrer, Vohs & Tice, 2007). רוזנבאום (Rosenbaum, 1990) מדגיש את היות השליטה העצמית רפרטואר נרכש של מיומנויות קוגניטיביות ורגשיות, המאפשרות לאדם לפעול להשגת מטרה ולהתגבר על קשיים בדרך להשגתה. רפרטואר זה מורכב ממיומנויות קוגניטיביות נרכשות, המסייעות לאדם להשיג שליטה רבה יותר בהתנהגותו בעת התמודדות עם בעיות. רפרטואר זה נרכש במהלך החיים, הן באמצעות תהליכי התניה, והן באמצעות חיקוי ולמידה מכוונת.

כישורי שליטה עצמית משלבים יכולות-חשיבה לצד מיומנויות חברתיות, המרסנת והמונעת התנהגות אנטי-חברתית: שליטה בכעסים, שליטה בהתנהגות אלימה, שכנוע עצמי, מודעות לרגשות ומודעות להתנהגות (Larson & Turner, 2002). כישורים אלה מסייעים לאדם בהתמודדות עם מחשבות מפריעות, רגשות שליליים, ושינוי הרגלים (Ronen, 2003).

2/5/2 מודלים לשליטה עצמית

1.4.1.1 המודל של בנדורה

בנדורה (Bandura, 1978) מסביר את השליטה העצמית במונחים של למידה אופרנטית, וכי היא התנהגות חברתית הנלמדת מתהליך החברות. בנדורה הציע שלושה מקורות עיקריים להשגת שליטה עצמית: שליטה על גירויים, שהאדם שולט על עצמו דרך שליטה על הגורמים הפנימיים, שכל אדם צריך לפתח ולזהות את תחושותיו ורגשותיו הפנימיים. המקור השני שהוא שליטה סמלית סמויה, והיא נלמדת בדרך של למידה מתוך חיקוי. האדם דרך קבלת חיזוק על התנהגות מחזק את עצמו ודוחה את הסיפוקים ומתמודד עם פיתויים. המקור השלישי הוא תוצאות שליטה, וכי השליטה העצמית היא התנהגות שנמשכת בהשפעת השליטה החיצונית, המתבטאת בהשגת תוצאות רצויות, וקבלת הערכה וחיזוק על ידי הסביבה החיצונית (רונן, 1994).

1.4.1.2 המודל של מייכנבאום

מודל התפתחותי מדגיש חשיבות התהליכים הפנימיים בפיתוח השליטה העצמית. מייכנבאום (meichenbaum, 1975) רואה, כי השליטה העצמית נרכשת על ידי האדם לאחר שלמד לשנות את דרכי חשיבתו, בתהליך זה יש תפקיד מרכזי לדיבור העצמי (רונן, 1994).

1.4.1.3 המודל של קנפר

מודל יישומי המדגיש למידה מכוונת ומדריך את האדם לרכישת שליטה עצמית, ומדגיש תהליכי מחשבה סמויים עם שימוש מכוון בחיזוקים. המודל הזה מדגיש תהליכי משוב המתווכים בין גירוי, תגובה ותוצאות, דרך הפעלת מערכת שליטה עצמית המורכבת משלושה מרכיבים: תצפית עצמית, הערכה עצמית וחיזוק עצמי (רונו, 1994). המודל הזה ישמש כבסיס למחקר הנוכחי.

2/6 סוגי שליטה עצמית

רוזינבאום (Rosinbaum, 1993), מבחין בין שלושה סוגי שליטה עצמית, שהם נגזרים מהמטרות של האדם ומן התנהגויותיו: שליטה עצמית מתקנת, שליטה עצמית משפרת ושליטה עצמית התנסותית. כאשר שליטה עצמית המתקנת והמשפרת מכוונות להתמודדות עם לחצים ומניעתם. ואולם שליטה עצמית התנסותית (Rosinbaum, 1993) מתייחסת לגדילה ולהתפתחות דרך התנסויות חיוביות, רגשות וחויות מעשירות. בשליטה עצמית זו מתקיימת היכולת להיות בקשר עם רגשות וגירוים בסביבה, ולוותר באופן זמני על השליטה כמו ליהנות ממוסיקה, מפגשים חברתיים וכו'..

שליטה עצמית מתקנת מתמקדת בבעיות קיימות המפריעות להמשך התפקוד התקין של האדם, כמו פחד, דיכאון, כאב ומחשבות לא רצויות, ומטרתה להפחית אותה על ידי שליטה בתגובות אלו, דרך למידה מתוך חיקוי, משחק תפקידים וכו'.. (רונו, 2004; בקי, 2005).

שליטה עצמית משפרת מתמקדת בשינוי התנהגות, כדי למנוע הפרעה עתידית לתפקוד דרך דחיית סיפוקים מידיים לטובת סיפוקים משמעותיים עתידיים. טכניקות אלה הן מודל לפתרון בעיות, הצבת מטרות וכו'.. (רונו, 2004; בקי, 2005).

בנדורה ציין אצל רונו (2004) שהוא רואה במסוגלות העצמית מרכיב עיקרי בשליטה העצמית, ולאחר עיון בספרות ניתן להתרשם, כי מצבים חברתיים חריגים משפיעים שלילית על האדם, והאדם יכול להסתגל אתם באמצעות השליטה העצמית (Alsheikh, Parameswaran & Elhoweris, 2010). אחת התוצאות ממחקרו של Voris (2011), שהתמקד בבחינת תחושת המסוגלות העצמית בקרב מורים מתחילים לחינוך המיוחד, הציגה שרוב המורים דיווחו על רמה גבוהה של שביעות רצון בעבודה, ורמה גבוהה של מסוגלות עצמית, דבר שתורם להשפעה חיובית על התלמידים בתחום ההוראה הפרקטית.

מחקר שנערך בקרב מורים נורווגים נמצא קשר חזק בין מסוגלות עצמית לבין שחיקה בקרב מורים. שחיקת המורה יכולה להשפיע על המסוגלות העצמית שלו (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

בעיון בספרות בתחום ניתן להתרשם מהעדר מחקרים, אשר בדקו את הקשר בין שליטה עצמית ושביעות רצון בעבודה, אומנם נערכו מספר מחקרים שהתייחסו לשביעות רצון ומשתנים אחרים (מגדר, מסוגלות עצמית, אינטליגנציה רגשית וכו'), שנמצאים בקורלציה מאוד גבוהה עם שליטה עצמית. שליטה עצמית נחקרה בהקשרים רבים, אחד הממצאים המרכזיים ממחקרם של (אגבאריה, רונן וחממה, 2014) העיד, ששליטה עצמית מפחיתה את רמת האלימות ומתקשרת עם רגשות חיוביים. מחקר נוסף של הונגיביו (Hongbiao, 2015), נערך בסין בקרב עובדי הוראה, ובדק את הקשר בין אינטליגנציה רגשית וחינוך, אחת מתוצאותיו העידה על קשר חיובי בין רמות אינטליגנציה רגשית לבין שביעות רצון המורים מעבודתם. ממחקרם של רג ויוניאל (Rag & Uniyal, 2016), אשר בדק את הקשר בין אינטליגנציה רגשית ושביעות רצון בעבודה אצל מורים ומורות בבית ספר תיכון נמצא, כי מורים יותר שביעים רצון מעבודתם, ותוצאה אחרת העידה כי מורים ומורות ותיקים עם שביעות רצון גבוהה, הראו אינטליגנציה רגשית גבוהה גם.

לסיכום, בהתבסס על הספרות ששליטה עצמית היא היכולת של האדם לבחור ולשלוט ולהתאים את עצמו במצבי קונפליקט, כדי להשיג מטרותיו, אפשר לנבא שמורות עם שליטה עצמית גבוהה, רמת שביעות רצון מעבודתן תהיה גבוהה יותר, והן יתמודדו עם מצבי לחץ באופן אפקטיבי, ויכולת ההתמודדות שלהן עם משימות שונות, תהיה מוצלחת יותר, דרך השקעת מאמצים לביצוען, אשר גם יגרום להן להרגשת שביעות רצון מעבודתן.

2/7 השערות המחקר

ימצא קשר חיובי מובהק בין שליטה עצמית, לבין שביעות רצון המורות מעבודתן. ככל שיש שליטה עצמית גבוהה יותר, שביעות הרצון תהיה גבוהה יותר.

ימצאו הבדלים מובהקים בשביעות רצון שניתן לייחס אותם למשתני רקע שונים.

2/8 פירוט משתני המחקר והגדרות אופרציונליות

- משתנים תלויים:

שביעות רצון בעבודה: הציון שהמורה מקבלת עבור שאלון, שבודק שביעות רצון בעבודה.

- משתנים בלתי תלויים:

שליטה עצמית: הציון שהמורה מקבלת עבור שאלון, שבודק שליטה עצמית.

- משתני רקע:

ותק: 7-1, 15-8, +15.

גיל: גיל הגננת.

3/ שיטה

3/2 משתתפים

במחקר השתתפו 110 מורות לגיל הרך מהמגזר הערבי הישראלי, מאזור המשולש, והעובדות במחוז חיפה, כאשר 42.2% מהן בגילאים 31-40 שנים, שליש מהן בגילאים 20-30 שנים, והיתר יותר מ-41 שנים. רוב המורות בעלות תואר ראשון (76.1%) והיתר בעלות תואר שני. מרבית המורות נשואות (88%), והיתר רווקות. שליש מהמורות בעלות ותק של יותר מ-15 שנים, שליש בעלות ותק של 8-15 שנים, והיתר יחסית חדשות. שליש מהמורות מלמדות בגנים טרום חובה, 14.1% מלמדות בגנים חובה, 27.3% מלמדות כיתה א', והיתר מלמדות כיתה ב'.

אוכלסיית המחקר: מוסלמית, מסורתית ברובה, עם מצב סוציו אקונומי נמוך מהממוצע, ומשתייכת לאשכולות החברתיים-כלכליים 5-2 (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013, לוח א1).

3/3 כלי המחקר

שאלון פריטים אישיים. בשאלון זה פריטים המתייחסים לרקע אישי ומקצועי של המורות: גיל, מצב משפחתי (רווקה, נשואה, אלמנה, גרושה), השכלה, ותק (7-1, 15-8, +15), מספר השתלמויות שעברה המורה, והגיל שמלמדת אותו (4-3, 6-5, 8-7).

שאלון שביעות הרצון בעבודה. שפותח במקור ע"י (Brayfield and Rothe, 1951) שאלון זה מודד שביעות רצון גלובלית בתפקיד. השאלון מורכב משמונה עשר פריטי דיווח עצמי, הכוללים פריטים כדוגמת "העבודה שלי היא כמו תחביב עבורי", "התפקיד שלי מעניין בדרך כלל ואיני משתעמם בו". "נראה לי שלחברים שלי עבודה יותר מעניינת משלי" (פריט הפוך). עבור כל פריט נתבקשו המשתתפים לסמן עד כמה הוא מאפיין את הקורה בצוותם, תוך שימוש בסולם של (5-1), אשר (1- "לא מסכים בכלל" 2- "לא מסכים" 3- "אין לי דעה" 4- "מסכים" 5- "מסכים מאוד"). פריטים הפוכים: 3,4,6,8,9,10,11,14,16,17,18. במחקר קודם לעבודת דוקטורט (נתן, 2009) נמדד ערך מהימנות ונמצאה עקיבות פנימית גבוהה לפריטים, אלפא קרונבאך של $\alpha = .89$. לפיכך, התשובות על כל שמונה עשר הפריטים עברו ממוצע עבור כל משתתף והיוו ציון לשביעות הרצון שלו מהתפקיד. במחקר הנוכחי היו ערכי המהימנות עבור שביעות רצון כללי $\alpha = .84$.

שאלון שליטה עצמית. שאלון שליטה עצמית (SCQ- Brandon; Brandon et al., 1990), נבנה במטרה למדוד את התוצאות ההתנהגותיות של שליטה עצמית וניהול אישי, בהקשר של התפתחות אינסטרומנטלית. יכולת שליטה עצמית ומיומנויות ניהול עצמי (SCMSK) הוגדרה למעשה במילים האלה: "בחירת ההתערבות ההתנהגותית בעלת ההסתברות הנמוכה ממגוון התערבויות קיימות, נוחות ונפוצות, וזה על מנת ותוך כדי שיפור בריאות פיזית ורגשית אצל הבוחר (Brandon et al, 1990). המהימנות הפנימית של השאלון (SCQ- Brandon; Brandon et al. 1990) נמדדה דרך אינדקטור מקדם $\alpha = .80$. היציבות של SCQ Brandon, נתמכה על ידי קורלציה עם בדיקת משוב (בדיקה- בדיקה חוזרת) של $.89$, שנעשתה במרווח של יותר משבוע (Mezo & Heiby, 2004b). התוקף של השאלון SCQ Brandon נתמך על ידי הקשרים שנחזו עם בריאות ורווחה. השאלון כלל 40 היגדים, ועל המשתתפת למלא את ההיגד המשקף במידה הכי נכונה האישיות שלה. הדירוג מורכב מ (1-5) אשר: (1) "לא מתאים לי בכלל", (2) "לא מתאים", (3) "מתאים במידה מסוימת", (4) "מתאים", (5) "מתאים מאוד". השאלון עבר תרגום לערבית וחושב עבורו מקדם מהימנות במחקר של עבודת M.A (אגבאריה, 2014) והתקבל ערך מהימנות גבוה $\alpha = .94$. במחקר הנוכחי היו ערכי המהימנות עבור שליטה עצמית כללית $\alpha = .78$, עבור גורם 1- $\alpha = .85$, עבור גורם 2- $\alpha = .78$, עבור גורם 3- $\alpha = .62$.

3/4 הליך המחקר

לאחר קבלת האישורים הרלוונטיים ממשרד חינוך פניתי לבתי ספר באזור, איתרתי כשלושים בתי ספר יסודיים. ערכתי פגישה עם הנהלת ביה"ס שלאחריה הפניתי מכתב למורות, ובו צוין בקצרה נושא המחקר ומטרתו. המכתב כלל הסבר לגבי שמירה על אנונימיות המשתתפות ויכולתן לפרוש מן המחקר בכל עת, וכי השימוש בממצאים יהיה רק לצורכי המחקר.

המורות הוזמנו להביע את הסכמתן או התנגדותן להשתתפותן במילוי השאלונים. בשלב האחרון החוקרת ביקרה בבתי הספר בימי לימודים רגילים, והעבירה את השאלונים למורות. השאלונים שחולקו: שאלון פרטים אישיים, שאלון שביעות הרצון בעבודה, ושאלון שליטה עצמית על המורות לגיל הרך. השאלונים הועברו למשתתפות בשפה הערבית. כל השאלונים עברו תרגום לעברית ממחקרים קודמים.

3/5 ניתוחים סטטיסטיים מתוכננים

ניתוח רגרסיה מרובה, לבדיקת תרומתם של המשתנה הבלתי תלוי ומשתני רקע שונים בניבוי המשתנה התלוי.

4/ פרק תוצאות

ממצאים

תחילה חושבו ממוצעים וסטיות תקן, ערכי מינימום ומקסימום עבור שליטה עצמית וכל מרכיביה, בנוסף לכך עבור שביעות רצון, כמפורט בלוח 1.

לוח 2 ; ממוצע- סטיית תקן- ערכי מינימום ומקסימום למשתני המחקר *N= 110)

ממוצע	סטיית תקן	מינימום	מקסימום	
Mean	St.d	Min	Max	
4.13	0.44	2.38	5.00	גורם 1
2.64	0.58	1.09	4.55	גורם 2
3.54	0.68	2.00	5.00	גורם 3
3.44	0.40	2.36	4.77	שליטה עצמית- כללית
3.81	0.57	1.92	5.00	שביעות רצון

מטבלה 1 ניתן לראות, כי התקבלו ציונים גבוהים עבור שליטה עצמית ומרכיבי חוץ מגורם 2

שהציון הינו נמוך יחסית, בנוסף התקבל ציון גבוה בשביעות הרצון(מעל לאמצע הטווח).

בהמשך חושבו המתאמים בין משתני המחקר, כמפורט בלוח 2.

לוח 3 ; מתאמי פירסון למשתני המחקר *N= 110)

שביעות רצון (5)	שליטה עצמית (4)	גורם 3 (3)	גורם 2 (2)	גורם 1 (1)	
				-	(1)
			-	**0.78	(2)
		-	*0.19	**0.73	(3)
	-	**0.86	**0.55	**0.72	(4)
-	**0.45	**0.42	**0.46	**0.41	(5)

**p< .01 , *p<0.05

לוח 2 מראה מתאמים מובהקים סטטיסטית, בין שביעות רצון לבין שליטה עצמית עם כל מרכיביה.

לוח 4 ; רגרסיה בצעדים לניבוי שביעות רצון *N= 110)

שביעות רצון		
β	ΔR^2	
	0.01	צעד 2 ; משתני רקע
.09		גיל
.10		ותק בשנים
		סוג הכיתה
0.01		
		צעד 3 ;
** .29	.28	
** .34		גורם 1
** .31		גורם 2
		גורם 3
** .27		שליטה עצמית

** p < .01

לבחינת השערות המחקר נערך ניתוח רגרסיה בצעדים. ההשערה הראשונה התמקדה בקשר בין שליטה עצמית, לבין שביעות רצון. מלוח 2 עולה, כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין שליטה עצמית עם כל מרכיביה, לבין שביעות רצון ($r=.45, p < .01$). בניתוח רגרסיה לניבוי שביעות רצון בלוח 3 נמצא, כי התרומה של גורם 1 מובהקת בהסבר השונות בשביעות רצון ($B=.34, SE=.19, \beta=.29$). מלוח 2 עולה, כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין גורם 2 לבין שביעות רצון ($r=-.46, p < .01$). בניתוח רגרסיה לניבוי שביעות רצון בלוח 3 נמצא, כי התרומה של גורם 2 מובהקת בהסבר השונות בשביעות רצון ($B=-.41, SE=.14, \beta=.34$). כמו כן, הייתה תרומה חיובית מובהקת לגורם השלישי ולשליטה עצמית הכללית, הן במתאמי פירסון והן בניתוח רגרסיה. ההשערה הראשונה אוששה, ולכן קיימת תרומה בין שלושת מרכיבי השליטה העצמית, לבין שביעות רצון המורות מעבודתן.

לבחינת ההשערה השנייה, שהתמקדה בקשר בין משתני הרקע לבין שביעות רצון, בניתוח רגרסיה לניבוי שביעות רצון בלוח 3 נמצא, כי התרומה של גיל אינה מובהקת בהסבר השונות בשביעות רצון ($B=.11, SE=.06, \beta=.07$). התרומה של שנות ותק אינה מובהקת בהסבר השונות בשביעות רצון ($B=-.10, SE=.08, \beta=-.01$). ההשערה השנייה הופרכה. ($SE=.04, \beta=-.005$).

5/ דיון

המחקר הנוכחי נערך בקרב מורות ערביות לגיל הרך בישראל, ולראשונה בחן את תרומת מיומנויות שליטה עצמית אצל המורות בניבוי שביעות רצון מעבודתן. המחקר יצא מנקודת הנחה שמיומנויות שליטה עצמית גבוהה מנבאת לשביעות רצון גבוהה יותר.

נערכו מספר מחקרים שהתייחסו לשביעות רצון, ומשתנים אחרים הנמצאים בקורלציה מאוד גבוהה עם שליטה עצמית, כגון: מסוגלות עצמית, אינטליגנציה רגשית וכו'. אולם, במגזר הערבי נושא זה כמעט ולא נחקר. הממצאים של המחקר הנוכחי מהווים חידוש תיאורטי חשוב בהבנת הנושא, ופותחים דרך לעוד מחקרים והתייחסויות לנושא חשוב זה.

התוצאות העידו, כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין שליטה עצמית עם כל מרכיביה לבין שביעות רצון. הממצאים מצביעים, כי התרומה של המשתנים הדימוגרפיים (גיל, שנות ותק, הכיתה שהמורה מלמדת) אינם מובהקים סטטיסטית בהסבר השונות בשביעות רצון. להלן נרחיב ונדון בממצאים.

מיומנויות שליטה עצמית ושביעות רצון

ההשערה הראשונה התמקדה בקשר בין שליטה עצמית לבין שביעות רצון, הממצאים הצביעו על קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין שליטה עצמית עם כל מרכיביה, לבין שביעות רצון. ובכך אוששה השערת המחקר. ממצא זה תואם ממצאים קודמים, אשר הצביעו כי פרופיל אישי של העובד, וגורמים ארגוניים כגון: תגמולים, יחסים חברתיים וכו', משפיעים בצורה חיובית על שביעות הרצון בעבודת המורים. ממצאי מחקרים קודמים, אשר חקרו משתנים הנמצאים בקורלציה גבוהה עם שליטה עצמית, כמו: אינטליגנציה רגשית, תואמים את הממצא הזה, אשר העידו על קשר חיובי בין רמות אינטליגנציה רגשית, לבין שביעות רצון המורים מעבודתם, וכי מורים ומורות ותיקים עם שביעות רצון גבוהה, הראו אינטליגנציה רגשית גבוהה גם (Kim & Yang, 2016; Rag & Uniyal, 2016).

אפשר להסביר ממצא זה באופן הפעלת מיומנויות השליטה העצמית: יכולת המורה לנהל מצבי לחץ וקונפליקט, דרך הפעלת מגוון של מיומנויות שליטה עצמית כמו: פתרון בעיות, ניהול רגשות ומחשבות, קבלת החלטות ותכנון טוב לעתיד, מובילה אותה להתנהג באופן העוזר לה להשיג את מטרותיה דרך התגברות על הרגשות שלה, ולהגיב בצורה מכוונת, ויוביל אותה להיות יותר מרוצה מעבודתה.

הקשר החיובי המובהק סטטיסטית בין שליטה עצמית עם כל מרכיביה, לבין שביעות רצון, תואם ממצאי מחקרים קודמים המצביעים, כי אפקטיביות האינטליגנציה הרגשית, שהוא מושג משיק מאוד

לשליטה עצמית של האדם נחשבת כגורם אישי, אשר ביחד עם גורמים אישיים אחרים משפיעים על שביעות רצון הפרט בעבודה (Mayer & Salovey, 2000). מסוגלות עצמית נמצאת גם בקורלציה גבוהה עם שליטה עצמית. ממצאי מחקר שנערך בקרב מורים נורווגים נמצא קשר חזק בין מסוגלות עצמית, לבין שחיקה בקרב מורים. שחיקת המורה יכולה להשפיע על המסוגלות העצמית שלו (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

מרכיבי השליטה העצמית שנבדקו במחקר זה הם: תכנון עתידי ופתרון בעיות, ניהול מחשבות ורגשות, חיזוק וניטור עצמי, והקשר שלהם עם שביעות רצון. ניתן להסביר ממצא זה דרך המודל של קנפר כפי שצוטט אצל רונן (1994), אשר משער שמורה עם למידה מכוונת מדריכה עצמה לרכישת שליטה עצמית המורכבת משלושה מרכיבים: תצפית עצמית, הערכה עצמית, חיזוק עצמי ומדגישה תהליכי מחשבה. מורה אשר מפעילה את המרכיבים הללו מגבירה את מיומנויות השליטה העצמית התורמת לתחושת סיפוק מעבודת ההוראה שלה, ועושה אותה איפקטיבית ויעילה יותר.

שביעות רצון ומשתני רקע

השערת המחקר השנייה הייתה, יימצאו הבדלים מובהקים בשביעות רצון שניתן לייחס אותם למשתני רקע שונים. תוצאות המחקר הפריכו השערה זו והראו, כי התרומה של: גיל, ותק, הכיתה שהמורה מלמדת, אינן מובהקות בהסבר השונות בשביעות רצון.

ממצאי המחקר הנוכחי סותרים ממצאי מחקרים קודמים, אשר טוענים שמשתנים דמוגרפיים עלולים להשפיע על שביעות הרצון של המורה בעבודתו, וכי שכל ששנות הניסיון עולים כך יורדת שביעות הרצון שלו מהעבודה (Klassen & Chiu, 2010). חוקרת אחרת שחקרה משתנים סוציו דמוגרפיים עם שביעות רצון טוענת, כי גיל המורה משפיע על רמת שביעות הרצון מהעבודה, ואחת מתוצאות המחקר העידה על שרמת שביעות רצון הגננות הצעירות מעבודתן הייתה יותר גבוהה בהשוואה לגננות המבוגרות יותר (Abo Taleb, 2013). ממצאי מחקר שנערך בקהיר תאמו ממצאים אלה, והתוצאות הצביעו שוותק הגננות לא משפיע במידה רבה על רמת שביעות רצוןן מהעבודה (النمريسي, 2012).

אפשר להסביר ממצא זה מתוך הפרספקטיבה של העובד, ששביעות רצון בעבודה קשורה לעבודה עצמה, סוג ואיכות היחסים החברתיים במקום העבודה, מידת היוזמה והמעורבות של העובד בעסק, היתרונות הפיננסיים והחברתיים, שייכות לעבודה, וכו', ולא הייתה התייחסות למשתנים דמוגרפיים שהם עלולים להשפיע על רמת הסיפוק מהעבודה, וככל הנראה כי שביעות רצון לא קשורה למשתנים כמו גיל וותק (Ayranci, 2011).

לסיכום, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את התרומה של מיומנויות שליטה עצמית על שביעות רצון המורות הערביות לגיל הרך. תוצאות המחקר תמכו חלקית בהשערותיו, והן הצביעו, כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין שליטה עצמית עם כל מרכיביה, לבין שביעות רצון. התרומה של: גיל, ותק, הכיתה שהמורה מלמדת, אינן מובהקות בהסבר השונות בשביעות רצון.

תרומתו המרכזית של המחקר הנוכחי היא בהתייחסותו לחקר הקשר בין מיומנויות השליטה העצמית בקרב מורות, לבין שביעות רצון מעבודתן, ותרומתו הייחודית היא, בבדיקת קשר זה בגיל הרך. מעבר לכך, להעמיק את הידע עבור הקשר בין מיומנויות שליטה עצמית ושביעות הרצון בקרב מורות גיל הרך, מתוך ניסיון לתרום לאפקטיביות העבודה שלהן, ולהוביל אותן דרך תכנון עתידיות יישומיות לתת מיטב יכולתן, כדי להועיל למקום עבודתן, ולחוות את התפקיד שלהן בסיפוק חיובי גבוה, וסביר להניח שלתרומה זו תהיה השלכות חיוביות עבור תלמידיהן.

יישומים חינוכיים של המחקר

הממצא המרכזי למחקר הנוכחי העיד, כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין שליטה עצמית עם כל מרכיביה, לבין שביעות רצון. לכן, התרומה היישומית הראשונה היא הקמת סדנאות ותכנון הכשרה מסודרות למורות הגיל הרך, במטרה להעלות המודעות בקרבן סביב החשיבות של מיומנויות שליטה עצמית, ולהקנות להן אסטרטגיות מאנשים מקצועיים, כדי לרכוש מיומנויות השליטה העצמית, כדי להתמודד עם בעיות, מצבים חריגים, רגשות שליליים ועוד. רכישת מיומנויות אלו יאפשר לממש את הפוטנציאל של המורות, ולפתח את האישיות והמקצועיות שלהן, ולהעלות את המוטיבציה שלהן להועיל לעבודתן, דבר אשר יגרום להשקיע מאמצים לתרום חיובית לתלמידים גם בתחום ההוראה.

תרומה יישומית שנייה היא מופנית לממסד ומנהלי בתי הספר והצוות המנהלי, בהקמת סדנאות לפיתוח אישיות המורים, ולטפח את רמות המיומנויות העצמית שלהם, דרך אנשים מוכשרים ומקצועיים. גם צריך להוביל את המורים בכלל, ומורות הגיל הרך בפרט, להיות עם רמת סיפוק גבוהה מעבודתם, דרך מערכת יחסים טובה, יצירת סביבת עבודה נוחה ותומכת ומספקת את הצרכים האישיים של המורים, ולהגדיר את תפקיד כל פרט בצוות והצבת נהלים, ועוד.

מגבלות המחקר והצעות למחקרים עתידיים

למחקר הנוכחי היו כמה מגבלות עיקריות. ראשית, המדגם הינו מדגם נוחות מאזורים גיאוגרפיים מוגדרים, ואינו מדגם אקראי. המחקר כלל שלושים בתי ספר וגנים, אשר נמצאו באזור המשולש, כתוצאה מכך, יכולת ההכללה של התוצאות נתונה בספק, וקיים צורך במחקר רחב המבוסס על דגימה אקראית, אשר תכלול באופן מייצג שכבות מגוונות של האוכלוסייה הערבית.

שנית, מערך המחקר התבסס על מתודולוגיה כמותנית ועל שאלונים לדיווח עצמי, דיווח כזה מטבע הדברים יכול להיות מוטה לעיתים מרצייה חברתית, דהיינו, להשיב באופן שתואם את המוסכמות החברתיות. למרות שבמחקר מסוג זה אין אפשרות להימנע לחלוטין מהטיות של רצייה חברתית, ואין אפשרות לבדוק במדויק את מידת ההטיה הכרוכה ברצייה חברתית, צריך לקחת בחשבון שיכולה הייתה להיות הטיה כזאת בממצאים של המחקר. מחקרים עתידיים יכולים לצאת נשכרים מהוספת מדדים התנהגותיים, או שיפוטניים חיצוניים על מנת להוסיף תוקף לתוצאותיהם.

שלישית, המורות מילאו את השאלונים לבד, כך שבמקרה של אי-בהירות בעת מילוי השאלון, לא הייתה אפשרות לתת להן מענה מיידי, ואולי היו פרשנויות שונות של פסקאות על ידי המורות. רביעית, המורות מילאו את השאלונים בסוף השנה, ובתקופת המבחנים אשר האווירה הייתה לחוצה ואי נוחה, ויכול להיות שמגבלה זאת השפיעה על המורות בעת מילוי השאלונים. מחקרים עתידיים יכולים להיות בתקופת תחילת שנת הלימודים, אשר האווירה תהיה נוחה יותר.

המחקר הנוכחי נערך על רקע של מחסור יחסי במחקרים אודות האוכלוסייה הערבית בישראל. לפיכך, יש קושי בהשוואה בין המחקר הנוכחי וממצאיו, לבין מחקרים וממצאים מחקריים אחרים. מכאן יש צורך במחקרים עתידיים שיבדקו משתני המחקר בגיל הרך, ולחקור משתנה שביעות הרצון בעבודה מול משתנים רלוונטיים כמו: מסוגלות עצמית, אינטליגנציה רגשית ומאפייני אישיות.

רשימה ביבליוגרפית

النمريسي، ج. (2012). الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الشخصية. علم النفس مصر،

(93)، 181-156.

אופלטקה, י' (2007). יסודות מינהל החינוך ; מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. חיפה : פרדס.

אגבאריה, ק', רונן, ת' וחממה ל' (2014). הנטייה להתנהגות אלימות בקרב מתבגרים ערבים בישראל;

תרומתם של רגשות חיוביים ושליילים- שליטה עצמית וצורך להשתייך חברתית. מגמות, (3), 513-

537.

אגבאריה, ע' (2014). מיומנויות שליטה עצמית וסגנונות הורות של אימהות ערביות- כמנבאים הסתגלות

חברתית ורגשית בקרב תלמידי כיתות ב). עבודת M.A, מכללת אלקאסמי.

אלחאג, מ' (1996). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל :מצב של פריפריה כפולה. בתוך ; ר. גביזון

וד. ה. (עורכות) השסע היהודי ערבי בישראל : מקראה. ירושלים המכון הישראלי לדמוקרטיה.

בקי, ק. (2005). השפעת טיפול ברכיבה על ממדים של דימוי עצמי- שליטה עצמית ואמון בקרב בני נוער

בפנימייה טיפולית/ עבודת M.A, אוניברסיטת תל-אביב.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). אפיון יחידות גיאוגרפיות וסיווגן לפי המה החברתית. כלכלית של

האוכלוסיית בשנת 3119. פרסום מס' 1530, ירושלים, באתר האינטרנט של הלמ"ס :

http://www.cbs.gov.il/webpub/pub/text_page.html?publ=100&CYear=2008&CMonth

=1#1

נתן, ל' (2009). הקשר בין דפוס התקשרות מנהל קבוצה לתרבותה הארגונית ולביצועה. עבודת דוקטורט

בפילוסופיה. רמת גן, בית הספר למנהל עסקים.

סמוחה, ס' (2004). מדד יחסי ערבים- יהודים בישראל 3115/ חיפה : המרכז היהודי העברי.

עליאן, ס' וזידאן ר' (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים

אישיים וארגוניים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 97-131.

פרוינד, ע', בר אילן, ל' (2005). מחויבות לארגון- שחיקה ושביעות רצון בקרב עובדים סוציאליים בארגוני

רווחה קהילתיים וטוטאליים המטפלים בקשישים. האגודה הישראלית לגרונאלוגיה, (1), 81-105.

צמח, מ' (2012). שביעות רצון בעבודה בארגונים בכלל ובארגוני משטרה בפרט. המשרד לביטחון הפנים – לשכת המדען הראשי, 2012.

רוגן, ת' (1994). שליטה עצמית ותושייה נלמדת. תל אביב: פפירוס.

Abo Taleb, T. (2013). Job satisfaction among Jordan's Kindergarten teachers: Effects of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 143-152.

Alsheikh, N., Parameswaran, G, & Elhoweris, H. (2010). Parenting style, Self Esteem and Student Performance in the United Arab Emirates. *Current Issues in Education*, 13(1).

Ayranci, E. (2011). A Study on the Factors of Job Satisfaction among Owners of Small and Medium-Sized Turkish Businesses. *International Journal of Business and Social Science*, 2(5), 87-100.

Armstrong, M. (2003). *A Handbook of Human Resource Management Practice*, 9th edition, London: Kogan Page.

Bandura, A. (1978). The self- system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344- 358.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current directions in psychological science*, 16(6), 351-355.

Bender, K. A., Donohue, S. M., & Heywood, J. S. (2005). Job satisfaction and gender segregation. *Oxford economic papers*, 57(3), 479-496.

Berger, A. (2011). Self-Regulation: Brain, Cognition, and Development. Human brain development series. Washington, DC, US: *American Psychological Association*.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

Brandon, J.E, Oescher, J., & Loftin, J.M. (1990). The self-control questionnaire: An assessment. *Health Values*, 14, 3-9.

Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 307-311.

Camp, S. (1994). Assessing the effects of organizational commitment and job satisfaction on turnover: an event history approach. *The Prison Journal*, 74, 279 - 305.

Cockburn, A. D., & Haydn, T. (2004). *Recruiting and retaining teachers: Understanding why teachers teach*. London, England: Routledge Falmer.

- Collie, J., Shapka, D. & Perry, E. (2012). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, Vol 104(4), 1189-1204.
- Deci, E. (1972). The effects of contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (8), 217 - 229.
- Evans, L., & Olumide-Aluko, F. (2010). Teacher job satisfaction in developing countries: a critique of Herzberg’s two-factor theory applied to the Nigerian context. *International Studies in Educational Administration*, 38(2), 73-86.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland, World Publishing Company.
- Hongbiao, Y. (2015). The effect of teachers’ emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers & Teaching*, 21, 7, 789-810.
- Hoppock, R. (1960). A twenty-seven year follow-up on job satisfaction of employed adults. *Personnel & Guidance Journal*.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712-722.
- Kim, S., & Yang, S. (2016). Childcare teachers' job satisfaction: Effects of personality, conflict-handling, and organizational characteristics. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44 (2), 177-184.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Larson, K. A., & Turner, K. D. (2002). Best practices for serving court involved youth with learning, attention and behavioral disabilities. *Center for Effective Collaboration and Practice, American Institutes for Research*, 19.
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in Work Organizations*. Monterey, CA: Brooks/cole publishing co.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam: New York.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. 92-117.

- Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 82-86.
- Meichenbaum, D. (1975). Theoretical and treatment implications of developmental research on verbal control of behavior. *Canadian Psychological Record*, 16, 22-27.
- Mezo, P. G., Heiby, E. M. (2004b). Reliability and validity indices for two self-report measures of self-control skills. *Cognitive Therapy*, 6, 2.
- Mousavi, S. H., Yarmohammadi, S., Nosrat, A. B., & Tarasi, Z. (2012). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction of physical education teachers. *Annals of Biological Research*, 3(2), 780-788.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. *Online Submission*. Retrieved From: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496539.pdf>
- Price, J. L., & Mueller, C. W. (1992). Discriminant validity of measures of job satisfaction, positive affectivity and negative affectivity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65(3), 185-195.
- Rag, A. & Unial, D. (2016). A Study of Emotional Intelligence in Relation to Job Satisfaction Among The Senior Secondary Teachers of Dehradun District. *International Journal of Multidisciplinary Approach & Studies*, 3(3), 97-107.
- Ronen, T. (2003). *Cognitive- Constructivist psychotherapy with children and adolescent*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Rosenbaum, M. (1993). The Three Functions of Self-control Behaviour: redressive, reformatory and experiential. *Work & Stress*, 7(1), 33-46.
- Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-controlled behavior: Preliminary findings. *Behavioral Therapy*, 11, 109-121.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. (3), Sage publications.
- Tett, R. P. & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: path analyses based on meta-analytic findings, *Personnel Psychology*, 46, 259 - 293.

- Thoresen, C.E., & Mahoney, M.J. (1974). Behavioral self- control. New York: *Holt, Rinehart & Winston Inc.*
- Thomas, Sy. T., Tram, S., & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of vocational behavior*, 68(3), 461-473.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*, New York: Wiley.
- Voris, B. C. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers*. University of Kentucky Doctoral Dissertations.
- Wright, B. E. & Kim, S. (2004). Participation's influence on job satisfaction: The importance of job characteristics. *Review of Public Personnel Administration*, 24, 18 - 40.

נספחים

נספח 2 ; שאלון פרטים אישיים *בערבית)

استمارة رقم (1)

حضرة المعلمة الفاضلة، السلام عليكم :

أمامك استمارةتان، الرجاء قراءة كل جملة بتمعن، ومن ثم إحاطة الخيار الملائم بدائرة. نتوخى منك التعاون والإجابة بتعمق ودقة على جميع الأسئلة المطروحة أمامك. كما ونعلمك أن نتائج البحث سوف تستخدم

فقط.

البحث

لأغراض

أشكرك سلفاً على مشاركتك وتعاونك معنا في هذا البحث.

باحترام

الباحثة

التفاصيل الشخصية :

الجيل : أ. 20-30 ب. 31-40 ت. 41-50 ث. 51 وأكثر

الثقافة : أ. لقب أول ب. لقب ثاني

الوضع الاجتماعي : أ. متزوجة ب. عزباء ت. مطلقة ث. أرملة.

سنوات الأقدمية : أ. 1-7 ب. 8-15 ج. +15.

נספח 3 ; שאלון שבועות רצון מהעבודה *בערבית)

استمارة رقم (2)

الرجاء قراءة كل جملة بتمعن، ومن ثم اختيار الجملة الأكثر ملائمة لك. لا توجد إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة، ونعد بالحفاظ على السرية التامة.

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي لي	لا أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
1) عملي مثل الهواية بالنسبة لي					
2) عملي في العادة ممتع مما يجعلني لا أشعر أبدا بالملل.					
3) يبدو أن أصدقائي أكثر استمتاعا بوظائفهم مني.					
4) أنا أعتبر أن وظيفتي غير جذابة.					
5) أستمتع بعملي أكثر من وقتي الحر.					
6) أشعر في معظم الأحيان بالملل من عملي.					
7) أشعر إلى حد كبير بالرضا عن عملي.					

					8) في كثير من الأحيان أشعر بأنني أدفع نفسي دفعا للذهاب إلى العمل.
					9) أنا راض جزئيا عن عملي.
					10) أشعر بأن عملي ليس أكثر جاذبية من أعمال أخرى كان يمكنني الالتحاق بها.
					11) أنا بالتأكيد أكره عملي.
					12) أشعر بأنني سعيد في عملي أكثر من معظم الناس.
					13) في معظم الأيام أشعر بالحماس يغمرني في عملي.

נספח 4 ; שאלון שבוחן מיומנויות השליטה העצמית * בערבית)

استمارة رقم (3)

الرجاء قراءة كل جملة بتمعن، ومن ثم اختيار الجملة الأكثر ملائمة لك والمميزة لشخصيتك بحيث يكون

التدريج التالي:

5- ملائم جداً (الجملة توصفني بدقة شديدة).

4- ملائم (الجملة توصفني كثير).

3- ملائم لحد ما (الجملة تصفني نوعاً ما).

2- لا يلائمني (الجملة لا تصفني).

1- لا يلائمني مطلقاً (الجملة لا تصفني مطلقاً).

لا توجد إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة، ونعد بالحفاظ على السرية التامة.

1	2	3	4	5	
					1- اكافئ نفسي حين أنجز شيء ما، هو أمر غير ضروري.
					2- تركيزي على الأهداف النهائية والنتائج المرحلية يحسن شعوري تجاه عملي.
					3- عندما تتيسر أمور وتجرى الأمور بسهولة أشعر بالقلق وأشعر أن شيئاً ما سيء سيحدث.

					4- أنا مدرك وواع لإنجازاتي.
					5- الحقيقة أن أموري ميسرة تجعلني أحاول القيام بأمر آخرى.
					6- عندما أعمل شيئاً بصورة جيدة، ينتابني شعور ممتع.
					7- عادة يكون من الأفضل أن لا أكافئ نفسي حتى أنجز ما أردت أنجزه.
					8- ما يهمني حقاً هو شعوري تجاه أعمالي وليس ما يفكر به الآخرون.
					9- لا أستطيع أن أفعل أي شيء بخصوص الأشياء التي تزعجني.
					10- لتحقيق أهدافي أنا عادة أكافئ نفسي كي أحافظ على جهودي.
					11- معاقبتي لنفسي هي طريقة حكيمة للمحافظة على الضغط كي أنجز العمل.
					12- أنا اجتاز الصعوبات بواسطة التخطيط للاستمتاع بعد إنجاز العمل.

					13- كثيراً ما اعتمد على آراء الآخرين ليقيموا أعمالي.
					14- عندما لا أعمل شيئاً مهماً، أفعل أشياء أخرى ممتعة بالنسبة لي.
					15- دائماً يخطر في بالي أنه تحدثت معي أشياء سلبية أكثر من الأشياء الايجابية.
					16- النجاح بالأمور الصغيرة يشجعني أن أستمّر بالمحاولات...
					17- كي أحصل على نتائج جيدة، عادة أنتبه لخطواتي وأعمالي كي أقرر ما هي الخطوة القادمة.
					18- الأشياء المهمة في الحياة تتعلق بالحظ أكثر من العمل والاجتهاد.
					19- التخطيط الدقيق للأشياء يساعدني على اتقانها.
					20- لا فائدة لمحاولة تغيير الأشياء التي تجعلني تعيساً.
					21- مزاجي غير متعلق بتصرفاتي.

					22- لا يوجد شيء مهم للقيام به أكثر من أنه عندما أكون مريضاً أن أتمنى حظ سعيد لنفسى.
					23- الأعمال التي لا تؤدي لنتائج فورية أقل أهمية من الأعمال التي تجلب نتائج فورية.
					24- أهدافى تبدو بعيدة المنال ولا يمكن تحقيقها.
					25- أعتقد أن التحدث عن أعمالي بإيجابية هو تباهى وتفاخر غير جيد.
					26- إذا لم أصل لأهدافى العليا عندئذ أميل إلى الكبت.
					27- عندما أشعر بالهدوء النفسى، أفضل شيء أعمله هو التركيز على كل تجاربي السلبية.
					28- الحكم بعقلانية على أعمالي هو ضروري كي أشعر بارتياح.
					29- تقييمى لذاتى متعلق بإنجازاتي.
					30- لا يجب على التفكير كثيراً بالأمر الجيدة التي فعلتها حتى ولو يمدني هذا بالأمل.
					31- عندما يكون لي هدف ما فمن المفضل أن أسجل خطوات تنفيذه.

					32- مزاجي يتغير بحسب أفعالي.
					33- مهم أن أفكر بنتائج أعمالي النهائية وكذلك بالنتائج المرحلية لأعمالي.
					34- ليس من الصحيح أن أحكم بنفسي على أعمالي.
					35- من المجدي أكثر أن أراقب أخطائي.
					36- في كثير من الاحيان الانتقاد الذاتي يساعدني على النجاح في المهام الصعبة.
					37- ليس فقط ما يدور حولنا من أشياء يؤثر على شعورنا بل وايضا الاشياء التي نفعلمها ونقولها لأنفسنا.
					38- عندما أنجز شيئاً ما ، أشجع نفسي على التحسن من خلال مكافأتي لنفسي.
					39- أفضل أكثر أن أتلقى نقد على أعمالي وليس مدح أعمالي.
					40- سيكون من غير المحتمل أن أتحسن اذا لم أمدح نفسي أو أشعر بالأفضل لكل خطوة صحيحة أقوم بها.

