الجامعة العربيّة الأمريكيّة

كلّيّة الدّراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

الاحتراق النّفسيّ وعلاقته بالتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب وبناء تصوّر مقترح

أصالة مرعي خالد حيادري

202012814

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. زياد بركات

أ. د. ناصر سعافين

أ. د. جولتان حجازي

أ. د. محمد شاهين

أ. د. معاوية أبو غزال

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلّبات درجة الدّكتوراه في

برنامج علم النّفس التّربويّ

فلسطين، كانون الثاني/ 2025

©الجامعة العربيّة الأمريكيّة، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربيّة الأمريكيّة

كلّيّة الدّراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

صفحة إجازة الأطروحة

الاحتراق النّفسيّ وعلاقته بالتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب وبناء تصوّر مقترح

أصالة مرعي خالد حيادري

202012814

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2025/01/16 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. أ.د. زياد بركات	مشرفًا ورئيسًا	
2. د. ناصر سعافين	مشرفًا مشاركاً	
3. أ. د. جولتان حجازي	عضو لجنة الأطروحة	
4. أ. د. محمد شاهين	عضو لجنة الأطروحة	
5. أ. د. معاوية أبو غزال	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، كانون الثاني/ 2025

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسـخة أصـيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: أصالة مرعي خالد حيادري

الرقم الجامعي: 202012814

التوقيع: أصالة حيادري

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/10/19م

الإهـــداء

إلى صاحب الهيبة والاحترام والوقار... إلى من علّمني معنى الحياة. .... إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار... إلى صاحب القلب الكبير... والدي العزيز

إلى ينبوع الحنـان والعطف...إلى من كـانـت بـدعواتي تنير لي الطريق نحو العلا... إلى القلـب الناصع بالبياض... أمّي العزيزة

إلى المحبة العطف والحنان... والعزوة الإباء والاقدام في معترك الحياة... كنزي الغالي الثّمين

... أخوتي وأخواتي

إلى من تحلو بالاتحاد الوفاء والتعاون... إلى من معهم شعرت بالسّعادة والنشاط. ...

وبرفقتهم مضيت في حياتي..... صديقاتي.

إليهم جميعًا أهدي هذه الدّراسة المتواضعة

أصالة مرعي خالد حيادري

الشُكر والتقدير

لا يســعني في هذا المقام إلّا أن أتقدّم بخالص الشّــكر وعظيم الامتنان.... إلى الله عزّ وجلّ على نعمه... الّذي بهدايته وفضله استطعت أن أمضي في طريقي في إجراء هذه الدّراسة

كما أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى جامعتي (الجامعة العربيّة الأمريكيّة) العلم المضــيء في سماء المجد والعزّة، والى جميع شـمعاتها المضــيئة جميع أعضــاء هيئة التّدريس الّذين أكسـبونا العلم والمعرفة، وأخصّ بالذكر الدّكتورين الفاضلين الاستاذ الدّكتور زياد بركات، والدّكتور ناصر سعافين المشرفين على هذه الدّراســة، واللّذان لم يبخلا بجهدهما ووقتهما في إرشــادي إلى مصــادر العلم والمعلومات. وتشـــكر الباحثة بكل امتنان لجنة المناقشـــة المكونة كل من: الأســـاتذ الدكتور جولتان حجازي، والأستاذ الدكتورمحمد شاهين، والأستاذ الدكتور معاوية أبو غزال.

كما أتقدّم بالشّكر إلى كلّ من ساهم ومدّ يد العون لإخراج هذه الدّراسة إلى حيّز الوجود.

أصالة مرعي خالد حيادري

الاحتراق النّفسـيّ وعلاقته بالتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب وبناء تصوّر مقترح

أصالة مرعي خالد حيادري

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. زياد بركات

أ. د. ناصر سعافين

الدكتورة جولتان حجازي

الدكتور محمد شاهين

الدكتور معاوية أبو غزال

ملخّص

الاحتراق النّفسـيّ وعلاقته بالتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب وبناء تصوّر مُقترح

هدفت هذه الدّراسة التّعرف إلى الاحتراق النّفسيّ وعلاقته بالتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب وبناء تصـوّر مقترح، وقد تكوّن مجتمع الدّراسـة من جميع المعلّمين في المدارس العربيّة في منطقة النّقب، خلال الفصـل الدّراسـيّ الثّاني من العام الجامعي (2023-2024).

اسـتخدمت الباحثة المنهج الوصـفي التّحليلي الارتباطي، حيث تكوّنت عينة الدّراسـة العشوائيّة البسيطة من (334) معلمًا ومعلمةً، ولتحقيق هدف الدّراسة قامت الباحثة بتطوير مقاييس الدّراسة وهي مقياس الاحتراق النّفسيّ، ومقياس التّوافق المهني، ومقياس جودة الأداء للمعلّمين.

وقد توصّلت الدّراسة إلى النّتائج الآتية:

1. أنّ مسـتوى الاحتراق النّفسـي بشـكلٍ عامٍ هو "منخفض" وأنّ الفقرات جاءت بين المنخفض والمتوسّط.

2. أنّ واقع مستوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب جاء بدرجة متوسّطة.
3. أنّ مستوى جودة الأداء لدى المعلمّين في المدارس العربيّة في النّقب جاءت بدرجة كبيرة ما بين الكبيرة والمتوسّطة
4. وجود علاقة سلبية ذات دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0.01) بين مستوى الاحتراق النّفسي وكلّ من التّوافق المهني وجودة الأداء. يعني أنّه كلّما ارتفع مستوى الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين تؤد مستوى التّوافق المهني وجودة الأداء لديهم، والعكس صحيح أيضًا.
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة استجابات أفراد عيّنة الدّراسة في مقاييس الاحتراق النّفسي تعزى لمتغيّر الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة.
6. لا توجد فروق إحصائيّة فيما يتعلّق بواقع استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس، والمؤهّل العلمي، ووجود فروق تعزى لسنوات الخبرة للعيّنة فيما يتعلّق بواقع استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.
7. لا توجد فروق إحصائيّة عند مستوى الدلالة **(a=0.05)** بين ذكور وإناث العيّنة فيما يتعلّق بواقع استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع جودة الأداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة.

وفي ضوء نتائج الدّراسة أوصت الدّراسة بتعزيز القيم المهنيّة والأخلاق والقيم التّنمويّة للتربية والتّعليم الّتي يقومون بها في المدارس الّتي يعملون بها، وضرورة التزام المؤسّسات التّعليميّة والقائمين عليها بتوظيف المعلّمين الّذين يتميّزون بجودة الأداء المهني والتّدريسي، من خلال إجراء اختبارات عمليّة لهم في الميدان التّدريسي للاطّلاع على مدى التزامهم بجودة الأداء في التّعليم.

الكلمات المفتاحيّة: الاحتراق النّفسيّ، التّوافق المهني، جودة الأداء.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة

الإقرار ..... أ

الإهـداء ..... ب

الشُكر والتقدير ..... ج

ملخّص ..... د

قائمة الجداول ..... ي

قائمة الملحقات ..... ن

الفصل الأوّل: خلفيّة الدّراسة 1

1.1 المقدّمة 1

2.1 مشكلة الدّراسة 5

3.1 أهمّيّة الدّراسة 7

1.3.1 الأهميّة النّظريّة 7

2.3.1 الأهمّيّة التّطبيقيّة 7

4.1 أهداف الدّراسة 8

5.1 أسئلة الدّراسة 9

6.1 فرضيّات الدّراسة 10

7.1 حدود الدّراسة 11

8.1 المصطلحات الاجرائيّة 11

الفصل الثّاني: الإطار النّظري والدّراسات السّابقة 14

تمهيد 14

1.2 الإطار النّظري 14

1.2.2 الاحتراق النّفسي للمعلّمين والمفاهيم المتعلّقة به 14
2.1.2 أسباب الاحتراق النّفسي للمعلّمين والعوامل الّتي ساهمت في تشكيله 17
3.1.2 أعراض ومظاهر الاحتراق النّفسي للمعلّمين..... 18
4.1,2 أبعاد الاحتراق النّفسي للمعلّمين 20
5.1.2 آثار الاحتراق النّفسي على المعلّمين..... 22
6.1.2 النّظريات المفسّرة للاحتراق النّفسي عند المعلّمين..... 23
7.1.2 طرق علاج الاحتراق النّفسي عند المعلّمين 27
8.1.2 التّوافق المهني للمعلّمين 28
9.1.2 مفهوم التّوافق المهني والمفاهيم المرتبطة به..... 28
10,1.2 قياس التّوافق المهني لدى المعلّمين 29
11.1.2 أبعاد التّوافق المهني لدى المعلّمين..... 31
12.1.2 العوامل المؤثّرة في التّوافق المهني لدى المعلّمين 34
13.1.2 أهمّيّة التّوافق المهني لدى المعلّمين 37
14.1.2 النّظريّات المُفسّرة للتوافق المهني لدى المعلّمين..... 38
15.1.2 جودة الأداء للمعلّمين والمفاهيم المرتبطة بها 40
16.1.2 معايير جودة الأداء للمعلّمين 42
2.2 الدّراسات السّابقة 44
1.2.2 الدّراسات الّتي تناولت الاحتراق النّفسي للمعلّمين 44
2.2.2 الدّراسات الّتي تناولت التّوافق المهني للمعلّمين..... 51
3.2.2 الدّراسات الّتي تناولت جودة الأداء للمعلّمين 59
4.2.2 تعقيب على الدّراسات السّابقة 66
تمهيد 70
1.3 منهج الدّراسة ومتغيّراته..... 70

3.3 عيّنة الدّراسة 71
4.3 العيّنة الاستطلاعيَّة 72
5.3 أدوات الدّراسة 73
6.3 المعالجات الإحصائيّة 84
الفصل الرّابع: نتائج الدّراسة 87
تمهيد 87
2.4 نتائج الدّراسة 87
1.2.4 السؤال الأول 87
2.1.4 السّؤال الثّاني: ما مستوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب؟ 92
3.1.4 السّؤال الثّالث: ما مستوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في النّقب؟ 101
2.4 اختبار الفرضيّات 112
1.2.4 الفرضيّة الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين الاحتراق النّفسي والتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب. 112
2.2.4 الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق احصائية دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات المعلّمين في منطقة النّقب على مقياس الاحتراق النّفسي تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة. 113
3.2.4 الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق احصائية دالة عند مستوى الدّلالة ($\alpha < .05$) لدى المعلمين على مقياس التوافق المهني تبعاً للمتغيرات: الجنس، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة 122
4.2.4 الفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق احصائية دالة عند مستوى الدّلالة ($\alpha < .05$) بين تقديرات المعلّمين في منطقة النّقب على مقياس جودة الأداء تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة..... 131
الفصل الخامس: مناقشة النّتائج والتّوصيات 138
1.5 مناقشة نتائج الدّراسة 138

1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل: ما مستوى الاحتراق النّفسي لدى عينة من المعلّمين في النّقب؟ 138

2.1.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني: ما مستوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب؟ 140

3.1.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث: ما مستوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في النّقب؟ 141

2.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة باختبار الفرضيّات 142

1.2.5 الفرضيّة الأولى: لا توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين الاحتراق النّفسي والتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب. 142

2.2.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق احصائية دالة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات المعلّمين في منطقة النّقب على مقياس الاحتراق النّفسي تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة. 144

3.2.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّالثة: لا توجد فروق احصائية دالة مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) لدى المعلّمين على مقياس التّوافق المهني تبعًا للمتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة. 146

4.2.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق احصائية دالة عند مستوى الدّلالة ($\alpha < .05$) بين تقديرات المعلّمين في منطقة النّقب على مقياس جودة الأداء تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة..... 147

3.5 تصوّر مقترح في التّنمية وتطوير التّوافق المهني وجودة الأداء للمعلّمين، والتّخلص من الاحتراق النّفسي للمعلّمين..... 149

4.5 التّوصيات 161

المراجع 164

الملحقات..... 171

Abstract..... 202

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة

جدول (1.3) توصيف مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، و الخبرة والمؤهل العلمي) 72

جدول (2.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاحتراق النّفسي بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلّية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال مع الدّرجة الكلّية للمقياس(ن=30)..... 74

جدول (3,3) درجة الثّبات كرومباخ ألفا لمقياس الاحتراق النّفسي..... 75

جدول (4.3): قيم معاملات الارتباط المعدّلة لفقرات مقياس التّوافق المهني بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكليّة للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال مع الدّرجة الكليّة للمقياس (ن=30) 77

جدول (5.3) درجة الثبات كرومباخ ألفا لمقياس التّوافق المهني 79

جدول (6.3): قيم معاملات الارتباط المعدلة لفقرات مقياس جودة أداء المعلّمين بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلّيّة للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال مع الدّرجة الكلّيّة للمقياس(ن=30): 81

جدول (7.3): قيم معاملات الثّبات بطريقة كرونباخ ألفا 83

الجدول (8.3) الوزن النسبي لدرجات الموافقة على مقاييس الدّراسة..... 85

الجدول (1.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمستوى الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين في المدارس العربيّة في النّقب 87

الجدول (2.4) يعرض المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات الإجهاد الانفعالي لدى المعلّمين في المدارس العربيّة في منطقة النّقب تنازليًا 89

الجدول (4.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي لدى عينة من المعلّمين في النّقب 91

الجدول (5.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمستوى بالتّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب مرتّبة تنازليًا..... 92

الجدول (6.4) المتوسّـــطات والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات الأداء التّوافقي لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا 93

الجدول (7.4): المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات الرّضـا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا 95

الجدول (8.4) المتوسّـــطات الحســابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الذّاتي لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا..... 97

الجدول (9.4): المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الاجتماعي لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا 98

الجدول (10.4): المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الاقتصـادي لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا 100

الجدول رقم (11.4): المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمسـتوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا 101

الجدول (12.4): المتوسّـــطات الحســابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلقة بمجال التّخطيط للدرس التّعليمي لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا 103

الجدول (13.4): المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات الأهداف التّعليميّة لدى عينة من المعلّمين في النّقب مرتّبة تنازليًا 104

الجدول رقم (14.4): المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة لمجال اسـتخدام طرق وأسـاليب متنوّعة في التّدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب..... 105

الجدول (15.4): المتوسّـــطات الحســابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمجال تنفيذ الأنشـــطة والوسائل التّعليميّة لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا 107

الجدول رقم (16.4): المتوسّـــطات الحســابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمجال توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا 108

الجدول رقم (17.4): المتوسّـــطات والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمجال اســـتخدام التّكنولوجيا والتّقنيّات الحديثة في التّدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا..... 110

الجدول (18.4): معامل الارتباط بيرسون بين الاحتراق النّفسي والتّوافق المهني وجودة الأداء 112

الجدول (19.4) اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى 05.≥α بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع الاحتراق النّفسي في النّقب تعزى لمتغيّر الجنس 113

الجدول (20.4) اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى (05≥α) استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي 114

الجدول رقم (21.4) المتوسّطات والانحرافات المعياريّة للمتغيّر لسنوات الخبرة للعيّنة 116

الجدول (22.4) تحليل التّباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى (05.≥α) بين متوسّطات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع الاحتراق النّفسي في النّقب تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة..... 117

الجدول (23.4) اختبار شيفيه لاستعراض اتّجاهات الفروق البعدية لمتغيّر سنوات الخبرة 119

الجدول (24.4) اختبار (ت) لاستجابة أفراد العيّنة لعيّنتين مستقلّتين ودلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (05.≥α) حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس 122

الجدول (25.4) اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى (05.≥α) بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي 123

الجدول رقم (26.4) يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتغيّر جودة الأداء ومتغيّر سنوات الخبرة..... 125

الجدول (27.4) اختبار تحليل التّباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى (05.≥α) بين متوسّطات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سنوات لخبرة 126

الجدول (28.4) اختبار شيفييه لاستعراض اتّجاهات الفروق البعديّة لجودة الأداء ومتغيّر سنوات الخبرة..... 128

الجدول (29.4) اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى 05.≥αبين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول جودة الاداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس 132

الجدول (30.4) اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى((α≤.05) بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع جودة الأداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي 133

الجدول رقم (31.4) يوضّح المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتغيّر جودة الأداء ومتغيّر سنوات الخبرة 134

الجدول (32.4) اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى α≤.05 بين متوسّطات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع جودة الأداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة 136

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة

ملحق (1): مقاييس الدراسة بصورتها الأولية 171

ملحق (2): قائمة المحكمين 188

ملحق (3): مقاييس الدراسة بصورتها النهائية..... 189

الفصل الأوّل: خلفيّة الدّراسة

1.1 المقدّمة

تعدّ مهنة التّعليم والّتي تعرف أيضًا باسم "مهنة التّدريس" من أكبر المهن في العالم، إذ يتمّ توظيف ما يزيد على مليونين ونصف المليون من المعلّمين والعاملين في هذه المهنة في كلّ عام، الأمر الّذي يجعلها عامل منافس بين المعلّمين والأشخاص للحصول على تلك المهنة نتيجة تقدّم الملايين من البشر للعمل في هذه المهنة في العالم، الأمر الّذي يوجد صعوبة نوعًا ما، للعديد من الطّاقات البشريّة في امتهانها.

وتتمثّل مهنة التّعليم في الدّور الّذي يقوم به المعلّم في مساعدة الطلبة على التّعلّم؛ وذلك عبر نقل المعرفة من خلاله إليهم، ومن خلال تهيئته المواقف التّربويّة والتّعليميّة الّتي من شأنها تفعيل وتجويد مخرجات التّعليم، فدور المعلّم لا يقتصر على التّعليم فقط، بل يتعدّاه إلى كونه يشغل أدوارًا أخرى، تختلف من بلد لآخر ومن مستوى تعليمي لآخر، فبعضها يتمّ ممارستها في محيط المدرسة، والآخر يتمّ ممارستها في المجتمع (آل رفعة، 2017).

وتُساهم مهنة التّعليم في تنمية البلدان فهي لا تحسّن نوعية الحياة للأفراد ومستقبلهم فقط، بل للمجتمع كاملًا، فمن خلالها تزداد الإنتاجية، وبالتالي تحقيق تنمية البلدان من كافّة النواحي بما فيها النّاحية الاقتصاديّة، والاجتماعيّة والثّقافيّة- فالمعلم يقع على عاتقه نقل الخبرات والثّقافات وترجمتها على أرض الواقع لدى طلبته، فهو يمثّل القدوة الحسنة لطلبته، وأنّ سلوكيّاته ومظاهر نفسيته تنعكس على طلبته ومستواهم الدّراسي والسّلوكي الاجتماعيّ (سناني، 2022).

ونتيجة الأعباء الكبيرة الّتي تلقى على عاتق المعلّم نجده أحيانًا يعاني من بعض الصّعوبات النّفسيّة والاجتماعيّة، بينها تلك الأعباء المتعلّقة بالاحتراق النّفسيّ نتيجة الجهد العقلي والانفعالي والبدني الّذي يبذله في متابعة الطلبة وتعليمهم، وفهم حاجاتهم، وحلّ مشكلاتهم، الأمر الّذي يجعل

المعلّم يكوّن اتجاهات سلبيّة نحو مهنته، إضافة إلى تدنّي مستوى الأداء لديهم، وعدم التّوافق والرّضا المهني نتيجة ثقل الأعباء الموكّلة إليه، ومتطلّبات العمل الزّائدة، وبيئة العمل والمناخ الّذي يعمل فيه المعلّم له دور كبير في تكوين الاتّجاهات السلبيّة والاحتراق النّفسي لدى المعلّمين(زغيبي، 2020).

وقد تمّ تعريف الاحتراق النّفسي على أنّه حالة نفسيّة أو عقليّة، وتعمل على إضفاء الأرق لدى العاملين في أعمال مرهقة ومتعدّدة الجوانب، كالتّعليم، حيث يمنحون الآخرين ممّا أعطاهم الله من علم وثقافة، ولا يأخذون منهم مقابل (عابدين، 2011).

وفي مجال آخر يشير الاحتراق النّفسي إلى أنّه حالة من الاجهاد الجسمي والعقلي والعصبي والانفعالي والذّهني، وقد يظهر عند الأفراد عندما يتعرّضوا إلى مواقف ضاغطة، مستنفذة للطاقة الانفعاليّة، وقد يرافقه حالة نفسيّة أخرى ترتبط بالاحتراق النّفسي مثل التّوتر والاجهاد والصلابة، والقلق ممّا يجعل هناك خلط بين الاحتراق النّفسي والضّغوط النّفسيّة (عثمان، 2004).

أشارت العديد من الدّراسات إلى أنّ الاحتراق النّفسي يرتبط بالعديد من العوامل والأسباب الّتي لها علاقة بظاهرة الاحتراق النّفسيّ، ولكن هذه العوامل والأسباب تختلف من شخصٍ إلى آخر من حيث الأثر النّفسي لها، وذلك حسب قدراتهم على التّعامل مع هذه الظاهرة، والعوامل الّتي تتعلّق بالسمات الشّخصيّة لمن يتعرض له من الافراد، ومن بين تلك الدّراسات (العبدلي، 2012؛ وبو حارة، 2016؛ والشمري، 2020).

وترى الباحثة بأن التوافق المهني والاحتراق النفسي مرتبطان بشكل وثيق، حيث إن التوافق المهني الجيد يساعد في تمنخفض مستويات الاحتراق النفسي بين المعلمين. عندما يشعر المعلمون بالتوازن بين متطلبات عملهم وقدراتهم الشخصية، يزيد ذلك من قدرتهم على التعامل مع ضغوط العمل والتحديات اليومية. أما في حالة ضعف التوافق المهني، فإن ذلك قد يساهم في زيادة مشاعر

الإرهاق النفسي والعاطفي، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لديهم. لذلك، يعتبر تعزيز التوافق المهني أحد العوامل الأساسية للوقاية من الاحتراق النفسي في بيئات العمل التعليمية.

ويعدّ التّوافق المهني المؤشّـر الفعّال للحكم على أيّة مهنة بالنّجاح أو الفشـل، حيث إنّه من خلال التّوافق المهني يمكن قياس رضـا الفرد عن مهنته، حيث يعدّ أمرًا ضـروريًا من أجل قيام الفرد بمهام عمله بشـكلٍ جيّد، وحسـب ما هو مطلوب منه، وتسـعى إليه المؤسّسـة الّتي يعمل بها لتحقيقه من خلال العامل فيها، فهو يسلّم بشكلٍ كبيرٍ بتحقيق التّوافق بوجه عام واستقرار الفرد في حياته العامة والمهنيّة والعمليّة الّتي يعمل بها (الرواحية، 2016).

ويقصـد بالتّوافق المهني لدى المعلّمين لتّكيف السّـليم مع ظروف العمل ومع المجتمع المحيط به، الأمر الّذي يجعل الفرد بأنّه راضٍ عن نفسه وعديم الشكوى في حياته، وهذا يساعده على إنتاج أفضل ما لديه، وأجود ما يمتلك من قدرات وإمكانيّات عمليّة ومهنيّة (الرجيبي، وحمود 2017).

ولكون التّوافق المهني جزءًا من التّوافق العام وأحد مظاهره، وهو يعكس رضـــا الفرد عن عمله، فالإنسان يبحث باستمرار عن الاستقرار في بيئته ولا يتحقق هذا الاستقرار إلّا من خلال السّعي نحو التّوافق بين اتّجاهين متصـارعين، الخوف من الفشل، والرّغبة في تحقيق الأهداف، فالمعلّم في بيئته لديه هدف معين يسـعى إلى تحقيقه من أجل الحصـول على شـعور مريح، وعمليّة التّوافق غالبًا ما تواجه بعض من العوائق والصّعوبات الّتي تحدّد من التّوافق المهني، ممّا يجعله من مؤشّرات النّجاح في المهنة، ممّا يدفع المعلّم للقيام بمهام عمله على أكمل وجه، وبه يُقاس مدى رضـــا المعلّم عن عمله ممّا جعل موضـوع التّوافق المهني يشـغل حيّزًا كبيرًا في الدراسـات والبحوث وذلك لأهمّيّته في حياة الأفراد (محمد، 2021).

وأشارت دراسة الأسدي والشريدة (2008) إلى أنّه لا بدّ من رفد العمليّة التّربويّة والمؤسّسات التّربويّة بكلّ الإمكانيّات والظّروف لتحقيق الأهداف التّربويّة وعلى رأســـها وجود معلّمين مؤهّلين

لأداء أدوارهم المهنيّة، فالتّوافق المهني يعتبر من أهمّ المتطلّبات الّتي تنعكس سلبًا أو إيجابًا على سير العمليّة التّربويّة، ومؤشّرًا من مؤشّرات توقّع نجاح المعلّم في أداء دوره التّربوي؛ المعلّم إذا لم يكن متوافقًا مهنيًا مع مهنة التّدريس لأسباب مختلفة، ربما تقوده إلى شعور بعدم الرّضا الوظيفي ومن ثمّ الشّعور بالاحتراق النّفسي وما يعتريه من أثار سلبيّة لا تتعدّى شخص المعلّم فحسب، بل دوره التّربوي أيضًا.

يعد الأداء المدرسي وجودته من القضايا الأساسية التي تشغل التربويين في سعيهم المستمر لإصلاح التعليم وتحسينه، حيث يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجودة التعليم وفاعليته. يتضمن الأداء المدرسي ثلاثة مستويات رئيسية: المستوى التنظيمي، المستوى الجماعي، والمستوى الفردي. يقاس الأداء المدرسي كظاهرة متعددة المستويات، ويعتمد في قياس جودته على مجموعة من المؤشرات التي تشمل جميع جوانب العملية التعليمية. ففي المستوى التنظيمي، يتعين أن يتضمن أداء المدرسة كمؤسسة تعليمية مؤشرات مثل الهيكل التنظيمي الرسمي، المشاركة، التسلسل الهرمي للسلطة، فعالية العلاقات بين المعلمين ومديري المدارس، وقوة الثقافة التنظيمية. أما على مستوى الأداء الجماعي للمعلمين، فتُعد التفاعلات الاجتماعية بينهم، بروح العمل الجماعي، القوانين، والتشريعات، والاحترام المتبادل بين المعلمين من المؤشرات الرئيسية. في حين أن الأداء الفردي يتضمن رضا المعلمين عن أنفسهم وعن البيئة المدرسية بشكل عام، وكذلك التزامهم الوظيفي. على الجانب الآخر، يُقاس أداء الطلاب على المستوى الفردي من خلال مفهوم الذات، الاتجاهات نحو المدرسة والمعلمين، والتفاعل مع زملائهم، فضلاً عن الإحساس بأعباء الواجبات المدرسية (الشمري، 2021).

وفقًا للصافي (2012)، تتعدد مجالات الأداء المدرسي، التي تشمل الأداء الإداري، ويعبر عن مدى التزام المعلمين بالدوام الرسمي والأسس التنظيمية والإشرافية للعمل المدرسي، بالإضافة إلى

وجود خطة واضـحة للأنشـطة المدرسـية. كما يتضـمن الأداء المدرسـي للمعلم جوانب عديدة مثل التخطيط للدروس، تنويع طرق التدريس، وتوظيف الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف التعليمية. من ناحية أخرى، يعكس المبنى المدرسـي الجودة في معايير الأمن والسـلامة والمرافق التي تدعم عملية التعلم، بما في ذلك تجهيزات لذوي الاحتياجات الخاصـة. كما يرتبط المجتمع المحلي بأداء المدرسـة من خلال التواصـل الفعال مع مؤسـسـات المجتمع المحلي، واسـتجابة المدرسـة لآرائهم ومقترحاتهم، مما يعزز الدور المجتمعي في دعم المدرسة.

وترى الباحثة بأن تحســـين العملية التعليمية يتطلب أن يكون المدير قائدًا موجهًا ومرشـــدًا لتحقيق الأهداف التربوية الشـاملة. لذلك، أصـبح تقييم الأداء المدرسـي جزءًا أسـاسـيًا من التقويم التربوي، لا سيما دور المدير والمعلم في العملية التعليمية.

ولتحقيق غايات الدراســـة وأهدافه الّتي تســـعى إليها الدّراســـة في تلك العلاقة القائمة بين الاحتراق النّفسـي والتّوافق المهني والأداء لدى المعلّمين جاءت هذه الدّراسـة للكشـف عن الاحتراق النّفســـي لدى المعلّمين وعلاقته بالتّوافق المهني والأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب وبناء تصوّر مقترح لتطوير ذلك من خلال جمع البيانات .

2.1 مشكلة الدّراسة

جاءت هذه الدّراســة تسـليط الضّـوء على التّوافق المهني لدى المعلّمين، ومدى ارتباطه بالاحتراق النّفســـي لديهم، لكون المعلّم الّذي يكون متوافقًا مهنيًا بناءً على التّعريف السّـــابق يكون قادر على العطاء والإنتاج التّعليمي، وإذا فقد هذا التّوافق المهني للمعلّم، قد يكون أداءه متدنّي أو منخفض، الأمر الّذي دعا لاختيار الكتابة والبحث في هذا المجال.

حيث يعاني المعلّمون وبدرجة مرتفعة من الاحتراق النّفســـي الّذي يتولّد لديهم نتيجة أعباء المهنة وكثرة متطلّباتها، وكذلك كثرة الأعباء والأدوار المُلقاة على عاتق المعلّم، وقد أشارت إليها العديد من الدّراسـات والّتي من بينها دراسـة (Adapa & Beames,2022)، دراسـة (زغيبي، 2020)، كما أشارت دراسات أخرى إلى مدى ارتباط الاحتراق النّفسي بالتّوافق المهني والأداء وتحقيق النّجاح في الأداء لدى المعلّمين من بينها (محمد، 2021)، (Ali & Rafik, 2021) .

وتشير الدّراسـات إلى أنّ الاحتراق النّفسـي يرتبط بانخفاض الرّفاهيّة النّفسـيّة والجسـميّة، كما يرتبط بمشكلات السّلوك المختلفة في كلّ من المنزل والعمل، وكذلك اعتبرت أنّ الاحتراق النّفسي هو شكل من أشكال الإرهاق النّفسي أو الجسدي الّذي يحدث بشكلٍ متكرّرٍ في مهنة التّعليم، وقد أشارت إلى ذلك دراســة زغيبي (2020) والتي أكدت وجود وجود علاقة طرديّة دالّة إحصــائيًا بين مســتويات الاحتراق النّفسي بأبعاده المختلفة لدى أعضاء هيئات التّدريس بالرفاهية النفسية، كما أشارت دراسة البقمي (2021) إلى أنّ مسـتوى الاحتراق النّفسـي ينخفض لدى بعض المعلّمين في جامعة نجران، وأنّ أدائهم عالي، وهذا يشير إلى العلاقة العكسيّة بين الاحتراق النّفسي والأداء للمعلّمين فكلّما ارتفع مســتوى الاحتراق النّفســي، انخفض الأداء لديهم، والعكس صــحيح، ممّا أوجد فجوة بين الدّراســة الحاليّة الّتي تركّز على ارتباط الاحتراق النّفسي بالتّوافق المهني، في حين سلّطت الدّراسات الضّوء على ارتباط الاحتراق النّفسي بالأداء.

وقد جاءت الدّراسـة للكشـف عن الاحتراق النّفسـي وعلاقته بالتّوافق المهني، وذلك لرتق الفجوة القائمة بين الدّراسـة الحاليّة والدّراسـات السّـابقة، والّتي تتمثل في كون الدّراسـات السّـابقة لم تعالج التّوافق المهني النّاتج عن الاحتراق النّفســي، بل اكتفت بدراســة مســتوى الاحتراق ودرجته، وعلاقته بالأداء للمعلّمين.

3.1 أهمّيّة الدّراسة

تنبع أهمّيّة هذه الدّراسة من النّاحيتين النّظريّة والتّطبيقيّة على النّحو الآتي:

1.3.1 الأهميّة النّظريّة

تبرز أهميّة الدّراسة النّظريّة من خلال ما يلي:

- تشكل الدراسة مصدرًا نظريًا مهمًا يمكن للطلبة والمدراء والمسؤولين والمعلمين في الميدان التربوي الرجوع إليه.
- تقدم إطارًا نظريًا يساعد الباحثين في فهم آليات مواجهة الاحتراق النفسي والتوافق المهني.
- تسهم الدراسة في التعرف على البرامج المصممة لتطوير التوافق المهني ومعالجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين.
- تسلط الضوء على الاحتراق النفسي ومستواه لدى المعلمين الذين يتحملون مسؤولية تعليم وتوجيه الطلاب.
- تهدف إلى تعزيز القيم الإيجابية لدى المعلمين، مما يسهم في نجاح العمل التربوي والتعليمي.
- تبرز الأهمية النظرية للدراسة من خلال إعداد إطار نظري يستند إلى الأدبيات المعاصرة والدراسات السابقة ذات الصلة.

2.3.1 الأهمّيّة التّطبيقيّة

تنبع أهمّيّة الدّراسة من خلال طبيعة الظّاهرة المدروسة والعيّنة المُستهدفة بالدّراسة وقيمتها العلميّة ويمكن أن تحقّقه من نتائج ويمكن الاستفادة منها وتكمن أهمّيّة الدّراسة على النّحو التّالي:

- تزويد المختصّين والتّربويين ببعض من المعلومات الّتي ستظهر من خلال نتائج الدّراسة.

- توفير برنامج قد يسهم في بعض الأساليب والإجراءات الّتي تساعد في التّحديد من الاحتراق النّفسي للمعلّمين، وتحقيق التّوافق المهني لديهم.
- قد تساهم المعلومات والنّتائج خلق بيئة مدرسيّة ومناخ دراسي وتعليمي ناجح يسعى إلى تحسين الأداء التّدريسي للمعلّمين نتيجة إزالة الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين وتشجيعهم على التّوافق المهني وما يحقّقه من نجاح في العمليّة التّعليميّة.

4.1 أهداف الدّراسة

تسعى هذه الدّراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن مستوى الاحتراق النّفسي لدى عينة من المعلّمين في النّقب.

2- الكشف عن مستوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب.

3- التّحقق من مستوى جودة الأداء لدى المعلّمين في منطقة النّقب.

4-التّحقق من العلاقة بين الاحتراق النّفسي بالتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين والمعلّمات في منطقة النّقب.

5 - التّحقق من دلالة الفروق الإحصائيّة بين تقديرات المعلّمين في المدارس العربيّة في النّقب على مقياس الاحتراق النّفسي تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة، والتّخصّص.

6- التّحقق من دلالة الفروق الإحصائيّة بين تقديرات المعلّمين في المدارس العربيّة في النّقب على مقياس التّوافق المهني تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة، والتّخصّص.

7- التّحقق من دلالة الفروق الإحصـائيّة بين تقديرات المعلّمين في المدارس العربيّة في النّقب على مقياس جودة الأداء تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة، والتّخصص.

8- بناء برنامج مقترح لخفض الاحتراق النّفســي وتحســين التّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين والمعلّمات في منطقة النّقب من وجهة نظر المعلّمين؟

5.1 أسئلة الدّراسة

جاءت هذه الدّراســة لتجيب عن السّــؤال الرئيســي الآتي: **ما علاقة الاحتراق النّفســي بالتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب وبناء نموذج مقترح لتطوير ذلك؟**

والّذي يتفرّع عنه الأسئلة الفرعيّة الآتية:

1-ما مستوى الاحتراق النّفسي لدى عينة من المعلّمين في في النّقب؟

2- ما مستوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في المدارس العربيّة في النّقب؟

3-ما مستوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في المدارس العربيّة في النّقب؟

4- ما علاقة الاحتراق النّفسي بالتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين والمعلّمات في منطقة النّقب لدى المعلّمين؟

5-هل توجد فروق دالّة إحصـائيًا بين تقديرات المعلّمين في المدارس العربيّة في النّقب على مقياس الاحتراق النّفسي تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة، والتّخصّص؟

6- هل توجد فروق دالّة إحصائيًا بين تقديرات المعلّمين في المدارس العربيّة في النّقب على مقياس التّوافق المهني تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة، والتّخصص؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المدارس العربيّة في النّقب على مقياس جودة الأداء حسب الاختلاف في الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة، والتّخصص؟

8- ما البرنامج المقترح لخفض الاحتراق النّفسي وتحسين التّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب.

6.1 فرضيّات الدّراسة

وللإجابة عن أسئلة الدّراسة، فقد صيغت الفرضيّات الصّفريّة الآتية:

1. لا توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين الاحتراق النّفسي والتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب.
2. لا توجد فروق احصائية دالة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين تقديرات المعلّمين في منطقة النّقب على مقياس الاحتراق النّفسي تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي وسنوات الخبرة، والتّخصص.
3. لا توجد فروق احصائية دالة عند مستوى الدّلالة (α<.05) لدى المعلّمين على مقياس التّوافق المهني تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي وسنوات الخبرة، والتّخصّص.
4. لا توجد فروق احصائية دالة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين تقديرات المعلّمين في منطقة النّقب على مقياس جودة الأداء تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة، والتّخصص.

7.1 حدود الدّراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في الحدود الآتية:

الحدّ الموضـوعيّ: الاحتراق النّفسـي وعلاقته بالتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب وبناء تصّوّر مُقترح.

الحدّ البشريّ: عينة من المعلّمين الّذين يعملون في المدارس العربيّة في منطقة النّقب.

الحدّ المكانيّ: طُبّقت إجراءات هذه الدّراسة في منطقة النّقب داخل الخطّ الأخضر.

الحدّ الزّمانيّ: تمّ تطبيق هذه الدّراســـة خلال الفترة الزّمنيّة الواقعة خلال العام الجامعي 2023-2024.

الحدود الاجرائية: كما تتحدّد بعينة الدراســـة وبالأدوات الخاصـــة بجمع المعلومات وهي مقياس الاحتراق النّفســـي للمعلّمين ومقيـاس التّوافق المهني للمعلّمين، ومقيـاس جودة الأداء للمعلّمين، وبحساب صدقها وثباتها وبالاساليب الاحصائية المستخدمة.

8.1 المصطلحات الاجرائيّة

اشتملت الدّراسة على التّعريفات الآتية:

الاحتراق النّفسي:

يعرف الاحتراق النّفسـي على أنّه حالة نفسيّة داخليّة يشـعر بها الفرد نتيجة لضـغوط العمل والأعباء الزّائدة ويتضــمّن الشّــعور بالإجهاد الانفعالي، وتبلّد المشــاعر ونقص الشّــعور بالإنجاز (نويشي، 2014).

كما يعرف الاحتراق النّفسـي على أنّه حالة نفسيّة تصـيب الإنسـان بالأرق وخاصّـة من الأشـــخاص الّذين يقومون بتقديم مهن وخدمات للبيئة المحيطة، وهي كذلك عرض نفســـي أو

عقلي تصـــيب الإنســـان بالأرق ولا ســـيّما من الفئة الّتي تمارس مهن للتفاعل مع البيئة والمجتمع (الشرهان، 2021).

وتعرّف الباحثة الاحتراق النّفســـي إجرائيًا على أنّه الحالة النّفســـيّة الصّـــعبة التي تصـــيب المعلّمين نتيجة عملهم بمهنة التّعليم تجعلهم يشـعرون بالقلق والاضـطراب النفسـي، وتقاس بمسـتوى إجابة أفراد العيّنة على مقياس الاحتراق النّفسي المُستخدم في الدّراسة.

التّوافق المهني للمعلّمين

يعرف التّوافق المهني على أنّه قدرة الفرد على التّوافق مع مهنته وزملائه ورؤسـائه والمشـرف عليه، ومع خصـــائصـــه الذّاتيّة وميوله، ومع مطالب العمل وظروفه المتغيّرة، وتوافقه مع داخله وشـــعوره بالأمن والاســـتقرار في العمل، والقدرة على التّقدم، وتحســـين مهاراته، والقدرة على إنجاز العمل إنجازًا مرضـــيًا، وهو بمثابة القدرة التي يمتلكها المعلّم عبر التّوفيق بين مهامه كمعلّم، وحياته الخاصّـــة، وهي القدرة على القيام بعمله وبمتطلّبات مهنته بشـكلٍ جيّدٍ ويعمل تحقيق أهداف مهنته والعمل على إنجاحها، وتكوين اتّجاهات إيجابيّة نحوها (الرواحية، 2016).

وتعرّف الباحثة التّوافق المهني للمعلّمين إجرائيًا على أنّه قدرة المعلّم غلى التّعامل بإيجابيّة مع المحيط الاجتماعي في المدرسة بسهولة ويسر، سواءً أكان ذلك مع الإدارة والرّؤساء أو الطلبة الّذين يعلمهم أو المجتمع المحلي المحيط، أو المشـرفين عليه، وهي مقدار التّقديرات والاسـتجابات لأفراد العيّنة على مقياس التّوافق المهني الّذي تم استخدامه في الدّراسة.

جودة الأداء للمعلّم: تعرف جودة أداء المعلّم بأنّها "عبارة عن مجموعة من الخصـــائص والمعايير الّتي تتوافر لدى المعلّم في شـــخصـــيّته وتفكيره ومعتقداته وأســـاليبه التّعليميّة والتّربويّة (عبد المولى وعبود، 2010).

كما يمكن تعريفها على أنّها (الرّيادة والامتياز في عمل الأشياء فالريادة: تعني السبق في الاستجابة لمتطلّبات المســـتفيد، والامتياز: يعني الاتقان (الضّـــبط والدّقة والكمال) في أداء العمل(آل رفعة، 2017).

وتعرّف الباحثة بدورها جودة الأداء إجرائيًّا بأنّها: مجموعة العوامل والظّروف الّتي تجعل المعلّم قادر على أداء عمله بشــكلٍ جيّدٍ، ويطوّره حســب المتّطلبات والمعايير الخاصّــة بجودة الأداء، وهو ما يشير إلى مستوى استجابات وتقديرات أفراد العيّنة على مقياس جودة الأداء لدى المعلّمين، الّذي تمّ استخدامه في الدّراسة.

الفصل الثّاني: الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

تمهيد

يتناول هذا الفصـــل الإطار النّظري للدراســـة والذّي يعالج متغيّرات الدّراســـة الثّلاثة وهي الاحتراق النّفســـي للمعلّمين، وكذلك التّوافق المهني لديهم، وجودة الأداء لديهم وعلاقة كلّ من هذه المتغيّرات ببعض، إضـــافة إلى النّظريّات النّفســيّة التي تعالج كلّ من هذه المتغيّرات، والدّراســـات السّابقة الّتي عالجت كلّ متغيّر على حدّة، ويختتم الفصل بتعقيب على الدّراسات السّابقة.

1.2 الإطار النّظري

يتناول الإطار النّظري للدراسـة مناقشـة لمتغيّراتها وهي الاحتراق النّفسـي لدى المعلّمين وكذلك التّوافق المهني لديهم، وجودة الأداء لديهم، وكذلك الوصـــول إلى تصـــوّر مقترح لتطوير ذلك، والنّظريّات النّفسيّة الّتي عالجت كلّ موضوع منها وعي على النّحو الآتي:

1.2.2 الاحتراق النّفسي للمعلّمين والمفاهيم المتعلّقة به

لقد تعرّض العديد من الباحثين لمفهوم الاحتراق النّفسي للمعلّمين، فمنهم من أشار إلى أنّه حالة من الشّـعور بالإجهاد النّفسـي والجسـدي التي يتعرّض لها المعلّم أثناء أدائهم لعملهم في مهنة التّدريس، لا سـيّما وهم الفئة الّتي تعمل في روتين لا يتطوّر، ممّا يولّد لديهم الشّـعور السّـلبي النّاتج عن عدم القدرة على مواجه الضّغوط التي يتعرّض لها المعلّم (محمد، 2021).

ويطلق مصـــطلح الاحتراق النّفســـي لدى المعلّمين حســـب رأي بعض الباحثين ومنهم: (العرايضـــة، 2015)، الّذي أشـــار إلى أنّه التّحول عن العمل، والتّبلّد واللّامبالاة والاكتئاب أو الاســـتنزاف والاســـتنفاذ للطاقات والنّشـــاط الذي يمارســـه المعلّم في مهنته التي باتت تســـبب له

الاضطرابات النّفسيّة، وعدم القدرة على العطاء والإنتاج، والّذي يؤثّر على أداء المعلّمين سلبًا، حيث يعمل على عرقلة النّشاط والإبداع لدى المعلّمين.

كما أشار إليه العدوان (2021) على أنّه حالة من الإرهاق الانفعالي والإرهاق الجسدي، والسّخط على العمل وعلى الآخرين، وتبلّد المشاعر، وانخفاض الإنتاجيّة، وفقدان الحماسة للعمل، وعدم الاستقرار النّفسي والتّوتر، وميل الفرد خلاله إلى العزلة وعدم الاندماج مع المجتمع الّذي يعيشه، وبذل الجهد المضاعف لتلبية متطلّبات العمل الّذي يقوم به، ممّا يجعله يكوّن اتّجاهات سلبيّة نحو زملائه في العمل.

وأشار البوسعيدي ودهان (2018، 18) إلى أنّ مصطلح الاحتراق النّفسي للمعلّمين "يأتي تعبيرًا عن الحالة الّتي يتعرض لها المعلّم من ضغوط تواجه عمله وحياته وتعوقه عن أداء وظائفه وأعماله والمطلوب منه بشكلٍ طبيعي"، فهو ينتج عن ضغوط العمل النّفسيّة، وازدياد حجم العمل، وازدياد الأعباء الموكّلة لديه للقيام بها، وكذلك صعوبة المتطلّبات الّتي لا بدّ له من القيام بها، واختلاف وتعدّد الأدوار الّتي يقوم بها في المدرسة، وكثرة المسؤوليّات الّتي تناط به في مهنته الّتي يقوم بها وهي مهنة التّدريس، والإرشاد والتّربية، للطلبة الّذين يقوم بتدريسهم.

وقد أورد الفايز (2023، 33) تعريف للاحتراق النّفسي للمعلّمين بقوله: "أنّه حالة من الإجهاد النّفسي تظهر خلال الإجهاد الجسدي للمعلّم، وشعوره بالعجز عن أداء مهامه وأعماله، إضافة إلى فقدان الأمل، الّذي يؤدّي إلى الإنهاك الانفعالي الّذي يصاحبه تطوّر سلبي لمفهوم الذّات وتقديرها، والوضعيّات السّلبية تجاه الآخرين والحياة والعمل، وكذلك يوّلد لديه عدم الرّضا عن العمل الّذي يقوم به، ويشكّل الفتور الاجتماعي تجاه المجتمع الّذي يعيش فيه".

من خلال استعراض التّعريفات السابقة للاحتراق النّفسي لدى المعلّمين، تبيّن أنّها جميعها اشتركت في كونه حالة نفسيّة تعبّر عن الإرهاق والإجهاد النّفسي والجسدي، وهي نوع من الاضطرابات

النّاتجة عن ضـــغوط العمل وكثرة متطلّباته تصـــيب المعلّم، وتعيقه عن أداء واجباته وأعماله الّتي توكل إليه من قبل الإدارة المدرسيّة، وأن هذه الحالة تتطوّر لتصيب الإنسان الّذي يصاب بها بحالة من العزلة والانطواء والنّظرة السلبية تجاه الآخرين والزّملاء في المدرسة، وكذلك يعيق إنجازه.

وتسـتنتج أنّ الاحتراق النّفسـي الّذي يصـيب المعلّم نتيجة ما يلقاه من ضـغوط في مهنته، ومحاولته الاجتهاد للوصـــول للهدف الّذي تســـعى إليه مهنة التّدريس، فهو يصـــيب في الغالب المعلّمين الّذين يكونون نشـيطين ويريدون تحقيق أفضـل الإنجازات في مهنتهم، لكنّهم يصـطدمون بواقع لا يلبّي لهم تلك الطّموحات والآمال الّتي يريدون تحقيقها، والّتي تتمثل في قلّة التّحفيزات، وقلّة الإمكانيّات المدرسيّة وعدم التّنظيم المدرسي.

ويعدّ الاحتراق الّنفســـي من أعلى وأخطر الانفعالات النّفســيّة التي تواجه المعلّمين، والّذي يُصـيب المعلّمين بالإنهاك النّفسـي والعصـبي والجسـدي والمعاناة النّفسـيّة والاجتماعيّة والجسـديّة، حيث يُصـــاب المعلّم الّذي لديه احتراق نفســـي بالصّـــداع الشّـــديد من كثرة التّفكير في العمل الّذي مطلوب منه، كما يُصـاب بقلّة النّوم والأرق الشّـديد، وكثرة تناول العقاقير المسـكّنة لتلك الآلام، مما يولّد لديه بعض السّـلوكيّات السّـلبيّة، وموجات الغضـب الشّـديدة، ويكون سـريع الغضـب عن أيّ موقف حياتي يتعرّض له في الدّوام المدرسي أو في البيت مع أسرته (السوالمة وآخرون، 2021).

ولهذا الســـبب لقد إهتمّ العلماء والمختصّـــين بالاحتراق النّفســـي لدى المعلّمين باعتباره واحدًا من معيقات التّطور التّربوي، ومن الصّـــعوبات الّتي تعيق التّنمية التّربوية، وتشـــكّل عائقًا أمام تطور أســـاســـيّات التّربية والتّعليم في المدارس، لأنّ المعلّمين يشـكلّون العمود الفقري للتربية والتّعليم في المدارس، وهم العنصر الأساسي في نقل المعرفة وتهذيبها للطلبة والإشراف على تربية الطّلاب في المدارس (الفايز، 2023).

2.1.2 أسباب الاحتراق النّفسي للمعلّمين والعوامل الّتي ساهمت في تشكيله

لقد درس الباحثون هذه الظاهرة من خلال تتبّع الأسباب والعوامل الّتي ساهمت في تشكّله لدى بعض المعلّمين، فهي تبتعد كثيرًا عن تلك العوامل المرتبطة بالضّغوطات المهنيّة الّتي يعاني منها بعض المعلّمين، حيث أنّه عندما يشعر المعلّم أنّه يتعرض لضغوط مهنيّة أعلى من قدرته على التّحمل، وكذلك نتيجة شدّة المعاناة الّتي يعانيها من خلال المطالب الكثيرة الّتي تطلب منه، إضافة إلى تعرّضه للضغط النّفسي نتيجة لتلك المعاناة، والارهاق والتّعب الّذي يجده من خلال تلك الضّغوطات المهنيّة، ولعلّ هذه العوامل صنّفها المختصّون بالعوامل والأسباب المهنيّة، الّتي يتعرّض لها المعلّم المصاب بالاحتراق النّفسي، والتي تجعل المعلّم يعمل لساعات طويلة دون اللّجوء إلى الرّاحة، وعدم وضوح الدّور المناط به، والعمل المخصّص الذي ينبغي أن يقوم به، إضافة إلى ضعف الرّوابط الّتي تربطه مع زملاء المهنة، لأنّه يمضي وقتاً طويل في الحصص دون الجلوس مع الزّملاء الّذين يكونون هم أيضًا مشغولين في حصصهم، وزيادة أعباء العمل في فترات الرّاحة من تحضير للدروس، وإعداد الأنشطة، وكتابة أوراق العمل والاختبارات، وكلّها تشغله عن التّواصل مع زملائه في المدرسة، إضافة إلى الرّوتين القاتل الّذي يبعث الملل من تكرار الأحداث والأعمال الّتي يقوم بها، من إعادة الدّروس، وكذلك الأعمال الأخرى الّتي يقوم بها، وعدم التّجديد، أضف إلى ذلك عدم امتلاك بعض المعلّمين للقدرة الكافية لمواجهة تلك الضّغوط، ما يجعل بعضهم يترك العمل في مهنة التّعليم نتيجة الاحتراق النّفسي والضّغوط المهنيّة الّتي يلقاها المعلّم (الشرهان، 2021).

ومن الضّغوط المهنيّة التي تساعد على الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين، الأسلوب المتّبع من قبل مدير المدرسة، الّذي يمتاز بالاستبداد، والتّعامل القاسي للمعلّمين، وفرض الشّروط والقرارات ولا يتيح للمعلّمين الفرصة في التّعبير عن آرائهم في العمليّة التّعليميّة، وعدم إشراكهم

في قرارات المدرســـة، ما يولّد لدى المعلّمين رغبة كبيرة في عدم الذّهاب إلى المدرســـة، ويولّد لديهم الاضطرابات النّفسيّة الّتي تتحوّل إلى احتراق نفسي لدى المعلّمين، إضافة إلى اللّوم الدّائم من قبل المديرين للمعلّمين وعدم تقديم الحوافز والتّشـــجيع للمعلّمين على الأعمال الجيّدة الّتي يقومون بها يجعلهم محبطون، ويرون أنّ كلّ عمل يقومون به يذهب هباءً، ولا يوجد من يقدّره، وهنا تتفاقم مشــكلة الاحتراق النّفســي لدى المعلّمين، وإضــافة إلى عدم التّوعية والإرشــاد من المديرين المستبدّين، ولا سيّما للمعلّمين الجدد الّذين تتولّد لديهم مظاهر الاحتراق النّفسـي مبكّرًا قبل غيرهم من المعلّمين القدامى (نايف، 2019).

ومن الأسـباب الّتي تؤدّي إلى ظاهرة الاحتراق النّفسـي للمعلّمين ما يتعلّق بالصّـعوبات الّتي يواجها خارج إطار العمل والّتي من بينها المشـكلات الأسـريّة، والاجتماعيّة الّتي تؤثّر بدرجة كبيرة في تشكّل الاضـطرابات النّفسـية لديه، ما تنعكس على الاحتراق النّفسـي لديه، لأنّه غير قادر على التّوفيق بين مشـكلات العمل ومتطلّبات، والمشـكلات والظّروف الأسـريّة الصّـعبة الّتي يعيشـها في الأســرة، والّتي ربّما تعمل وتشــكّل التّذمر، والتّوتر لديه، ما يجعله غير قادر على العمل من كثرة المشـكلات المحيطة به والّتي تعكّر مزاجه، وكذلك تحدّ من نشـاطاته، ويشـعر بتراكم الأعمال الّتي بالتالي تولّد لديه الاحتراق النّفسـي، إضـافة إلى عدم قدرة المعلّم على توفير متطلّبات أسـرته بسـبب تدنّي الرّاتب الّذي يتقاضــاه، والّتي بدورها تشــكّل أهمّيّة بالغة في توليد الاحتراق النّفســي للمعلّمين (العرايضة، 2015).

3.1.2 أعراض ومظاهر الاحتراق النّفسي للمعلّمين

لكلّ مشكلة تصيب الإنسان أو صعوبة تواجهه سواءً في مجال عمله أو في مجال الأسرة، أو مشــكلة جســديّة ومرض يتعرّض له مظاهر وأعراض تظهر على الّشــخص المصــاب بها،

وللاحتراق النّفســـي مجموعة من الأعراض والمظاهر الّتي تميّزه عن غيره ممن لا يعانون من تلك المشكلة، فقد قسّم علماء النّفس أعراض الاحتراق الّنفسي إلى ثلاثة أعراض، وبعضهم صنّفها إلى أربعة أعراض، وقد كان الرّأي القائل بتقسيمها إلى ثلاثة أعراض، جعلها تتمثّل في أعراض انفعاليّة، وأعراض سلوكيّة، وأعراض عضويّة، أمّا الرأي القائل بأنّها أربعة أعراض جعلها تتمثّل في أعراض عضـــويّة، وأعراض انفعاليّة، وأعراض متعلّقة بالعلاقات الشّـــخصـــيّة، وأعراض متعلّقة بالمواقف والمعتقدات، والأعراض، وقد صـــنّفها البعض على أنّها تتمثّل في الأعراض العضـــويّة والأعراض النّفسيّة، وأعراض اجتماعيّة (الحربي والمطيري والعجمي، 2015).

يمكن توضـيح الأعراض المرتبطة بالضّـغوط النّفسـيّة لدى المعلّمين كما يلي (عنتر وآخرون، 2020):

- **الأعراض العضـويّة:** تشـمل الشّـعور بالآلام، وظهور علامات ارتفاع ضـغط الدّم، والصّـداع، والضّـعف العام، والإحسـاس بالإرهاق طوال اليوم دون بذل مجهود جسـدي. كما تشـمل الأرق وآلام الظهر، والإرهاق ونقص المناعة، بالإضـــافة إلى ضـــعف القدرة على مقاومة الأمراض الأخرى.
- **الأعراض النّفسيّة:** تتجلّى في مشاعر سلبيّة مثل الغضب والاكتئاب والإحباط النّاتجة عن عدم قدرة المعلّم على تحقيق الأهداف المرجّوة. قد تتطوّر هذه المشـاعر إلى شـعور بالعجز واليأس والإهانة، بالإضافة إلى عدم التّركيز في المهام الموكّلة إليه.
- **الأعراض الاجتماعيّة والسّـلوكيّة:** تظهر في سـوء العلاقات مع زملاء العمل، وتفضـيل العزلة والانطواء، وتكوين اتجاهات ســـلبيّة نحو العمل وزملاء المهنة. كما تؤدّي هذه الأعراض إلى انخفاض الأداء والإنتاجيّة، وعدم الرّضـــا عن العمل، وارتفاع معدّلات التّأخر والغياب المتكرّر عن المدرسة.

4.1,2 أبعاد الاحتراق النّفسي للمعلّمين

لقد صنّف الباحثين والمختصّين الاحتراق النّفسي إلى ثلاثة أبعاد رئيسيّة (الشاماني والحديدي (2022؛ الضويحي، 2018)، وهي على النّحو الآتي:

1. **الاستنزاف الانفعالي:** ويتّصف الاستنزاف الانفعالي بالإرهاق والغضب، واستنفاذ المصادر الانفعاليّة لدى المعلّم إلى المستوى الّذي يعجز فيه عن العطاء والإنجاز، والقيام بمهامه الّتي تناط به، وقد يترجم الاستنزاف الانفعالي على شكل أعراض نفسيّة وجسميّة، وخلالها المعلّم يكون مضّرب ومنهمك ومتوتّر، وغير متّزن انفعاليًا، ويفقد التّركيز.
2. **تبلّد الشّعور الشّخصي:** ويتمثّل هذا البعد في التّغير السّلبي في الاتّجاهات لدى المعلّمين الّذين يعانون من الاحتراق النّفسي نحو المعلّمين الآخرين والزّملاء الّذين يشاركون المعلّم في العمل في المدرسة، ممّا يؤدّي إلى إيجاد فجوة بين المعلّم المحترق نفسيًّا والمعلّمين الآخرين في المدرسة، وفي الغالب يكون الأمر مصحوب بسرعة الانفعال، واللّامبالاة، وكأنّه يعيش لوحده في المجتمع، ولا يكترث بما يدور حوله في المدرسة.
3. **نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي:** ويتمثّل هذا البعد في عجز المعلّم المحترق نفسيًّا، والشّعور بعدم قدرته على إنجاز الأعمال الّتي توكّل اليه، ممّا يؤدّي إلى انخفاض الإنجاز الشّخصي لديه، وعدم قدرته على العمل المتقن والّذي يكون قد يعدّ من ضروريّات دوره التّربوي في المدرسة، ممّا يجعله يقيم الإنجازات الّتي يقوم بها سلبًا، ولا يرى فيما يقوم به بالأهمية والضرورة، وهنا ينقص تقدير الذّات لديه، وتنخفض مستويات الاعتزاز بالنفس لديه، لأنّه يرى في نفسه عاجزًا عن الإنجاز وتحقيق آمال المدرسة فيه، ولا يكون عند حسن الظّنّ به، وهذا الأمر يجعل المعلّم المحترق نفسيًّا يشعر بعدم التّكيف والارتياح في المدرسة.

وهناك من صنّف الاحتراق النّفسي إلى أربعة أبعاد وهي على النّحو الآتي حسبما جاء في (محمد، 2015):

1. **عدم الرّضا الوظيفي:** فالمعلّم الّذي يكون محترق نفسيًا يعاني من عدم الرّضا عن العمل الّذي يعمل به، والمهنة الّتي ينتمي إليها، ممّا يكوّن اتجاهًا سلبيًا تجاه مهنة التّعليم، ويطمح إلى ترك هذه المهنة، وعدم الاستمرار فيها.
2. **انخفاض المساندة الإداريّة كما يدركها المعلّم:** والّتي تتمثّل في علاقة المعلّم مع الإدارة، وكذلك القرارات الإداريّة الصّارمة، وعدم تلّقي المعلّم للحوافز المشجّعة على الإنجاز، وتطوير الذّات العلميّة والتّربويّة، ممّا يجعل المعلّم يرى أنّه لا يرى في أعماله ذات جدوى ما دام لا يلقى التّشجيع عليها، وكذلك يرى أنّ الإدارة لا تقدّر الجهود الّتي يبذلها المعلّم في عمله.
3. **الضّغوط المهنيّة:** وهذا البعد يشير إلى تلك الضّغوط الّتي يتلقّاها المعلّم في مهنته، والعجز عن أداء مهامه، ممّا يظهر عليه الكسل والإحباط، أمام تلك المتطلّبات الكثيرة الّتي تُطلب من المعلّم، وهو يرى أنّه غير قادر على القيام بها، وتتكوّن لديه اتجاهات سلبيّة نحو مهنة التّعليم بشكلٍ كاملٍ، وتتولّد لديه مشاعر الرّفض للواقع الّذي يعيش فيه في المهنة الّتي يعمل بها.
4. **الاتّجاه السّلبي نحو التّلاميذ:** ويتمثّل هذا البعد في السّلوكيّات الخاطئة الّتي يقوم بها بعض التّلاميذ في المدرسة أو في الصّف الدّراسي، وهذه السّلوكيّات تولّد لدى المعلّم النّظرة السلبيّة تجاه هؤلاء التّلاميذ، وتجعله يبذل قصارى جهده من أجل ضبط الصّف والتّخلص من تلك السّلوكيّات السّلبيّة لهؤلاء التّلاميذ، ممّا تنعكس على نفسيّته وتولّد لديه الاحتراق النّفسي، وعدم القبول والرّفض للاستمرار في هذه المهنة الّتي باتت تأخذ من المعلّم جهدًا أكثر ممّا تعطيه من مردودات اجتماعيّة واقتصاديّة وعلميّة

5.1.2 آثار الاحتراق النّفسي على المعلّمين.

أجمعت العديد من الدّراسات على أنّ الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين يترك آثارًا سلبية، من شأنها أن تجعل الشّخص المصاب به يعاني من العديد من المشكلات، ولعلّ أبرز تلك الآثار تتمثّل في حسبما جاء في (صالح، 2022؛ الزعبي، 2021؛ عنتر وآخرون، 2020)، الآتي:

1. يميل الأفراد إلى الهروب من المشكلات الّتي تواجههم والاستسلام للواقع المفروض عليهم. نتيجة لذلك، يجدون أنفسهم غير قادرين على التّعامل مع الضّغوط النّفسيّة والاجتماعيّة والمهنيّة الّتي تلاحقهم. هذا التّوجه قد يدفعهم إلى التّغيب المستمرّ عن المدرسة والتّمارض في بعض الأحيان، ممّا يعكس عجزهم عن مواجهة تحدّيات قد لا تتطلّب جهدًا كبيرًا لحلّها. بل يمكن التّغلّب عليها من خلال الصّبر والإرادة لمواجهة تلك التّحديّات.
2. تدنّي الإحساس بالمسؤوليّة، ويكون باستمرار لا مبالي، ولا يقوى على اتخاذ القرار الّذي يخصّه ويخصّ الصّف الّذي يديره، ويتجنّب الظهور في مواقع المسؤوليّة، ولا يُبدي رأي في أيّ شيء، وهنا يظهر لا مباليًا وغير مسؤول.
3. قلّة النّشاط واستنفاذ الطّاقة الإيجابيّة بداخله، ولا يُبدع ولا يبحث عن أساليب يطوّر بها عمله ومهنته، ويعمل بالرّوتين، ولا يجدّد ولا يبتكر ولا يتابع التّطورات التّربويّة الّتي تحصل في العالم والمحيط الاجتماعي الّذي يعيش فيه، ولا يهتمّ بنتائج الطّلبة، ونتاج جهده الّذي يبذله مع الطّلبة.
4. كثرة اللّوم على الآخرين على الفشل الّذي حصل له في أداء مهامه، حيث يكون باستمرار خلق الذّرائع الصّحيحة وغير الصّحيحة، والمقبولة وغير المقبولة، حتّى يغطّي بها على فشله الّذي وصل إليه في مجال عمله ومهنته الّتي ينتمي إليها، وكذلك فشل الطلبة وتدنّي مستويات تحصيلهم الدّراسي، أمّا أن يكون اللّوم على الطلبة أو على أهاليهم أو على زملاء آخرين، أو اللّوم على إدارة المدرسة، ويجنّب نفسه من ذلك اللّوم.

5. كثرة التّغيّب عن العمل وعدم الاستقرار الوظيفي والاعتراض على كلّ شيء، والشّعور بالاغتراب عن المحيط المدرســـي الّذي يعمل فيه، والعزلة والانطواء ومقاطعة الزّملاء، وعدم التّفاعل والتّواصل معهم، وانخفاض الرّوح المعنويّة لديه، والتّوتر الشّديد، والشّعور بالاضطرابات السّلوكيّة والنّفسيّة التي تبدو فيها حالته مرتبكة، كأنّه لا يدري ماذا يعمل، أو أنّه يكون مهزوز الشّخصيّة مشتّت الفكر، يعاني من تدنّي تقدير الذّات، وإضافة إلى ذلك لومها باستمرار.
6. تظهر آثار الاحتراق النّفسي على المعلّمين بشكل واضح، حيث يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع رئيسيّة: الآثار الاجتماعيّة، النّفسيّة، والمهنيّة. على المستوى الاجتماعي، يعاني المعلّم المحترق نفســيًّا من الانعزال والشّــعور بالاغتراب، ممّا يؤثّر ســلبًا على تقديره لذاته ويجعله خجولًا في التّفاعل مع الآخرين. من النّاحية النّفسيّة، تتجلّى الأعراض في الاضطرابات والتّوتر، بالإضافة إلى القلق والخوف المستمرّين. أمّا مهنيًّا، فقد يتسبّب الاحتراق النّفسي في تراجع أداء المعلّم، حيث يصــبح غير مبالٍ بمســؤوليّاته، ويزيد من معدّلات غيابه عن العمل، ويظهر قلّة انتماء وعدم رضــا عن المهنة الّتي يمارســها. هذه التّأثيرات تؤكّد أهمّيّة الدّعم النّفســي والاجتماعي للمعلّمين لتحسين أدائهم ورفاههم العام.

6.1.2 النّظريات المفسّرة للاحتراق النّفسي عند المعلّمين

لقد تعرّض علماء النّفس والاجتماع إلى الاحتراق النّفســي لدى المعلّمين، وقد وضــعوا نظرياتهم النّفسيّة والاجتماعيّة الخاصّة بالموضوع، ومن بين تلك النّظريّات ما يلي:

أوّلًا: النّظريّة السّلوكيّة

تنظر هذه النّظريّة إلى السّلوك الإنساني على أنّه مجموعة من العادات الّتي يتعلّمها الفرد ويكتســبها أثناء مراحل نموه المختلفة، وهي أيضًــا مهارات يتعلّمها الفرد من المحيط الاجتماعي

والعلاقات الاجتماعيّة الّتي يرتبط بها، والّتي تقوم بدورها في التّأثير على المعتقدات الّتي يحملها الفرد، وتؤثّر على سلوكه تجاه المتغيّرات الحياتيّة الّتي يتعرّض لها، وقد يرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى العوامل البيئيّة الّتي تحيط به، ويتعرّض لها الفرد، ولم تتجاهل هذه النّظريّة المشاعر الإنسانيّة، كما وقد تجاهلت العقل الإنساني والحرّيّة، لذا يرى أصحاب هذه النّظريّة أنّ الاحتراق النّفسي حالة داخليّة شأنها شأن القلق والغضب، لذا أكدت هذه النّظريّة أن الاحتراق النّفسي يحدث كنتيجة لعوامل بيئيّة، وإذا تمّ ضبط تلك العوامل، فإنّه من السّهولة التّحكم بالاحتراق النّفسي، وهذا الأمر يؤمن به الكثير باعتبار أنّ الإنسان إذا لاقى في بيئته ما يشجّعه ويمهّد الأمر ويخفّفه عليه، فقد لا يظهر لديه الاحتراق النّفسي، فإزالة المؤثّرات تزيل المشكلات النّاتجة عنها، وتعمل على ضبط السّلوك الإنساني المكتسب منها (سيد والصبوة، 2016).

فالنّظريّة السّلوكيّة ترى أنّ الاحتراق النّفسي هو سلوك غير سويّ يمثّل شخص ما، فإنّه مرتبط بالبيئة، ويمكن علاجه والتّخلص منه، فهو ليس مرضًا مستعصيًا ليس له علاج، ولكن من خلال إزالة العوامل الّتي ساعدت على إيجاده وتكوّنه، حيث ترى أنّه في مهنة التّعليم يمكن وفقًا لهذه النّظريّة ينبغي التّعامل مع الاحتراق النّفسي على أنّه استجابة مكتسبة يمكن التّحكم فيها من خلال المثير الّذي يحفّزها (الفايز، 2022).

ترى الباحثة من خلال هذه النظرية أن الاحتراق النّفسي يُعتبر سلوكًا مكتسبًا من البيئة الّتي يعيش فيها الفرد أو يعمل بها، ممّا يعني أنه يمكن تعديله وعلاجه. يبدأ العلاج بإزالة المثيرات الّتي ساهمت في تطوير هذا السّلوك لدى الفرد. كما تشير إلى أنّ هذا السّلوك هو سلوك مكتسب ومتعلّم، وكّلّ ما يُكتسب أو يُتعلّم يمكن إزالته والتّخلص منه بسهولة أكبر مقارنة بالسّلوكيّات المتجذّرة في شخصيّة الفرد والّتي تؤثّر في انفعالاته.

ثانيًا: نظريّة التّحليل النّفسي

وفقًا لهذه النّظريّة يعتبر الاحتراق النّفسي عارض نفسي يحدث نتيجة التّعارض والتّصادم بين مكوّنات الشّخصيّة (الهو – والأنا الأعلى)، حيث يمثّل الأنا الأعلى النّظام ومتطلّبات العمل، ويمثّل الهو رغبات الشّخص المكبوتة، فقد تتعرّض الأنا إلى الضّغوط نتيجة لهذا التّعرض والتّصادم، وتحاول التّصدي له، وخلق توازن بينهما، فإذا فشلت الأنا في سدّ الفجوة بين ما يحتاجه الهو وبين ما يتطلّبه الأنا الأعلى يحدث الاحتراق النّفسي (سيد والصبوة، 2016).

تعتبر هذه النّظريّة أنّ الفرد الّذي يواجه صراعات نفسيّة ومتطلبات العمل يبذل جهدًا كبيرًا للتصدّي للضغوط النّفسيّة. غالبًا ما يؤدّي ذلك إلى تفكيره المستمر في كيفية التّخلص من المثيرات النّفسيّة والانفعاليّة، وفي النهاية يعجز عن مواجهتها ويستسلم للرغبات المكبوتة، ممّا يؤدّي إلى شعور بالاحتراق النّفسي. تتعرّض هذه الحالة للموظّفين الّذين تواجه ضغوطًا تفوق قدراتهم، رغم جهودهم لمواجهة تلك الضّغوط، إلّا أنّهم يصطدمون بواقع مؤلم يتمثّل في ضعف قدرتهم على التّصدي لها (الشرهان، 2021).

من خلال هذه النّظريّة، تشير الباحثة إلى افتراض وجود صراع بين النّفس الإنسانية ومتطلّبات العمل والضّغوطات المهنيّة. هذا الصّراع يولّد رغبة في التّخلص من المؤثّرات النّفسيّة المرتبطة بالضغوط المهنيّة التي يواجها المعلّم، ممّا يؤدي إلى عدم التّكيف النّفسي مع بيئة العمل، ويؤدّي إلى شعور بالعزلة النّفسيّة واضطرابات مثل التّوتر والقلق والخوف. نتيجة لذلك، يصبح المعلّم غير قادر على التّكيف مع التّغيرات المحيطة به، ممّا يزيد من مشاعر الغضب ويؤثّر سلبًا على علاقاته مع الطلاب وزملائه في المدرسة. كما يؤدّي ذلك إلى إحباط وتدنّي مفهوم الذّات وتكوين اتّجاهات سلبيّة تجاه نفسه ومهنته.

ثالثا: نموذج شيرنس (Sheerness) للاحتراق النّفسي

يعتبر شـيرنس (Sheerness) أنّ الاحتراق النّفسـي يحدث نتيجة لتفاعل خصـائص بيئة العمل مع متغيّرات أخرى تتعلّق بالعامل أو المعلّم، مثل العمر، والشّـخصـيّة، وسـنوات الخبرة، ومكان السكن، والحالة الاجتماعيّة، والأسريّة. كما تؤثّر البيئة الّتي يعمل بها المعلّم، بما في ذلك الأنماط القياديّة والأسـاليب الإداريّة المسـتخدمة في المدرسـة، والعلاقات الاجتماعيّة داخل المؤسّسة التّعليميّة. يعتمد الاحتراق النّفسي أيضًا على مدى تحقيق المدرسة للمطالب الّتي يسعى المعلّم لتحقيقها لأداء واجباته المدرسيّة ومسؤوليّاته التّربويّة.

علاوةً على ذلك، تلعب البيئة الخارجيّة، مثل الدّعم من الأسرة والمجتمع ونظرتهم لمهنة التّعليم، دورًا في تشكيل تجربة المعلّم. هذه الظروف قد تولّد صراعًا يعيق المعلّم عن التّوفيق بين جميع تلك المتغيّرات في وقتٍ واحدٍ. يجب على المعلّم أن يوازن بين هذه المتغيّرات البيئيّة والشّخصيّة ليبتعد عن الاحتراق النّفسي، لكن إذا عجز عن المواجهة، فقد يتعرّض لذلك الاحتراق نتيجة لعدم الثّقة بالنّفس، ونقص الكفاءة، والمشكلات مع الزّملاء والطّلبة (سناني، 2022).

يُشـير شـيرنس أيضًـا إلى أنّ هناك عدّة عوامل تتجمّع لتوليد الاحتراق النّفسـي لدى المعلّمين، من بينها الإحسـاس بالضّـغوط المهنيّة، والخصـائص الدّيمغرافيّة للمعلّم، والّتي يمكن أن تسـاهم في التّخفيف أو زيادة مسـتويات الاحتراق النّفسـي، فضـلًا عن توجُّهاته نحو مهنته ومستوى رضاه عن دوره في المدرسة (سيد والصبوة، 2016).

وترى الباحثة أنّه ومن خلال هذه النّظريّة يتّضـح أنّ المعلّم وقدراته وخصـائصـه الدّيمغرافيّة ترتبط بمستوى الاحتراق النّفسي لديه.

7.1.2 طرق علاج الاحتراق النّفسي عند المعلّمين

اقترح العديد من الباحثين (يونســـي وآخرون، 2021؛ نوفل، 2016) العديد من طرق علاج الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين، وكان من بينها:

1. المساندة الاجتماعيّة: حيث تعتبر المساندة الاجتماعيّة من أحد العوامل المهمة الّتي تسهم في التّخفيف من حدّة الاحتراق النّفســـي، وتطوير النّاحية الإنتاجيّة لدى المعلّمين، والتي تتمّ في الأســرة، والمدرســة والمجتمع، حيث تعمل على تخفيف من الضّــغوط الاجتماعيّة الّتي يعاني منها المعلّم، وتجعل المعلّمين يتفاعلون مع زملائهم وأصـــدقائهم، ممّا يولّد التّفاعل النّفســـي ويخفّف من الاضطرابات النّفسيّة لدى المعلّم، من خلال تلك الشبكات من العلاقات الاجتماعيّة التي تتمّ من خلال المســاندة الاجتماعيّة الّتي يتلقّاها المعلّم، وهذا الأمر يخفّف نتائج الأحداث الضاغطة.
2. تنمية المسؤوليّة الاجتماعيّة لدى الفرد: ويكون ذلك من خلال إعطاء الفرد حريّة شخصـيّة في اتّخاذ بعض القرارات الّتي تخصّ عمله، والتي خلالها يظهر وكأنّه يشــارك في صــنع القرار، ويمتلك مهارات للتغيير، ويحرص على تطوير تلك المهارات، ما يجعله يشــعر بأهمّيّته، ويقدّر ذاته، ويصبح مسؤولًا عن الأفعال الّتي يقوم بها، لأنّه أخذ قسطًا من المسؤوليّة الاجتماعيّة في العمل الّذي يعمل به.
3. تنمية العمليّات العقليّة: وذلك من خلال إتاحة المجال له في التّفكير والابتكار والتّطوير، وتقديم الحوافز الّتي تشجّعه على مواصلة التّفكير والإبداع في الوسائل والأساليب والأنشطة التّدريسيّة الّتي تعمل على جعل المعلّم يشــعر بأنّ العمل الّذي يقوم به ذا جدوى وأهمّية، وإنّه يســير في الاتجاه الصـــحيح لتنمية العمليّة التّعليميّة، وهو عنصـــر مهمّ فيها، وله قيمته، وعليه واجب

التّفكير والتّأمّل في المحيط التّربوي لاختزال ما يناســـب طلبته ويطبّقه معهم، ويخفّف من حدّة الاحتراق النّفسي لديه.

4. التّخفيف من الأعباء المهنيّة الّتي تلقى على عاتقه، ليتســـنّى له التّوفيق بين العمل وبين متطلّبات النهوض بالعمليّة التّعليميّة، لأنّ المعلّم عندما يجد نفســـه غير قادر على النهوض بالعبء المدرسي المطلوب منه، يتحّول ذلك لديه إلى احتراق نفسي، فالتخفيف من ذلك العبء يخفّف الاحتراق النّفسي لديه.

8.1.2 التّوافق المهني للمعلّمين

يعتبر التّوافق المهني، من أحد أبرز مكوّنات التّوافق العام للفرد، وهو جزءً منه، وأحد مظاهرة، ومجالاته، وهو من مجالات التّوافق الاجتماعي للفرد، إذ لاقي اهتمامًا بارزًا من الدّراســـة والبحث فيه، من قبل المختصّين في مجال التّوافق الاجتماعي والنّفسي لدى الأفراد ولا سيّما الّذين يعملون، لقياس مستوياته وتأثيراته والعوامل المشكّلة له، والنّتائج التي تترتّب عليه، والانعكاسات على الفرد والعمل الّذي يقوم به.

9.1.2 مفهوم التّوافق المهني والمفاهيم المرتبطة به

عرّف على أنّه قدرة الفرد على التّكيف السّليم مع البيئة التي يعيش فيها سواءً أكانت ماديّة أم اجتماعيّة أم مهنيّة، أو التّكيف مع ذاته، والرّضا عنها وعن الدّور الّذي يقوم به، أو مدى رضاه عن رضا الآخرين عنه، ومدى قدرته على تحقيق هذا الرّضا (الرواحية، 2016).

ويشير محمد (2021) إلى التّوافق المهني بأنّه عمليّة دخول الفرد إلى المهنة وانسجام ردود فعله مع البيئة المهنيّة. وهو أيضًـــا التّوافق الاختيار المناســـب والاســـتعداد علميًّا وتدريبيًا للمهنة،

والدّخول فيها، والإنجاز والإنتاج والشّعور بالرضا والنّجاح، وهو أيضًا تكيّف الفرد العامل لمهنته، أو من خلال وضع الموظّف المناسب في الوظيفة المناسبة، بما يتناسب مع إمكاناته وقدراته وسمات شخصيته، ما يحقّق له من انسجام، وقناعة ورضا عن تلك الوظيفة، وأنّه بالفعل يستحقّ أن يكون في هذه الوظيفة.

وأشار ديكسيت (Dixit, 2014) بأنّ التّوافق المهني يعني تقبّل الفرد للعاملين معه ورضاه عن التّغيرات الّتي تعتري محيط العمل من وقت لآخر، وانسجامه مع ظروف العمل المختلفة، وتميّزه الكمّي والكيفي، وهو عمليّة مستمرّة من خلالها الفرد يوطّد علاقة جيّدة مع البيئة الّتي تلبّي حاجاته الأساسيّة بطريقة راضية إلى حدّ معقول.

وعرّف على أنّه قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته واتجاهاته، عندما يواجه مشكلة ما حتّى يقيم بينه وبين بيئته علاقة أصلح وأنسب، من خلال فهمه لمتطلّبات تلك البيئة، وقدرة البيئة على توفير له ما يتطلّبه للعمل فيها (زروقي، 2015).

من خلال التّعريفات السّابقة ترى الباحثة أنّ التّوافق المهني هو مفهوم نفسي يرتبط بقدرة الفرد التّكيّف والتّعايش مع البيئة الّتي يعمل بها، وكذلك القدرة على تحقيق الرّضا عن تلك المهنة، من خلال توفّر متطلّبات التّوافق الّتي تتعلّق بالاستقرار النّفسي والاجتماعي التي تمكّنه من مواجهة الضّغوط والمشكلات الّتي تعترض طريقه في المهنة وتعيق تقدّمه وإنجازه فيها.

10,1.2 قياس التّوافق المهني لدى المعلّمين

يعتمد التّوافق المهني أساسًا على الاختيار المهني الصحيح. إذا كان اختيار المهنة نابعًا من رغبة الفرد، فإنّه يمكن تحقيق التّوافق، أمّا إذا تمّ فرض المهنة على الشّخص أو لم يكن لديه رغبة في العمل بها، فسوف يؤثّر ذلك سلبًا على توافقه المهني. فالتّوافق المهني يتوقّف على قدرة

الفرد على التّكيف بين احتياجاته الشّخصيّة ومتطلّبات المهنة. لذلك، يتطلّب الأمر اختيارًا سليمًا للمهنة، بالإضافة إلى التّكيف الجيّد مع الوظيفة. وقد حدّد العلماء والخبراء مجموعة من المعايير الّتي يمكن من خلالها قياس مستوى التّوافق المهني لدى الأفراد، ومنها:

1. قياس الرّضا الوظيفي: يشير إلى مدى رضا الفرد عن عمله، ويشمل عوامل مثل؛ الأجر الّذي يتقاضاه مقارنة بالجهد المبذول، ومدى تلبيته لاحتياجات حياته، والمكانة الاجتماعيّة الّتي يحقّقها له عمله. بالإضافة إلى ذلك، يتم تقييم نظرة المجتمع للمهنة ومدى رضا العامل عن نمط الإشراف وطرق التقييم والإدارة المستخدمة في المؤسّسة. كما يتضمن ذلك شعور العامل بالأمان الوظيفي والعدالة الاجتماعيّة (النجار، 2018).
2. قياس الرّوح المعنويّة: يعكس الاتّجاهات الإيجابيّة للفرد نحو مهنته، والتي تتأثّر بالعلاقات الاجتماعيّة داخل المؤسّسة وعلاقته بمرؤوسيه. يساهم ذلك في تعزيز الرّغبة في بذل الجهد لتحقيق نجاح المؤسّسة، ويعبر عن الالتزام بقواعد العمل. كما يرتبط شعور الفرد بتلبية احتياجاته النّفسيّة والاجتماعيّة في المؤسّسة (رضوان وآخرون، 2024).
3. قياس الاستعدادات والقدرات: يشير إلى العوامل الجسميّة والعقليّة والمعرفيّة والاجتماعيّة الّتي تساعد الفرد على تحقيق التّوافق المهني. يعدّ قياس هذه القدرات ضروريًا لتحديد مدى توافق العامل في بيئته المهنيّة (عسيري والعجلاني، 2019).
4. أهمّيّة نظرية العمل المتقدّمة: وفقًا لشتيفيلباند (Shtivelband, 2014)، ينبغي أن يبدأ قياس التّوافق المهني بنظرية عمل ديناميكية تساهم في فهم تصرّفات الأفراد والمنظّمات. يعتمد قياس التّوافق المهني على خصائص الشّخص داخل المنظّمة أكثر من قياس خصائص المنظّمة نفسها.

5. المقاييس المستخدمة في قياس التّوافق المهني: يجب أن يسبق استخدام المقاييس دراسة نظريّة وتجريبيّة لتحديد الوزن المناســـب لكلّ مقياس في تقييم توافق الفرد المهني. تشـــمل هذه المقاييس مقياس الرّضـــا الإجمالي عن العمل، ومقياس الاتجاهات، ومقياس الرّغبات والطموح، وبطاريّة قدرات، بالإضافة إلى مقاييس إنتاجيّة وغياب (بو توتة، 2015).

وفي نهاية الأمر ترى الباحثة أنّ مقياس التّوافق المهني لا يمكن أن يتمّ بمجرد تعبير الفرد عن رضاه على العمل الّذي يقوم به فقط، وإنّما يستند إلى عامل خارجي يعتمده المشرفين والرّؤساء على الفرد العامل، تدخل فيها الرّضـــا عن العمل، والرّوح المعنويّة، واتّجاهات الموظفين، والقوى المحرّكة والدّافعة للعمال، والمحدّدات السّلوكيّة.

11.1.2 أبعاد التّوافق المهني لدى المعلّمين

تختلف أنواع التّوافق التي يتعرّض لها الإنســـان في حياته، فمنها ما يتعلّق بذاته ونفســـه، ومنها ما يتعلّق بمحيطه الاجتماعي الّذي يعيش فيه، ومنها ما يتعلّق بالعمل الّذي يعمل فيه، فالتّوافق حاجة نفسيّة، وسلوك نفسي يبديه الشّخص تجاه كلّ شيء حوله، وكلّ شيء يتعامل معه ويجري معه علاقات اجتماعيّة، وقد حدّد المختصــون أبعاد التّوافق المهني إلى ثلاثة أبعاد رئيســيّة تتمثّل فيما يأتي:

1. **البعد النّفسي**: يركّز هذا البعد على الجوانب السيكولوجيّة للفرد، حيث يري أصحاب هذا الرّأي والبعد أنّ التّوافق المهني يتحقّق بإشـــباع حاجات الفرد ودوافعه، وهذا يعني أنّ التّوافق يعمل على تخفيف التّوتر، ويأتي ذلك من خلال الاعتدال في عمليّة الإشـــباع العامة الّتي يتعرّض لها الفرد وعدم تلبية حاجة من الحاجات على حســاب حاجة أخرى، بل لا بدّ من أن تلبّى تلك الحاجات باعتدال وتســاوي حســب حاجة الفرد لها، ويتميّز هذا النوع بالضــبط الذّاتي وتقدير

المسـؤوليّة، ويرى المفكّرون وأصـحاب الاختصـاص أنّ التّوافق السـليم ناتج عن الاعتدال في إشـباع الحاجات والمتطلّبات الّتي يتطلبها الإنسـان في حياته العامة، ولا يكون ذلك قائم على تلبية واحدة من الإشـباعات على حسـاب حاجة ومتطلّب آخر، فالشّـخص الّذي يكون توافقه سـيء هو الّذي طبّق حاجة ومتطلّب أو دوافع واحدة من دوافعه ومتطلّباته، وكذلك هو الّذي يضـحّي باهتماماته وحاجاته الأخرى ما دام لا يسـتطيع تحقيقها، وهو إنسـان غير واقعي ولا يمكنه أن يتواصـل مع محيطة الاجتماعي، ويسـير في تحقيق رغبات واهتمامات الآخرين رغم وجود تلك الحاجات لديه ومتطلّبة وملحّة بشـكل لديه، فالأحداث النّفسـيّة تعمل على اسـتبعاد حالات التّوتر وإعادة الفرد إلى مسـتوى معين وهو المسـتوى المناسـب لحياته في البيئة الّتي يعيش فيها، لذلك يكون الفرد مدفوعًا بدافع معين نحو الهدف الّذي يشـبع ذلك الهدف أو الدّافع عندما تعترضـه عقبة، فهو يقوم بأفعال واسـتجابات مختلفة حتّى يجد أنّه باسـتجابة معينة قد تغلّب على هذه العقبة والوصـول إلى هدفه وبذلك يكون قد أشـبع حاجاته ودوافعه، وعليه يمكن القول أنّ الإنسـان من أجل إشـباع الحاجات المختلفة يعتبر شـرطًا من شـروطها الأسـاسـيّة حصوله على التّوافق النّفسي الّذي يحقّق له الاستقرار النّفسي (علالي، 2016).

2. **البعد الاجتماعي:** يناقش هذه البعد العلاقات الرّاضـية والمرضـيّة مع الزّملاء في المهنة ومع الطلبـة الّـذين يتعـامـل معهم، والمحيط الاجتمـاعي ككـل، حيـث فـانـدمـاج الفرد مع محيطـه الاجتماعي يكون متوافقًا مهنيًا، يندرج تحت هذا البعد الرّضـا الّذي يكوّنه الفرد عن كطبيعة العمل الّتي يقوم بها، وعن الأجر الّذي يتحقّق نتيجة العمل، وكذلك عن التّعاملات الّتي تقوم بها المؤسّسة وإدارتها معه، ومدى تحقّق التّكيّف الاجتماعي في المهنة الّتي يعمل بها (اللوزي، 2019).

3. **البعد التّكاملي:** يدور هذا البعد في العلاقة بين البعد النّفســـي والبعد الاجتماعي للفرد، على شكل علاقة تكامليّة لأنّ التّوافق يأخذ علاقة ذات وجهين الأوّل مع المحيط الاجتماعي المعاش ومدى تحقيقه للمتطلّبات والظّروف الّتي تســـهم في مدى رضـــاه عن العمل، وتحقيق التّوافق المهني، والثّاني يتمثّل في طموحات وأساليب التّفكير، والوسائل النّفسيّة المحرّكة لمشاعره تجاه العمل الّذي يعمل فيه، وتكون العلاقة التّكامليّة تبادليّة تأثيريّة، فرضا الموظّف عن عمله يعتبر المحصلة لعديد من الخبرات وإدارتها في العمل الّذي يعمل به، من خلال الشّعور بمدى تحقيق هذا العمل وهذه الوظيفة لحاجاته ومتطلّباته الحياتيّة، وكذلك من خلال سـلسـلة العلاقات الّتي تتمّ داخل المدرسـة أو المؤسّسـة التّنظيميّة الّتي يعمل بها الفرد (بن رحال، 2020). ويضـاف إلى تلك الأبعاد للتوافق المهني أيضًـا، بعدًا آخر يتمثّل في قدرة الفرد على إرضـاء مرؤوسـيه بالمهارات والقدرات الّتي يمتلكها، تجعلهم يؤكّدون على مدى قدرة هذا الفرد على تحقيق أهداف المؤسّسـة الّتي يعمل بها، ومدى التزامه بالقوانين واللّوائح الّتي تسـير عمل تلك المنظّمة والتي تتمثّل في الحضـــور إلى الدّوام في الوقت المحدّد، وعدم التّغيب، وعدم التّراخي في العمل أو التّمارض، وتحريض الزّملاء على الشكاوى ضد الإدارة، ممّا يؤثّر ذلك الأمر سلبًا على مستوى التّوافق لديه، أمّا إذا حســـن ظنّه في مهنته، وعمل واجتهد والتزم بمتطلّباتها، هذا الأمر يحقّق رضا مرؤوسيه، وبالتالي يحقّق التّوافق المهني لديه (حمودة، 2021).

12.1.2 العوامل المؤثّرة في التّوافق المهني لدى المعلّمين

أشـــار المختصّـــون والمعنيون بالتّوافق المهني إلى أنّ هناك عوامل عديدة تدخل في تشـــكيل التّوافق المهني لدى المعلّمين، ويمكن تلخيصها في العوامل الآتية:

1. **العوامل الشّخصيّة:** والّتي تتمثل في العوامل الآتية:

أ- الدّافعيّة للعمل: حيث تعتبر الدّافعيّة للعمل إحدى المحرّكات الأســاســيّة للتوافق المهني لدى المعلّمين، فالدافعيّة للعمل تدخل وبشــكلٍ كبيرٍ في الإنتاج لدى العامل أو الموظّف أو المعلّم، فاذا كان لدى المعلّم دافعيّة للعمل، يزيد من انتمائه للمهنة الّتي يعمل بها، وبذلك تســاهم في التّوافق المهني لدى المعلّمين، والدّافعيّة مرتبطة، وتدخل في الرّضــا عن مكان العمل، ممّا يزيد من الشّعور بإدراك التّوافق المهني، سواءً أكان على المستوى النّفســـي والاجتماعي والمهني، ومن بين أهمّ أنواع الدّافعيّة الّتي تولّد التّوافق المهني وتســـاعد في تحقيقه لدى المعلّمين، فدافعيّة الإنجاز الّتي تتولّد من الدّافعيّة، تكوّن الشّعور الإيجابي تجاه المهنة، وبالتالي التّوافق المهني، كما يسعى الفرد إلى تحقيق ذاته من خلال العمل الّذي يقوم به، وهذا التّحقيق يعدّ جوهر الدّافعيّة للإنجاز، حيث يرى علماء النّفس أنّ الفرد لديه حاجات للإنجاز، إضـــافة إلى حاجته لتحقيق ذاته، وتعتبر الدّوافع من بين المؤثّرات على الطّاقة بحيث تجعلها تتغيّر بحسب القوّة الدّافعة والمحرّكة للفرد ورغباته وميوله واتّجاهاته، كما تجعله يذلّل الصّـــعاب الّتي تعترض طريقه في العمل وتشكّل عائقًا أمام إنجازه في العمل (سناني وبوعطيط، 2022).

ب-الخبرات والتّجارب: تعدّ الخبرات الّتي يكتســبها الفرد خلال مختلف مراحل حياته أساسًا في عمليّة اختيار المهنة والعمل الّذي يعمل به، وتدفعه إلى الرّضــا عنه، وكذلك التّوافق المهني فيه، فالمرونة من أهمّ تلك الخبرات، والّتي يتمّ اكتســـابها من خلال التّجارب

والخبرات، وكذلك تساهم في القدرة على حلّ المشكلات، ممّا يشكّل لدى المعلّم توافقًا مهنيًّا، ولد قدرات وطاقات إيجابيّة لدى المعلّم، بالتّالي فالتّوافق المهني يجعل المعلّم يكيّف نفسه مع المهنة الّتي يعمل بها، وهو نتاج الأفكار والتّجارب الّتي يمرّ بها خلال عمله، كما تسهم في سرعة تقبّل للمهنة، وتخضع لتجارب وخبرات حياتيّة ومهنته (الفيفي، 2020).

ج- الاستقلاليّة وحريّة التّصرف: حيث تُعدّ الاستقلاليّة نابعة من شعور الفرد بحرية الاختيار، حيث عندما يرتبط الأمر لإنجاز وعمل الأشياء، فيصبح له الحق في اختيار البديل المناسب لتنفيذ العمل، بما يتناسب مع وجهة نظرهم وتقديرهم الخاص (الوادي، 2015).

2. **العوامل الاجتماعيّة:** وقد قسّم (النجار، 2018) هذه العوامل في العوامل الآتية:

أ-العلاقات الاجتماعيّة: حيث العلاقات الاجتماعيّة تلعب دورًا مهمًا في تحقيق التّوافق المهني، أو عدم تحقّقه من عدمه، حيث أنّ بيئة تنظيميّة يكون فيها صراعات بين العاملين فيها، والإدارة والنمط الإداري المتّبع فيها، قد تسهم عرقلة سير العمل وسيرورة العمليّات، وإعاقة الإنجازات لدى العاملين فيها، فالعلاقات الاجتماعيّة السّويّة تعمل على تذليل تلك الصّراعات والصّعوبات في بيئة العمل ممّا تسهم في التّوافق المهني لدى المعلّمين في المدرسة، فالتفاعل مع الآخرين، يؤدّي إلى إيجاد الانتماء، والتّقدير للمعلّم في عمله وشعوره بهذا التّقدير يولّد لديه التّوافق المهني، ويزيد من ولائه للمدرسة الّتي يعمل فيها.

ب-التّنشئة الاجتماعيّة: تدخل التّنشئة الاجتماعيّة للفرد أهمّية كبيرة في تشكّل القيم الإيجابيّة الّتي تحثّ الفرد إلى الإتقان في العمل، وتحقّق له الانتماء للعمل، وبالتالي تحقّق التّوافق

المهني لدى المعلّم في المدرسة من خلال التّفاعلات الاجتماعيّة، كما تعمل على إكسابه الخبرات والمهارات التّوافقيّة.

ج-التّحولات الاجتماعيّة: إنّ التّحولات الاجتماعيّة الحديثة جعلت من الفرد – ولا سيّما المعلّم – تعمل على تغيير اتّجاهاته نحو العمل في الكثير من القضايا التّابعة للعمل الّذي يعمل فيه، ولا سيّما التّغيرات الرّقميّة والتّكنولوجيّة الّتي دخلت إلى العملية التّعليميّة والتّربويّة، وسعي الفرد إلى تدريب نفسه واكتساب الخبرات الّتي تمكّنه من مواكبة تلك التّطورات والتّحولات التّكنولوجيّة في التدّريس، وهذا الأمر يولّد لديه التّوافق المهني في مهنته الّتي يعمل فيها وهي مهنة التّعليم.

3. **العوامل التّنظيميّة:** يمكن تقسيم العوامل التّنظيميّة المساعدة على التّوافق المهني في العوامل الآتية:

أ- الاختيار المهني: يعتبر الاختيار المهني من الضّروريّات الّتي تحقّق التّوافق المهني، فالمعلّم الّذي اختار العمل في هذه المهنة منذ البداية الأولى الّتي درس من أجلها والتّخصص الأكاديمي الّذي درسه في الجامعة، فطموح أيّ طالب في التّخصّصات الأكاديميّة هو العمل في مهنة التّعليم، وهذا الأمر يسهم في تحقيق التّوافق المهني لدى المعلّمين، أمّا أذا الفرد مفرض عليه العمل في مهنته فإن ذلك يسهم في عدم تحقّق التّوافق المهني، وذلك نتيجة عدم قدرته على التّكيف مع هذه المهنة الّتي لا يرغب العمل بها، ويعتبر سوبر (Super) أنّ الاختيار المهني يوفّر للمعلّم مدى إمكانيّة ومدى ملائمة تلك المهنة لتلك الإمكانيّات الّتي يتمتّع بها الفرد قبل دخوله إلى هذه المهنة، وبذلك يمكن القول أنّ عمليّة الاختيار للمهنة ترتبط بالوعي الذّاتي لدى المعلّم وبكفاءته في تحمّل المسؤوليّات التي توكّل إليه للعمل في هذه المهن، ممّا تسمح بإيجاد التّوافق المهني لدى المعلّمين (حجازي، 2013).

ب–التّدريب المهني: الّذي يقصـــد به مجموعة من الظّروف والمواقف التي يتمّ اســـتخدامها في العمليّة التّعليميّة، والعمل المرتبط بها، والّتي يتمّ اكتســـابها من خلال التّدريب، والّتي تعمل على إكسـاب المعلّم المهارات والخبرات الّتي تتطلّبها مهنة التّدريس، وتمكّنه من التّغلب على الظّروف الصّـــعبة والصّـــعوبات والمشـــكلات الّتي تعترض عمله في المهنة، وتســـهم في تكوين التّوافق المهني لدى المعلّمين (سناني وبوعطيط، 2022).

13.1.2 أهمّيّة التّوافق المهني لدى المعلّمين

يحقّق التّوافق لمهني لدى المعلّمين حالة من الرّاحة والطمأنينة، والشّـعور بالقدر الذّاتيّة لدى المعلّم، والقدرة على الإنجاز، وتحدّي الظّروف الصّـــعبة الّتي تعترض طريقه، كما توفّر لدى المعلّم القدرة على التّفاعل مع الآخرين، والتّواصل الإيجابي معهم، ولا سيّما زملاء المهنة، والإدارة، والطّلبة الّذين يقوم بتدريسهم، فالمعلّم عندما يشعر بتلبية احتياجاته وحاجاته النّفسيّة يكون راضيًا عن عمله، كما تظهر أهمّيّة التّوافق من خلال مسـاعدة الإنسـان على إشـباع حاجاته وإرضـاء دوافعه، بالطرق المشـــروعة الّتي حدّدها المجتمع مع مراعاة إمكانيّات البيئة، فالتوافق كوســـيلة هو عمليّة إشـــباع حاجات الفرد الّتي تثير دوافعه بما يحقق الرّضـــا عن النّفس والارتياح لتخفيف التّوتر الناشـــئ على الشّعور بالحاجة ويكون الفرد متوافقًا إذا ما أحسن التّعامل مع الآخرين بشأن هذه الحاجات، وأحسن ما يحقّق رغباته بما يرضيه، ويرضي الغير أيضًا، ويمكن حصر أهمّيّة التّوافق فيما يلي: قدرة الفرد على مواجهة المشـــاكل بمعرفة الأســـباب ومحاولة التّغلب عليها، وقدرة الفرد على التّكيّف من المتغيّرات المختلفة والحفاظ على توازنه الانفعالي، وتمكين الفرد من إزالة تأثيراته عن طريق الإشباع للحاجات المختلفة بالطريقة المشـروعة والّتي تسـاهم في سـعادته وسـعادة الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعيّة إيجابيّة مع باقي أفراد المجتمع يســـودها الودّ والاحترام المتبادل، واكتســـاب المهارات

والخبرات الّتي تمكّنه من استغلال قدراته وتوظيفها في حياته العمليّة وذلك طريق احتكاكه بالجماعات وحسن توافقه معها، وتمتّع الفرد بالصّحّة والتّوافق النّفسي والاجتماعي ممّا يساهم في زيادة إنتاجيته (خلفة، 2018).

من خلال استعراض أهمّيّة التّوافق المهني للمعلّمين ترى الباحثة أنّ التّوافق المهني إضافة إلى أنّه يعمل على صقل شخصيّة المعلّم وسلوكه تجاه المهنة النّابع من تحقيق حاجاته الأساسيّة، قد يسهم التّوافق المهني إلى تحقيق الجودة في الأداء المدرسي لدى المعلّمين من خلال بذلهم قصارى جهدهم في خدمة متطلّبات مهنتهم، ومواكبة الأحداث والبرامج التّعليميّة المهنيّة، وقد تسهم في خلق جو مرح من التّعليم عندما تسود العلاقات الإيجابيّة الأجواء التّعليميّة في المدرسة، ويحرص كلّ معلّم على تحقيق أفضل ما لديه للنهوض بالعمليّة التّعليميّة والتّنافس الإيجابيّة بين المعلّمين لإنتاج أفضل لوسائل والاستراتيجيّات التّدريسيّة لتحقيق هدف العمليّة التّعليميّة.

14.1.2 النّظريّات المُفسّرة للتوافق المهني لدى المعلّمين

لقد قدّمت العديد من الدّراسات النّظريات الّتي فسّرت التّوافق المهني ويمكن استخلاص منها ما يلي:

1-النّظريّة الماديّة (التّنظيم العملي للعمل)

من روّاد هذه النّظريّة تايلر (Taylor)، وقد ظهرت هذه النّظريّة في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وعرّفت باسم التّنظيم العلمي للعمل، حيث حاولت هذه النّظريّة تحديد الأسس العلميّة والقيم الماديّة الّتي تساعد الإدارة على زيادة الإنتاج بأقلّ جهد ممكن وزمن أقلّ، وتعتبر هذه النّظريّة بأنّ الإنسان يشكّل العامل الاقتصادي في المجتمع، حيث أنّه يسعى جاهدًا بطبعه لزيادة أمواله، وترى هذه النّظريّة أنّ الفرد يعمل ويطمح إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من المال، وذلك من

خلال زيادة الإنتاج بغرض جمع أكبر قدر من الأموال، ومن أجل أن تزيد المؤسّسة من إنتاجها تعمل على تحسين أجره، وهنا ترى هذه النّظريّة أنّ المكافآت والحوافز الّتي تمنحها الإدارة لموظّفيها تحقّق الحاجة الماليّة للشخص، بالتالي يتحقّق التّوافق المهني لديه، أمّا إذا كان العكس فتعمل على قتل الطموح لديه وينعكس سلبًا على مستوى التّوافق المهني لديه (سناني وبو عطيط، 2022).

2- نظريّة العلاقات الإنسانيّة

من روّاد هذه النّظريّة التون مايو (Elton Mayo)، حيث أنّ هذه النّظريّة درست العلاقات الإنسانيّة ومدى مساهمتها في تحقيق التّفاعل الإيجابي بين أفراد البيئة والمجتمع التّنظيمي داخل المؤسّسات، حيث رأت النّظريّة أنّ الإنسان عندما يكون له علاقات إنسانيّة إيجابيّة وجيّدة مع الآخرين في البيئة، تتحقّق له رغبات، ومتطلّبات الاندماج والتّكيف، ويبتعد عنه الشّعور بالاغتراب، أمّا إذا كانت هناك علامات سيّئة، ووسائل التّواصل الإنساني معدومة في البيئة، فإنّه يشعر بالتّوتر والقلق، والغربة والاغتراب النّفسي الّذي يؤثّر في توافقه المهني، لأنّ الإنسان اجتماعي بطبعه يحبّ الاندماج مع الآخرين والتّعاون والتفّاهم يأتيان على رأس العلاقات الإنسانيّة الجيّدة الأمر الّذي يجعل من التّوافق المهني حليف المعلّم الّذي تتولّد له مشاعر إيجابيّة نحو العمل والتّوافق المهني لديه (خلفة، 2018).

1-نظرية ماسلو في الحاجات

نظرية الحاجات الإنسانيّة لماسلو تُعدّ واحدة من أشهر النّظريات في علم النّفس، وقد وضعها عالم النفس أبراهام ماسلو في عام 1943. تستند النّظريّة إلى تسلسل هرمي للحاجات، حيث تبدأ بالاحتياجات الأساسيّة الّتي لا يمكن للإنسان الاستغناء عنها، مثل الحاجات الفسيولوجيّة (الطعام، الماء، الهواء)، ثمّ تتدرج نحو احتياجات أكثر تعقيدًا مثل الأمان، والانتماء الاجتماعي، والاحترام. في قمة الهرم تأتي الحاجة لتحقيق الذّات، وهي المرحلة الّتي يسعى فيها الفرد إلى تطوير قدراته

وإمكانيّاته والوصـول إلى أهدافه الشّـخصـيّة. وفقًا لماسـلو، لا يمكن للإنسـان أن يسـعى إلى تلبية الحاجات العليا إلّا بعد تحقيق الحاجات الأدنى، حيث تشكّل كلّ حاجة أساسًا لتلبية الحاجات الّتي تليها (محمد، 2022)

تهدف النّظريّة الإنسـانية لماسـلو إلى فهم الدّوافع التي تحرّك الإنسـان، فهي تعطي الأولوية للحاجات الأساسيّة في حياة الأفراد، ولكنّها تسلّط الضوء أيضًا على السّعي لتحقيق الرّضا الذّاتي والتّطوّر الشّخصي. يعتبر ماسلو أنّ تحقيق الذّات هو أعلى مستوى يمكن أن يصله الإنسان، حيث يسـعى الشّـخص إلى الإبداع والتّفوق والابتكار في حياته. كما أنّ النّظريّة تحظى بتطبيقات واسـعة في مجالات مثل التّعليم والإدارة، حيث تسـاعد في فهم كيفية تحفيز الأفراد على العمل والإبداع من خلال تلبية احتياجاتهم المختلفة (محمد، 2022).

15.1.2 جودة الأداء للمعلّمين والمفاهيم المرتبطة بها

تُعرَّف جودة أداء المعلم بأنّها ما يقوم به المعلّمون من تعليم الطّلبة داخل الفصول الدّراسيّة، وتشـمل جودة التّدريس، خلق بيئة تعليميّة إيجابيّة، اختيار الأهداف التّعليميّة المناسـبة، اسـتخدام المناهج بشـكلٍ فعّالٍ، وتوظيف اسـتراتيجيّات تعليميّة متنوّعة تحقّق أعلى مسـتويات التّعليم لجميع الطلاب (Perez, 2013). وفي تعريفٍ آخر، تُشـير جودة أداء المعلّم إلى إتقان الأداء العلمي والمهني للمعلّم وتميّزه من خلال تطوير أدائه العملي، ممّا يُتيح له التّفوق في تخّصصه، بالإضافة إلى المتابعة المستمرّة لأحدث الأساليب والاستراتيجيّات والوسائل التّدريسيّة. كما يشمل ذلك صياغة الأهداف التّعليميّة وتحقيقها، وعرض المادة الدّراسـيّة باسـتخدام أسـاليب تدريس حديثة تعزّز بيئة التّعلّم، وتنمي التّفكير بجميع أنواعه لدى الطّلاب، وتسـهم في تطوير قدراته في اسـتخدام أسـاليب الّتقييم المختلفة (محمود، 2018).

إنّ الجودة في التّعليم لاقت الكثير من التّعريفات، ولكن يُشـــار إلى الجودة في التّعليم إلى أنّها مدى مطابقة مخرجات التّعليم مع مدخلاته، وكذلك مدى التزام المعلّمين بالمعايير العالميّة للجودة، وإتقانهم للأعمال الّتي يقومون بها في خضـــم العمل المدرســـي، ومدى قدرة المعلّم تطوير ذاته، ومواكبة التّطورات في مجال التّعليم وأســـاليب، والخطط، والبحث عن المعرفة في مصـــادرها المتعدّدة (المطلق، 2015).

ويُعرّف الأداء التّعليمي للمعلّم على أنّـه تلـك الممـارســـــات والإجراءات والتّـدابير الّتي يســـتخدمها المعلّم في التّعليم للطلبة في الصّـــفوف الدّراســـيّة، والّتي تتمثّل في اختيار الوســـائل والأنشـطة، والاسـتراتيجيّات التّدريسـيّة، ومواكبة الأسـاليب الحديثة في مجال التّربيّة والتّعليم السّـائدة في العالم، وتبنّي الأطروحات الحديثة في مجال التّدريس، وصـــياغة الأهداف التّدريســيّة، ووضـــع الخطط الّتي يتمّ الاعتماد عليها في التّدرج في شرح المادّة الدّراسيّة، وكذلك القدرة على التّقييم السّليم لأعمال الطلبة، وكذلك القدرة على بناء علاقات حسـنة مع طلبة الصّـف الدّراسـي، وفي النّهاية هو الأعمال الّتي يقوم بها المعلّم داخل غرفة الصّـــف أو خارجها، الّتي لها تأثير في فاعليّة عمليّة التّعليم وجودتها، وهي تحديد مدى امتلاك المعلّم للكفايات التّعليميّة، ومدى ســـعيه للحصـــول على تلك الكفايات وتنميتها وتطويرها (الصافي، 2012).

وتُعرَّف جودة أداء المعلّم بأنّها السّـــلوك المتوقّع من المتعلّم بعد عمليّة التّعلّم، أو هي قيام أعضـــاء هيئة التّدريس بتنفيذ المهام التّعليميّة والأنشـطة الّتي تتطلّب مسـتوى عالٍ من الكفاءة في الأداء. وتشمل هذه الجودة سلوك المعلّم خلال الدّرس وفي المدرسة بشكلٍ عام، بالإضافة إلى مدى امتلاكه للقدرات الذّاتيّة التي تمكّنه من تقديم أداء متميّز في التّدريس (الشمري والسلطاني، 2017).

كما يوضّحها (الصليبي، 2016) بأنّها كلّ السّلوكيّات التّدريسيّة التي تصدر عن المعلّم في الموقف التّعليمي، وأنّ هذه السّلوكيّات التّدريسيّة يمكن ملاحظتها وقياسها، لأنّها المكوّن الرّئيسي للمهارة، ومن ثمّ لا يمكن قياس المهارة من خلال تلك الأداءات.

ومن خلال التّعريفات السّابقة لجودة الأداء التّدريسي والتّعليمي للمعلّم تبيّن أنّ الأداء التّدريسي يعتمد بشكلٍ أساسي قدرة المعلّم على القيام بمهامه على أكمل وجه، وبشكل يؤدّي إلى تحسين جودة العمليّة التّعليميّة، من خلال ما يعتمد عليه من تطوير ذاته، من خلال استخدام التّقنيّات التّدريسيّة الّتي تتماشى مع جودة العمليّة التّعليميّة، وكذلك القدرة على تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة بشكلٍ عام، كذلك القيام بمهامه المطلوبة منه بإتقان والابتعاد عن الكسل وعدم التّفكير.

16.1.2 معايير جودة الأداء للمعلّمين

أنّ لجودة الأداء لدى المعلّمين مجموعة المعايير الّتي عليها تبنى القاعدة الأساسيّة لجودة أداء المعلّمين، ومن بين تلك المعايير ما يلي:

ينبغي على المعلّم أن يمتلك مجموعة من المهارات والقيم العلميّة والاجتماعية، ومن أهمّ هذه المعايير إيمانه بأهمّيّة العلم والمهنة الّتي ينتمي إليها في المجتمع. يجب أن يرى نفسه مسؤولًا عن نقل المعرفة للطلاب بأمانة وموضوعيّة، مع تقديم هذه المعارف بأسلوب فعّال يعتمد على الأداء الجيّد واستخدام الوسائل والأساليب التّعليميّة المناسبة لكلّ موقف تعليمي. كما يجب على المعلّم أن يسعى لتطوير ذاته من خلال متابعة التّطورات في الأداء التّربوي، لضمان تقديم عمله بكفاءة. يلتزم المعلّم ذو الأداء المتميّز بالتّطوير المستمرّ لأدائه استجابة للتغيرات الّتي تشهدها العمليّة التّعليميّة. وقد اقترح علماء التّربيّة مجموعة من المعايير الّتي تمثّل هذه المبادئ (عوض، 2012)، منها: تحويل التّعليم من وظيفة إلى مهنة، أن يكون المعلم متعلّمًا دائمًا

ويسعى لإتقان رسالته، تمكينه من التّقييم الذّاتي والارتقاء بأدائه، تحسين برامج إعداد وتأهيل المعلّمين، والارتقاء بتوقّعات نواتج التّعلّم.

كما يمكن الإشارة إلى أنّ من معايير جودة أداء المعلّم في العمليّة التّعليميّة هو التّعاون المشترك بين الأقطار العربيّة، عبر تطوير إطار استرشادي لدعم التّكامل والوحدة. بالإضافة إلى اقتراحات أخرى تتعلّق بتفاوت دقّة المعايير بين الكفاءة والمؤشّرات والأهداف، ممّا يتطلّب تأكيد الجودة للتنمية المستدامة للمعلّمين. تقوم جودة الأداء على إدراك أهمّيّة الجودة، مع التّركيز على البرامج الّتي تحقّق الأهداف المطلوبة، وضمان تطبيقها بفعاليّة في المدارس. عند تطبيق هذه المعايير، لا بدّ من التّحقّق من وجود معايير أداء معتمدة ومُتّفق عليها، وصف وظيفي دقيق لكلّ العاملين، سجلّات أداء تتضمّن تقييمات الأداء، وضمان تحقيق المعايير والمواصفات القياسيّة، إضافةً إلى تقليص الفجوة بين الواقع والمطلوب للوصول إلى المعايير المُعتمدة (القحفة والقواس، 2020).

وعند فحص مداخل معايير جودة أداء المعلّم، برزت خلال العقدين الماضيين نماذج واستراتيجيّات مختلفة تهدف إلى وضع معايير جودة الأداء للمعلّمين، ومن بين تلك النّماذج والاستراتيجيّات، استراتيجيّة حفز المعلّم لمهنة التّعليم من خلال حفز التّنمية وتحسينها، وذلك من خلال المدخل التّقني والإنساني، وكذلك المدخل التّكاملي الحقوقي، حيث أنّ هذه النّماذج تقتضي وضع الاستراتيجيّات القائمة على ما يجب أن يعرفه المعلّم وهو يفترض أنّ المعلّم عليه إتقان المهارات والممارسات التّربويّة الرّئيسيّة في التّغيير التّعليمي، وتحقيق جودته، يكمن في المعرفة، والمهارات ومعايير التّنفيذ، وتنظيم مهنة التّدريس في إطار هذا النّوع من المعايير للأداء الّتي تعمل على بناء قاعدة قويّة لإصلاح التّعليم وجودته، كما ينطلق النّموذج التّقني من المبادئ والرؤى الآتية: حيث يعتمد أصحاب هذا النّموذج بأنّ وضع توقّعات ومعايير ومؤشّرات

تعلّم الطلبة من ناحية أخرى سوف يسفر عن جهد ينعكس بالضّرورة على ناحية وأداء المعلّمين في المؤسّسات التّعليميّة، ويؤدّي بالتّالي إلى حفز المتعلّمين وإتاحة الفرصة أمامهم (عوض الله، 2021).

من خلال استعراض المعايير اللّازمة لجودة أداء المعلّمين ترى الباحثة أنّه تبيّن أنّ هذه المعايير تأخذ جانبين أحدهما تقني بتوفير ما يلزم للبيئة المدرسيّة للمعلّم وتعليمه التّقنيات الحديثة اللّازمة للتدريس، وكذلك توظيف الخطط التنمويّة في مجال التّدريس الفعّال، والثّاني الإنساني الّذي يناقش القيم والأخلاق والأهداف، الّتي تعمل على صقل شخصيّة المعلّم باتجاه العمل الدؤوب في مجال تحقيق أهداف العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، والّتي تسعى إليها العمليّة التّعليميّة بكافّة طاقاتها وإمكانياته، فجودة الأداء تتمثّل في قدرة المعلّم على تحقيق الأهداف التّعليميّة، ثمّ بعد ذلك تأتي الجوانب الأخرى للتعليم المتمثّلة في الجوانب التّقنيّة، والبرامج الأخرى الّتي تهدف إلى النّهوض بالعمليّة التّعليميّة.

2.2 الدّراسات السّابقة

هناك العديد من الدّراسات السّابقة التي ناقشت الاحتراق النّفسي للمعلّمين والتّوافق المهني، وجودة الأداء للمعلّمين، وهي على النّحو الآتي:

1.2.2 الدّراسات الّتي تناولت الاحتراق النّفسي للمعلّمين

أجرى كونج وآخرون (Cuong & et al, 2024) دراسة هدفت إلى التّعرف على الإرهاق التّدريسي لدى المعلّمين الطلبة والمعلّمين المحترفين: الإرهاق التّدريسي عبر عن مجموعات المعلّمين والجنسين والعلاقة بين الإرهاق التّدريسي والرّضا التّدريسي في الصين، استخدم مقياس ماسلاش للإرهاق كأداة مُعترف بها على نطاق واسع لقياس الإرهاق، ومع ذلك لا يُعرف سوى

المنخفض عن ثبات قياسه عبر مجموعات المعلّمين وجنس المعلمين. لذلك، أثبتت الدّراسة الحاليّة ثبات القياس عبر مجموعات المعلّمين والجنسين للكشف عن الاختلافات المحتملة في تجربة الإرهاق التّدريسي عبر مجموعات المعلّمين والجنسين. علاوة على ذلك، تبحث الدّراسة الحاليّة ما إذا كان الإرهاق التّدريسي يشكّل عاملًا خطرًا لرضا التّدريس في مجموعات المعلّمين .شارك في الدّراسة (649) مشاركًا (12.8%) من الذّكور، (87.2%) وأشارت النّتائج إلى أنّ مؤشّر الإرهاق المهني كان ثابتًا عبر مجموعات المعلّمين والجنسين. عانت مجموعات الطّلاب والمعلّمين من إرهاق أقلّ وفعاليّة مهنيّة أقلّ. لم يتمّ العثور على فرق بين الجنسين في تجربة جوانب مختلفة من الإرهاق. أخيرًا، تنبّأ الإرهاق والسّخرية بشكلٍ سلبيّ كبير وفريد برضا التّدريس، في حين أنّ الفعّالية المهنيّة كانت إيجابيّة بشكلٍ كبيرٍ وفريد برضا التّدريس. يجب تزويد الطلبة والمعلّمين بالمعرفة والمهارات المناسبة للتعامل مع الإرهاق في حياتهم المهنيّة المستقبليّة أثناء برنامج تدريب المعلّمين. أجرت كلًا من الشهري وعبد النبي (2023) دراسة هدفت إلى التّعرف على واقع الاحتراق النّفسي لدى معلّمي الطلبة ذوي صعوبات التّعلم في منطقة عسير، واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدّراسة، قامت الباحثتان ببناء مقياس الاحتراق النّفسي يتكوّن من ثلاثة أبعاد وهي: الإجهاد الانفعالي، وتبلّد المشاعر، ونقص الشّعور بالأداء الجيّد، وطُبّق المقياس على عيّنة مكوّنة من (62) معلمًا ومعلّمة من معلّمي الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم بمنطقة عسير، وأظهرت النّتائج أنّ واقع الاحتراق النّفسي لدى معلّمي الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم بمنطقة عسير منخفض، وبيّنت النّتائج أنه لا توجد فروق احصائية دالة بين متوسّطات تقديرات عيّنة الدّراسة حول واقع الاحتراق النّفسي لدى معلّمي صعوبات التّعلم تعزى لمتغيّرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلمي),

وأجرى الفايز (2023) دراســـة ّهدفت إلى التّعرف إلى ماهية الاحتراق النّفســـي، وعلى الأسباب المؤدّية إلى الاحتراق النّفسي عند معلّمي التّربية الخاصّة في الأردن، وعلى تأثيره عليهم، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (189) من المعلّمين الّذين يعملون في التّربية الخاصّــة، وتوصّــلت النتائج إلى اعتبار أنّ الاحتراق النّفســي حالة من الإنهاك الجسدي والاستنزاف الانفعالي يصل إليها الفرد بعد تعرّض طويل للضغوط النّفسيّة المتواصلة، ممّا يؤدّي إلى ضعف الكفاءة الإنتاجيّة، وتطوير اتجاهات سلبيّة نحو الذّات والعمل مع الآخرين.

وأجرى هوميو (Homeo, 2023) دراســـة حدّدت أيّ مجال من مجالات إرهاق المعلّمين كان له أفضــل تأثير على مصــداقيّة المعلّمين في قســم دافاو دي أورو، المنطقة الحادية عشــرة، الفلبين. اســتخدمت الدّراســة النّهج الوصــفي الكمّي باســتخدام تقنية الارتباط. كان المســتجيبون هم (215) معلّمًا في المرحلة الابتدائيّة العامّة، تمّ اختيارهم باســتخدام إجراء العيّنة العشــوائيّة البســيطة. كانت المتوسّطات ومعامل بيرسون وتحليل الانحدار هي الأدوات الإحصائيّة المُستخدمة في هذه الدّراسة. علاوةً على ذلك، تمّ اســـتخدام اســـتبيانات المســـح المعدّلة لقياس مســـتويات إرهاق المعلّمين ومصــداقيتهم. أظهرت النّتيجة أنّ مســتوى إرهاق المعلّمين كان متوسّــطًا وأنّ مصــداقيتهم كانت منخفضـــة. علاوةً على ذلك، أظهرت البيانات وجود علاقة ســـلبيّة كبيرة بين إرهاق المعلّمين ومصــداقيتهم وأنّ إرهاق المعلّمين بشــكلٍ عام أثّر على مصــداقيّة المعلّمين. من بين مجالات إرهاق المعلّمين وإزالة الشّخصيّة والإنجاز الشّخصي كان لها أفضل تأثير على مصداقيّة المعلّمين.

وأجرى بوشــيو وديوســو (Bucio & Dioso, 2023) دراســة هدفت التّعرف إلى الاحتراق النّفســي للمعلّم وأثره على جودة التّدريس والكفاءة الذّاتيّة. لهذا الغرض، تمّ اختيار (183) معلمًا ابتدائيًا من منطقة مونكايو الشّــرقيّة، قسم دافاو دي أورو كمســتجيبين للدراســة الّتي أجريت باســتخدام اســتبيان مســح معدّل ومُكيّف حول الإرهاق المهني للمعلمين وتأثيره على جودة التدريس والكفاءة الذاتية بين

معلمي المدارس الابتدائية، وجدت هذه الورقة علاقة سلبيّة كبيرة بين الإرهاق المهني وجودة التّدريس. ووجدت النتيجة أيضًا أنّ هناك علاقة سلبيّة كبيرة بين الإرهاق المهني للمعلّمين والكفاءة الذّاتيّة.

وأجرى ايليا (İlya, 2023) دراسة هدفت إلى التّحقيق في مستوى الإرهاق الّذي قد يشعر به معلمو اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة في تركيا، وما إذا كانت أربعة عوامل (العمر والجنس وطول الخبرة في التّدريس ونوع المدرسة) تتنبّأ بمستوى الإرهاق لديهم. ولتحقيق هذه الغاية، تمّ اعتماد توجّه كمّي. من خلال أخذ العيّنات الملائمة، شارك (132) معلّمًا للّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة يعملون في مناطق مختلفة من تركيا طواعية في البحث. طُلب منهم الحصول على ثلاث درجات منفصلة لكلّ مشارك من خلال ثلاثة مقاييس فرعيّة في استبيان ليكرت المكون من (22) عنصرًا؛ الإرهاق العاطفي، وإزالة الشّخصيّة، والإنجاز الشّخصي، تمّ إجراء تحليل الانحدار المتعدّد وتحليل التّباين العاملي الكامل للكشف عن أيّ تأثيرات محتملة للعوامل الأربعة على الإرهاق المتصوّر للمشاركين. كشفت النّتائج أنّ غالبية معلّمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة يعانون من انخفاض الإنجاز الشّخصي على مستوى عالٍ. من بين المتغيرات الأربعة، كان العمر هو السّلف الأكثر موثوقيّة للإرهاق؛ ومع ذلك، كان التّفاعل الوحيد ذو الأهمّيّة الإحصائيّة مع إزالة الشّخصيّة. تشير النّتائج إلى أنّ معلّمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة يحتاجون إلى رؤية نتائج أكثر واقعيّة لجهودهم المهنيّة لتحسين شعورهم بالإنجاز الشّخصي. بالإضافة إلى ذلك، مع تقدم المعلّمين في السّن، قد ينخرطون في أنشطة تساعدهم على تجديد حماسهم المهني لمنع إزالة الشّخصيّة.

وأجرى كيرمانشاشي (Kermanshahi & Reza, 2022) دراسة هدفت إلى التّحقق من رغبة معلّمي اللّغة الإنجليزيّة الإيرانيين كلغة أجنبيّة في تلقّي الملاحظات وعلاقتها بالاحتراق النّفسي. ولتحقيق أهداف هذه الغاية، تمّ تطبيق مقياس رغبة المعلّمين في تلّقي الملاحظات، جنبًا

إلى جنب مع مخزون الاحتراق النّفســـي على (200) معلّم لغة إنجليزيّة يعملون في معاهد لغويّة خاصّة مختلفة في مشهد. وتم تحليل البيانات عن طريق معامل ارتباط بيرسون، وتحليل المراسلات المتعدّدة. وبالنّظر إلى اتجاه الملاحظات، أشـارت النّتائج الّتي تمّ الحصـول عليها إلى وجود علاقة سلبيّة كبيرة بين الرّغبة في تلقّي الملاحظات المباشرة والاحتراق النّفسي؛ فكلّما زاد استعداد المعلّمين لتلقي الملاحظـات المبـاشـــرة، كلّمـا تـأخّروا في تجربـة الاحتراق النّفســـي. وفيمـا يتعلّق بتكـافؤ الملاحظات، فإنّ الرّغبة في تلقّي الملاحظات السّـلبيّة تنبّأت بشـكلٍ كبيرٍ باحتراق المعلّمين؛ أي أنّ المعلّمين الأكثر انفتاحًا على الملاحظات السّـلبيّة يبدو أنّهم أكثر عرضــةً للاحتراق النّفســي، وفي نهاية المطاف، تمّت مناقشـــة آثار هذه النّتائج على تدريب المعلّمين ودعمهم، وتمّ طرح التّدخلات لعلاج الإرهاق أو منعه.

وأجرى جومود وآخرون (Jomuad et al, 2022) دراسة هدفت إلى التّعرف إلى العلاقة بين حجم عمل المعلّمين والإرهاق وأداء العمل في نيوزلندا، في هذه الدّراسة الكمّية، تمّ استخدام التّصميم الوصـفي الارتباطي. كان المسـتجيبون للدراسـة هم (57) معلّمًا ابتدائيًا تمّ اختيارهم من خلال أخذ عيّنات ملائمة وهادفة، تمّ اسـتخدام اسـتبيان عبء العمل الزّائد، واسـتبيان الإرهاق، ونموذج الالتزام بالأداء الفردي والمراجعة، كشـفت النّتائج أنّ المعلّمين لديهم مسـتوى عالٍ من عبـء العمل، مسـتوى الإرهاق لديهم مرتفع أيضًـــا .من ناحية أخرى، فإنّ أداء المعلّمين في العمل مُرضـــي للغاية لعبء العمل تأثير كبير على مســـتوى الإرهاق الّذي يعاني منه المعلّمون، يؤثّر عبء العمل أيضًـــا على أداء المعلّمين.

وأجرى محمد (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاحتراق النّفسي، لدى عيّنة من معلّمي المدارس في لبنان، وعلاقته بمجموعة من المتغيّرات، مثل جنس المعلّمين، وأعمارهم، وعدد سـنوات الخبرة لديهم، وحالتهم الاجتماعيّة، ومســـتواهم العلمي، ورضـــاهم عن راتبهم الشّـــهري، والمراحل

الدّراسيّة الّتي يدرّسونها، ونوع المدرسة الّتي يدرّسون فيها، واشتملت عيّنة الدّراسة على (260) معلّمًا ومعلّمةً تراوحت أعمارهم (21) فما فوق، توصّلت النّتائج إلى ارتفاع درجات الاحتراق النّفسي لدى معلّمي القطاع الرّسمي، مقارنة بمعلمي القطاع الخاص، كما أشارت النّتائج إلى ارتفاع درجات الاحتراق النّفسي لدى المعلّمات مقارنةً بالمعلّمين، وأنّ المعلّمين غير الرّاضين عن مستوى دخلهم عرضةً للاحتراق النّفسي أكثر من الرّاضين مستوى الدّخل لديهم، وكذلك المعلّمين المتزوّجين أكثر عرضةً للاحتراق النّفسي من غير المتزوّجين، والمعلّمين الّذين يعلّمون في المدارس الثّانويّة أقلّ عرضةً للاحتراق النّفسي، فكلّما زادت سنوات الخبرة، ازدادت فرصة عرضتهم للاحتراق النّفسي.

وأجرى أرفيدسون وآخرون (Arvidsson et al, 2021) دراسة حول الاحتراق النّفسي وفعاليّة الذّات لدى عيّنة من المعلّمين والمعلّمات في السويد، واعتمد المنهج الوصفي في الدّراسة، كما استخدم مقياس ماسلاك للاحتراق النّفسي، واستمارة أعدّها الباحثون لقياس فعاليّة الذّات، وتألّفت العيّنة من (310) من الذّكور والإناث، وأظهرت النّتائج معاناة المعلّمين والمعلّمات من مستويات عالية من الاحتراق النّفسي من جهة، ومعدّلات منخفضة من فعاليّة الذّات من جهة أخرى.

وأجرى الأسدي وآخرون (Al Asadi et al, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى انتشار الاحتراق النّفسي بسبب الإفادات الذّاتيّة، والعوامل المؤدّية إليه، بين معلّمي المدارس الابتدائيّة في البصرة، وأجريت دراسة مقطعيّة في (32) مدرسة لجمع بيانات اجتماعيّة سكّانيّة وبيانات متعلّقة بالعمل باستخدام قائمة أولدنبرج للاحتراق النّفسي، وتألّفت العيّنة من (706) معلّمًا ومعلّمةً، أظهرت نتائج الدّراسة ارتفاع مستويات الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين العازبين مقارنةً بالمعلّمين المتزوّجين، وتبيّن أيضًا أنّ المعلّمين اليافعين يعانون من مستويات مرتفعة من الاحتراق النّفسي مقارنةً بالأكبر منهم سنًّا.

وأجرى العرايضــة (2015) دراســة إلى الكشـف عن مسـتوى الاحتراق النّفسـي لدى معلّمي التّربيّة الخاصّـــة في المدارس الحكوميّة بمحافظة الرس في المملكة العربيّة السّـــعوديّة، وعلاقتها ببعض المتغيّرات الديموغرافيّة، كخبرة المعلّم، ونوع التّخصّص والمرحلة التّعليميّة، وعدد الطّلاب في القاعة التّدريســيّة. واشــتملت عيّنة الدّراســة (320) معلّمًا تمّ اختيارهم بالطريقة الشّــاملة من المدارس الحكوميّة بمحافظة الرّس، خلال الفصـل الدّراسـي الثّاني من العام الدّراسـي (2014/2013) طبّق مقياس للاحتراق النّفســي من إعداد الباحث تتضــمّن (22) فقرة وقد أشــارت نتائج الدّراســة إلى أنّ معلّمي التّربية الخاصّـة في محافظة الرس يعانون من الاحتراق النّفسـي بمسـتوى متوسّـط. وأشـارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة تُعزى لمتغيّرات الخبرة التّدريسـيّة، ولتخصّـص، والمرحلة الدّراسيّة، وعدد الطّلاب في الصّف.

وأجرى الحربي والمطيري والعجمي (2015) دراسة جاءت للبحث في مستوى الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين والمعلّمات الّذين يعملون في مهنة التّدريس لمدارس التّربية الخاصّة في دولة الكويت، ولما لذلك من علاقة مباشرة على انعكاسها على شخصيّة المعلّمين وحمايتها من الأضرار الّتي قد تحدّق بهم، واسـتخدمت الدّراسـة مقياس ماسـلاش للاحتراق النّفسـي (maslach burnout inventory MBI) ويتكوّن المقياس من (22) فقره تتعلّق بشـعور الفرد نحو مهنته موزّعةً على ثلاثة أبعاد وهي الإجهاد الانفعالي، وتبلّد المشــاعر، ونقص الشّــعور بالإنجاز، إشــتملت العيّنة على (130) من المعلّمين والمعلّمات، حيث جاءت نتائج الدّراســة كما يلي: وجود احتراق نفســي بمســتوى متوسّــط لمعلّمي طلبة مدارس التّربيّة الخاصّة على أبعاد مقياس الاحتراق النّفسي المختلفة وكذلك وجدت أنّ مستوى الاحتراق النّفسـي لمعلّمي الطلبة لمدارس التّربيّة الخاصّـة (مدرسـة النّور – مدرسـة الأمل – مدرســة التّربيّة الفكريّة) كلًّا على حدّة كانت كذلك بدرجة متوسّــطة، بينما وجود فروق ذات دلالة إحصــائيّة بين المدارس الثّلاث (مدرســة النّور – مدرســة الأمل – مدرســة التّربيّة الفكريّة) على

المقياس على بُعد تبلّد المشاعر ونقص الشّعور بالإنجاز، وكذلك أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزي لمتغيّر الجنس وسنوات الخبرة ومتغيّر التّخصص بين متوسّطات درجات المعلّمين والمعلّمات سواءً كان على المجموع العام لمقياس الاحتراق النّفسي أو على أبعاده الفرعيّة.

وأجرى عابدين (2011) دراسة هدفت تعرّف مستوى الاحتراق النّفسي لدى المشرفين التّربويّن العاملين في مديريّات التّربيّة والتّعليم الفلسطينيّة في الضّفّة الغربيّة. وطُبّقت الدّراسة على عيّنةٍ طبقيّةٍ عشوائيّةٍ بلغت(197) مشرفًا تربويًّا خلال العام(2009 –2010) الفصل الثّاني، باستخدام مقياس ماسلاش (Maslach) المُعرّب للاحتراق النّفسي، وأظهرت النّتائج أنّ مستوى الاحتراق النّفسي لدى المشرفين التّربويّن "متوسّط" في بُعدي الإجهاد الانفعالي وتبّلد المشاعر "عالٍ" في بُعد نقص الشّعور بالإنجاز، وأنّه توجد فروق احصائية دالة في متوسّطات استجابات المبحوثين تبعًا لجنس المشرف (المستوى لدى المشرفات أعلى منه لدى المشرفين (ومؤهّله العلمي) المستوى لدى فئة "بكالوريوس فأدنى" أعلى منه لدى فئة "أعلى من بكالوريوس")، بينما لم تكن الفروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تبعًا لعمر المشرف، وخبرته الإشرافيّة، وتخصّصه، وموقع المديريّة الّتي يتبع لها. وأظهرت النّتائج أيضًا أنّ أبرز مصادر الاحتراق النّفسي لدى المشرفين التّربويّن ارتبطت بمجالات النّمو المهني والعلاقة مع المعّلمين والأمور الشّخصيّة ومهنة الإشراف، بينما ارتبطت أدنى مصادر الاحتراق النّفسي لديهم بالعلاقة مع الرّؤساء والزُّملاء وطبيعة العمل.

2.2.2 الدّراسات الّتي تناولت التّوافق المهني للمعلّمين

وأجرى منصور وأجاجي (2024) دراسة هدفت التّعرف إلى مستوى التّوافق المهني لدى معلّمي التّربية الخاصّة بمحافظات غزّة، ومدى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لديهم، واتبّع

الباحثان المنهج الوصـفي التّحليلي بتطبيق اسـتبانة مكوّنة من (42) فقرة موزّعة على اسـتبانتين، الأولى استبانة التّوافق المهني، مكوّنة من (27) فقرة، واستبانة الاحتراق الوظيفي مكوّنة من (15) فقرة على عيّنة من (50) من معلّمي التّربية الخاصّـة غزة، وقد توصّـلت الدّراسـة إلى النّتائج الآتية: سـجل التّوافق المهني لدي معلّمي التّربية الخاصـة بالمدارس الحكوميّة في غزّة مسـتوى متوسّـطًا مرتفعًا بوزن نسـبي (81.59%)، ممّا يدلّ على أنّ المعلّمين يتمتّعون بمسـتوى عالٍ من التّوافق اتّجاه مهنتهم، أمّا الاحتراق الوظيفي لديهم سـجل وزنًا نسـبيًا (80.91%)، ممّا يدلّ على وجود ظاهرة الاحتراق الوظيفي فيما بينهم، أيضًـا إيمان معلّم التّربية الخاصّـة بالمهنة باعتبارها رسـالة سامية ذات أبعاد إنسانيّة شريفة ونبيلة تستلزم تضافر جهود كافّة الأفراد والمؤسّسات في المجتمع.

وأجرى رايبوسـا وآخرون (Ribosa & et al,2024) دراسـة تهدف إلى الملاحظة المتبادلة بين الأقران بإدراك المعلّمين للتأثيرات الإيجابيّة على العلاقات الشّـخصـيّة في الهند، اشـتملت العينة على (364) معلمًا في هذه الدّراسـة. أظهرت النتائج أولاً وجود دلائل قبل وبعد الاختبار تشـير إلى تحسـن في العلاقة المهنية بين المعلمين، حيث لوحظت زيادة في قرب هذه العلاقة. كما تم توضيح ذلك من خلال التفسيرات الاستكشافية التي قدمها المعلمون أثناء المقابلات الجماعية، والتي أظهرت أن المرحلة التعليمية قد تؤثر في مدى تعزيز هذه العلاقة. ثانيًا، بينت النتائج أن القرب النهائي بين المعلمين هو العامل الأهم في تأثير إدراك المعلم لعملية التعلم، بدلاً من القرب الأولي الذي كان يُعتقد سـابقًا أنه يشـكل الشـرط الأسـاسـي. علاوة على ذلك، أكدت التحليلات الإحصـائية على أهمية تنظيم وقت المدرسـة وتأثيره الكبير في تحسـين جودة العلاقات المهنية وتعزيز تجربة التعلم.

وأجرى دحماني وبورابا (2022) دراسـة هدفت التّعرف إلى الضّـغوط النّفسـيّة وعلاقتها بالتوافق المهني لدى معلّمي الابتدائي بولاية أدرار في الجزائر، حيث تمّ استخدام المنهج الوصـفي،

وتكوّنت عيّنة الدّراســة من (60) معلمًا ومعلمةً من مختلف المؤسّــســات الابتدائيّة بولاية ادرار، وتمثّلت أدوات الدّراسة في مقياس الضّـغوط النّفسيّة للمعلّمين إعداد غنية عرعار (2015) ومقياس التّوافق المهني للمعلّمين لشـموري كاميليا (2017)، وتوصّـلت الدّراسـة إلى وجود علاقة ارتباطيّة دالّة إحصـائيًا بين الضّـغوط النّفسيّة والتّوافق المهني لدى معلّمي الابتدائي بولاية أدرار. وعدم وجود فروق دالّة إحصـائيًا في الضّـغوط النّفسـيّة تعزى لمتغيّر الجنس لدى معلّمي الابتدائي. وعدم وجود فروق دالّة إحصـــائيًا في التّوافق المهني تعزى لمتغيّر الجنس لدى معلّمي الابتدائي. وعدم وجود فروق دالّة إحصـائيًا في الضّـغوط النّفسـيّة تعزى لمتغيّر السّـنّ لدى معلّمي الابتدائي. وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في التّوافق المهني تعزى لمتغيّر السّنّ لدى معلّمي الابتدائي.

وأجرى محمد (2021) دراسـة هدفت للتعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على الذّكاء الانفعالي في تنمية الصّـــمود الأكاديمي والتّوافق المهني لدى عيّنة من معلّمي التّربية الخاصّـــة بمحافظتي البحر الأحمر والأقصــر، إلى جانب التّعرف على الفروق في الصّــمود الأكاديمي والتّوافق المهني وأبعادهم المختلفة وفقا لكلًا من (النّوع ، التّخصــص، عدد ســنوات، الخبرة) لدى عّينة البحث، وتمّ اسـتخدام مقياس الصّــمود الأكاديمي من إعداد الباحث ومقياس التّوافق المهني لدى معلّمي التّربية الخاصّة من إعداد صلاح الدين فرج عطا الله (2009)، وتمّ تطبيق تلك المقاييس على عيّنة قوامها (185) معلّمًا ومعلّمةً على مسـتوى المحافظتين باختلاف تخصّـصـاتهم المختلفة ونوعهم وخبرتهم التّدريسيّة، وتمّ استخدام المنهج شبه التّجريبي ذات التّصـميم التّجريبي المجموعة الواحدة، وأشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيّة ما بين الذّكور والإناث على مقياس التّوافق المهني وأبعاده المختلفة. وجود فروق دالّة إحصـــائيًا بين متوسّـــطات درجات عيّنة البحث وفقًا للتخصـــص في كلًا من (الأداء التّوافقي، والبعد الذّاتي، والتّوافق المهني ككل)، وعدم وجود فروق بينهما في الرّضـــا عن طبيعة المهنة، الاتجاه نحو الطفل غير العادي. وجود فروق دالّة إحصـــائيًا

بين متوسّطات درجات عيّنة البحث وفقًا للتخصص (فكريّة، سمعيّة، بصريّة) في كلًا من المثابرة، الصّمود الأكاديمي ككل، وعدم وجود فروق بينهما (التّخطيط للمستقبل، الفعاليّة الذّاتيّة، التّأثيرات السّلبية والاستجابة الانفعاليّة). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى عيّنة البحث وفقًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة على مقياس الصّمود الأكاديمي وأبعاده المختلفة. ظهرت فروق ذات دلالة إحصائيّة بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة التّجريبيّة في متغيّرات البحث، وتشمل: الأداء التّوافقي، والرّضا عن طبيعة المهنة، والبعد الذّاتي، والاتجاه نحو الطفل غير العادي، والتّوافق المهني بشكلٍ عام، والمثابرة، والتّخطيط للمستقبل، والفاعلية الذّاتيّة، والتّأثيرات السّلبية والاستجابة الانفعاليّة، والصّمود الأكاديمي ككل، وكانت هذه الفروق لصالح القياس البعدي.

وأجرى علي ورفيق (Ali & Rafik, 2021) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة الارتباطيّة بين المسؤوليّة الاجتماعيّة والتّوافق المهني عند أساتذة التّربية البدنيّة والرّياضيّة في الجزائر، استخدمنا في دراستنا المنهج الوصفي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (206) أستاذ تربية بدنيّة ورياضيّة، استعملا استمارتين على طريقة ليكرث الأولى تقيس المسؤوليّة الاجتماعيّة والاستمارة الثّانية تقيس التّوافق المهني، أمّا المعالجة الإحصائيّة فاستخدمنا (الفا كرونباخ) لقياس معامل الثبات والانحدار المتعدّد لدراسة العلاقة الارتباطيّة، توصّلت الدّراسة لوجود علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًا بين المسؤوليّة الاجتماعيّة والتّوافق المهني عند أساتذة التّربية البدنيّة والرّياضيّة.

وأجرى اتيموف (Utemov, 2021) دراسة هدفت إلى تحليل المؤشّرات الّتي تميّز جودة هيئة التّدريس من أجل تقديم التّدابير الّتي يمكن أن تساعد في تحسين اللّوائح الاقتصاديّة والمعياريّة للتدريب الإضافي والتّطوير المهني للمعلّمين، يعتمد تحليل البيانات على مفهوم المسح الدولي الثّالث للتدريس والتّعلّم. تمّ إجراء البحث في الفترة (2019–2021) في منطقة كيروف (منطقة من الاتحاد الروسي). تمّ النظر في عمل (1146) معلمًا من مدارس المدينة والقرية في البحث. يعدّ

جمع البيانات عن طريق مسـح قائم على الاسـتبانة للمعلّمين الطريقة الرّائدة للبحث. ترتبط الحاجة الرئيسيّة للتطوير المهني للمعلّمين بالتدريس الفردي وقضايا التّعليم الفردي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واستخدام التّقنيات الرّقميّة في العمل .تبلغ نسبة المعلّمين الحاصلين على التّعليم الأساسي في المادّة الّتي يدرّسونها (65%) في مدارس المدن و(51%) في مدارس القرى. وتعتبر الاتجاهات الرّئيسيّة لتطوير التّعليم المدرسي هي تخفيف العبء "البيروقراطي" على المعلّمين من خلال تعيين موظّفين إضـافيين، فضـلًا عن الدّعم الخاصّ للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّـة والاسـتثمار في التّكنولوجيا الرّقميّة.

أجرت بن رحال (2020) دراسة تهدف إلى استكشاف العلاقة بين الضّغط النّفسي والتّوافق المهني لدى مربّيات رياض الأطفال. شـملت الدراسـة عينة مكونة من (40) مربّية من رياض الأطفال في مدينة المسيلة بالجزائر. تمّ استخدام مقياسي الضّغط النّفسي والتّوافق المهني، واعتمدت الدّراسـة على المنهج الوصـفي الارتباطي. وقد أظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطيّة دالّة إحصـائيًا بين الضّـغط النّفسـي والتّوافق المهني لدى مربّيات رياض الأطفال، ممّا يشـير إلى تأثير الضّـغط النّفسي على مستوى التّوافق المهني لديهن.

وأجرت محمود (2020) دراسـة هدفت التّعرف إلى مسـتوى إدارة الذّات ومسـتوى الكفاءة الذّاتيّة ومسـتوى التّوافق المهني لدى معلّمي التّربية الخاصّـة، وقد تكوّنت العيّنة من (67) من معلّمي التّربية الخاصّـة في مدينة القاهرة، أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة في مسـتوى مهارات إدارة الذّات والكفاءة الذّاتية والتّوافق المهني لدى معلّمي التّربية الخاصـة تبعًا لنوع الإعاقة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة بين متوسّطات درجات أفراد العيّنة في كلّ من مهارات إدارة الذّات، والكفاءة الذّاتيّة والتّوافق المهني تعزى لمتغيّر النوع (ذكور–إناث).

وأجرى خلو (2019) دراسة تهدف إلى التّعرف على العلاقة بين الضّغوط النّفسيّة والتّوافق المهني لدى معلّمي التّعليم الابتدائي في مدينة ورقلة بالجزائر. شـــملت العيّنة (120) معلمًا، وتمّ استخدام استبيان كأداة لجمع البيانات. اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي. ومن أبرز النّتائج الّتي توصـلّت إليها الدّراسـة وجود علاقة بين الضّـغوط النّفسـيّة والتّوافق المهني لدى أساتذة التّعليم الابتدائي.

وأجرى بو عطيط (2018) دراسة هدفت التّعرف إلى إلقاء الضّوء على التّوافق المهني في الجامعة الجزائريّة، حيث تمّت الدّراسة على ثلاث جامعات في الشرق الجزائري، وللتحقق من هذا الهدف استخدم المنهج الوصـفي، وتكوّنت الدّراسـة من عيّنة مكوّنة من (80) أسـتاذًا جامعيًا، تمّ اختيارها بطريقة العيّنة العشوائيّة الطبقيّة، وأشارت النتائج إلى النّسبة العالية من لأفراد عيّنة الدّراسة تعاني من سوء التّوافق المهني، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية وأخرى غير دالة إحصائية في مسـتوى التّوافق المهني، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة في مسـتوى التّوافق المهني تعزى للمتغيّرات الدّيمغرافيّة المعنيّة بالدراسة.

وأجرى النجار (2018) دراســـة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين الوعي الذّاتي، والتّوافق المهني لدى معلّمي المدارس الخاصّـــة بمحافظات غزّة؛ ولتحقيق أهداف الدّراســة اســتخدم مقياس الوعي بالذّات إعداد: أبو غالي (2016)، ومقياس التّوافق المهني إعداد الباحث، وتكوّنت عيّنة الدّراســـة من (105) معلّمين، ومعلّمات، وأظهرت نتائج الدّراســـة أنّ أكثر مجالات مقياس الوعي الذّاتي هو مجال تقييم الذّات، حيث بلغ وزنه النّســبي (87.8 %) ويليه على التّوالي مجال إدراك الأفكار، والوعي بالآخرين، والإفصـــاح عن المشـــاعر، وتوجيه السّـــلوك، وبيّنت أن أكثر مجالات مقياس التّوافق المهني شـــيوعًا هو مجال العلاقات الاجتماعيّة مع الطّلبة حيث بلغ وزنه النســبي(89.2%)، وتليه على التّوالي العلاقات الاجتماعيّة مع الزّملاء، والتّرقيّة، والتّقبل الذّاتي،

وأوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مجالات مقياس الوعي الذّاتي والدّرجة الكليّة، وبيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مقياس الوعي الذّاتي، والتّوافق المهني يعزى لمتغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، الخبرة، والمرحلة التّعليميّة.

وأشارت دراسة الرجيبى والشيخ (2017) الّتي هدفت التّعرف إلى مستوى التّوافق المهني لدى معلّمي مرحلة التّعليم ما بعد الأساسي بمحافظتي جنوب الباطنة بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيّرات، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (116) معلّمًا ومعلّمةً، واستخدمت المنهج الوصفي التّحليلي، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لمستوى التّوافق المهني تبعًا لمتغيّر التّخصص، ولصالح العلوم التّطبيقية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لمستوى التّوافق المهني تبعًت لمتغيّر الخبرة الوظيفيّة.

وأجرى شموري (2017) دراسة هدفت التّعرف إلى ما إذا كانت هناك علاقة بين القلق والتّوافق المهني لدى المعلّمين والمعلّمات في المرحلة الابتدائيّة، وذلك ببعض المدارس الموجودة ببلديّة مقرة ولاية المسيلة، وكذلك معرفة إذا ما كانت توجد فروق بين متوسّطات استجابة أفراد العينة على كلّ من مقياسي القلق والتّوافق المهني تعزى لمتغيّري الجنس والخبرة المهنيّة، حيث تكوّنت عيّنة البحث من (40) معلمًا ومعلّمةً، وتمّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة، وقد استخدم مقياس القلق لسبيلبرجر ولوسان وقوزسوش المستخدم من طرف الباحث محمد نجيب عناصري (2001)، وكذلك مقياس التّوافق المهني لهدى سلام. وقد تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة سالبة بين القلق والتّوافق المهني (−0.68)، أي كلّما زادت درجات القلق قلت درجات التّوافق المهني، كما تبيّن عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في استجابة أفراد العيّنة على كلّ من مقياسي التّوافق المهني والقلق تعزى لمتغيّر الجنس، أمّا بالنّسبة لمتغير الخبرة المهنيّة فالنتائج لم تظهر فروق دالّة إحصائيًا في استجابة أفراد العيّنة على مقياسي القلق والتّوافق المهني.

وأجرت الرواحية (2016) دراســـة هدفت التّعرف إلى التّوافق المهني وعلاقته بالفاعليّة الذّاتيّة المدركة لدى عيّنة من الموظفين في المديريّة العامّة للتربية والتّعليم بمحافظة الدّاخليّة، حيث اســتخدمت الباحثة المنهج الوصــفي الارتباطي، وتكوّنت عيّنة الدّراســة من(261) موظّفًا وموظّفةً يعملون في المديريّة العامّة للتربية والتّعليم بمحافظة الدّاخليّة، ومركز التّدريب التّربوي ومكتب الإشــراف التّربوي التّابعين للمديريّة، والّذين يشــكّلون (33 %) من مجتمع الدّراســة، واســتخدمت الباحثة أداتين من إعدادها هما: مقياس التّوافق المهني، ومقياس الفاعليّة الذّاتيّة المدركة، أظهرت النّتائج أنّ مســتوى التّوافق المهني لدى عيّنة الدّراســة مرتفعًا بدرجة كبيرة. وبلغ مســتوى الفاعليّة الذّاتية المدركة لدى عيّنة الدّراسة مرتفعًا بدرجة كبيرة. وجود علاقة موجبة دالّة إحصائيًا بين التّوافق المهني والفاعليّة الذّاتية المدركة لدى عيّنة الدراسة. ولا توجد فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التّوافق المهني تعزى لمتغّير المؤهّل الدّراســي، بينما توجد فروق دالّة إحصــائيًا في مســتوى التّوافق المهني تعزى لمتغيّر الجنس لصــالح الذّكور، كما توجد فروق دالّة إحصــائيًا تعزى لمتغيّر ســنوات الخبرة لصــالح أكثر من (05) ســنوات. ولا توجد فروق دالّة إحصــائيّا في مســتوى الفاعليّة الذّاتيّة المدركة تعزى لمتغيّر الجنس، بينما توجد فروق دالّة إحصــــائيّا في مســــتوى الفاعليّة الذّاتيّة المدركة تعزى لمتغيّر المؤهّل الدّراســي لصــالح الماجســتير، كما توجد فروق دالّة إحصــائيًا تعزى لمتغيّر ســنوات الخبرة لصالح أكثر من(5 سنوات).

وأجرت علالي (2016) دراســة بهدف الكشــف عن الفروق بين الضّــغوط المهنيّة والتّوافق المهني لدى مدراء الطور الابتدائي في مدينة عين مليلة في الجزائر، تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلمي والخبرة المهني، وأجريت الدّراســـة على عيّنة تتكوّن من (40) مديرًا اختبرت بطريقة قصـــديّة. استخدمت الباحثة على استبيانين، استبيان يخصّ الضّغوط المهنيّة واستبيان للتوافق المهني أسفرت المعالجة الإحصائيّة للمعطيات على النّتائج التّالية: توجد علاقة ارتباطيّة موجبة دالّة إحصائيّة بين

الضّــغوط المهنيّة والتّوافق المهني. توجد فروق احصــائية دالة للضــغوط المهنيّة باعتبار المؤهّل العلمي، توجد فروق احصائية دالة للضغوط المهنيّة باعتبار الخبرة المهنيّة. توجد فروق احصائية دالة للتوافق المهني باعتبار المؤهّل العلمي، توجد فروق احصـــائية دالة للتوافق المهني باعتبار الخبرة المهنيّة.

3.2.2 الدّراسات الّتي تناولت جودة الأداء للمعلّمين

وأجرت العمري (2022) دراسـة سـعت إلى تحسـين الأداء بمدارس التّعليم الأسـاسـي في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وذلك عن طريق تطبيق إدارة الجودة الشّاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والتّدريسـيّة، وقد هدفت الدّراسـة إلى التّعرف على درجة تطبيق نظام إدارة الجودة في أداء المدارس، والتّعرف إلى متطلّبات تطبيق إدارة الجودة الشـاملة في مدارس التعليم الأسـاسـي بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، وإلقاء الضّوء على إدارة الجودة في مدارس التّعليم الأساسي، وقياس مدى وعي العاملين بمدارس التّعليم ما بعد الأسـاسـي بنظام إدارة الجودة، ووضـع تصـوّر مقترح لمدارس التّعليم الأسـاسـي لتطبيق إدارة الجودة، واسـتخدمت الباحثتان المنهج الوصـفي في الدّراسـة كما اسـتخدمت الاسـتبانة كأداة للدراسـة، الّتي تمّ توزيعها على(170) و (47) مديرًا ومديرةً، ومن النّتائج الّتي توصّـلت إليها الدراسـة أنّ(78%) من المعلّمين والهيئات الإداريّة ترغب بتطبيق نظام إدارة الجودة في المدارس لما له من أهمّيّة كبيرة في شـعور الموظف بالإنصـاف والتّميّز، وأنّ قيام أقسام الجودة بمتابعة العمل في المدارس يسهّل العمل بشكلٍ كبيرٍ على الهيئة الإداريّة، ويؤدّي ذلك إلى الجودة والاتقان، وأنّ هنالك مجموعة من الأخطاء قد تعيق تطبيق الجودة الشـاملة في المدارس ومن هذه الأخطاء نقص المعرفة ونقص متطلّبات التّطبيق والقول الكثير والفعل المنخفض والنّقل

الحرفي والإخفاق في التّعامل مع مقاومة التّغيير والتّركيز على الجانب التّقني، كما أنّ نظام إدارة الجودة بحاجة ماسّة للتطبيق في مدارس التّعليم الأساسي بسلطنة عمان.

وأجرى أبو ســـمرة ودودين (2022) هدفت للتعرف إلى واقع الأداء المهني للمعلّمين في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل. تكوّن مجتمع الدّراســـة من (9215) معلّمًا ومعلّمةً للعام الدّراسي 2021/2020، في حين كانت عيّنة الدّراسة عيّنة عشوائيّة طبقية بلغ عدد أفرادها (878) معلّمًا ومعلّمةً. واســـتخدم الباحثون الاســـتبانة أداة لدراســـتهم تكونت من (30) فقرة موزّعة على مجالين، وتمّ التّأكد من صـدق وثبات الأداة بالطرق التّربويّة والإحصـائيّة المناسبة، وتمّ الإجابة عن أسئلة الدّراسة، وفحص فرضياتها باستخدام برنامج الرّزم الإحصـائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، أظهرت نتائج الدّراســـة أنّ تقديرات المبحوثين لواقع الأداء المهني لمعلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة للدرجة الكلّيّة، وبمتوسّـط حسـابي (4.12) وانحراف معياري مقداره (0.48)، وقد جاء مجالات الأداء المهني بدرجة مرتفعة أيضًـا. وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المبحوثين لواقع الأداء المهني لمعلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تعزى لمتغيّر المديريّة، فيما أظهرت وجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لمتغيّري: النّوع الاجتماعي، والمؤهّل العلمي.

وأجرى خفاجي (2021) دراســـة هدفت التّعرف إلى الإطار المفاهيمي لتقييم أداء المعلّم وعلاقته بالرّضـا الوظيفي للمعلّمين، ورصـد واقع دور مديري المدارس في إجراءات تقويم أداء المعلّم ووضـــع الإجراءات المفتوحة لتطبيق معايير الجودة والاعتماد في تقييم المعلّم، واعتمد الباحث في إجراءاته على المنهج الوصـفي الّذي يعتمد على جمع البيانات ميدانيًا بوسـائل متعدّدة ولا يقتصـر على إجراءات جمع البيانات، بل يتعدّاها إلى الفهم والتّفسير والتّحليل والتّنبؤ وإجراء المقارنات بهدف استخلاص العلاقات بين الظّواهر المتنوّعة للوصول إلى نتائج مقترحة، وقد استخدم الاستبانة كأداة

لجمع البيانات من عيّنة عشـوائيّة مكوّنة من (809) معلّمًا يمثّلون معلّمي الحلقة الأولى في التّعليم الأسـاسـي، و(50) فردًا يمثّلون مديري المدارس بمحافظة المنيا وقد توصّـلت الدّراسـة إلى بعض النّتائج, من أهمّها: وجود العديد من الأدوار الّتي يقوم بها مديري المدارس في إجراءات تقويم أداء المعلّم، ووجود مجموعة من المعوّقات الّتي تواجه مديري المدارس في إجراءات تقويم أداء المعلّمين، والتّوصـــل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتفعيل دور مديري المدارس لتقييم أداء معلّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي لتحقيق الرّضا الوظيفي لهم.

وأجرى اكتان وتورمان واركاشـــي (Aktan; Toraman & Orakcı, 2020) دراســـة اســـتخدمت نموذج فحص علائقي لاســـتكشـــاف العلاقات بين القيم المهنية للمعلّمين، ومواقفهم، ومخاوفهم تجاه مهنة التّدريس، وما إذا كانت القيم المهنية للمعلّمين تتنبّأ بمواقفهم تجاه مهنة التّدريس أم لا عندما يتمّ أخذ مستوى القلق كمتغيّر وسيط. كأدوات لجمع البيانات، تمّ تطبيق مقياس القيم المهنيّة لمهنة التّدريس، ومقياس القلق لمهنة التّدريس، ومقياس الموقف لمهنة التّدريس على (712) معلمًا من مقاطعة دوزجي في تركيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها اكتان وتورمان وأركاشـــي (Orakcı, 2020 & Toraman Aktan) وجود علاقة إيجابية بين القيم المهنية للمعلّمين ومواقفهم تجاه مهنة التدريس. وأكدت النتائج أن القيم المهنية تؤثر بشـــكل مباشـــر على مواقف المعلمين، حيث أظهر المعلمون الذين يمتلكون قيمًا مهنية عالية مواقف أكثر إيجابية تجاه مهنة التدريس. كما تبين أن مستوى القلق كان له دور وسيط في هذه العلاقة، حيث أثّر القلق على كيفية تأثير القيم المهنية في مواقف المعلمين. وبالتالي، يمكن القول إن القيم المهنية للمعلّمين تعد مؤشرًا مهمًا لتنبؤ مواقفهم تجاه مهنة التدريس، خصوصًا عند أخذ القلق كمتغيّر وسيط.

وأجرى القحفة والقواس (2020) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى توافر ومعايير جودة الأداء التّدريسي لدى معلّمي الرّياضيّات بمديرية النّادرة في اليمن، تمّ تطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحظة)

المكوّنة من (120) معيار موزّعة في ســـتة عشـــر محور على عيّنة تكونت من (100) معلّمًا ومعلّمةً من معلّمات الرّياضـــيّات، وبعد الانتهاء من تطبيق أداة البحث تمّ جمع البيانات وتحليلها، وقد أسفرت النّتائج عن تحقّق (7) معايير بمستوى عالي جدًا، و(55) معيار بمستوى عالٍ، و(52) معيار بمستوى متوسّط، و(5) معايير بمستوى مقبول ومعيار واحد، بمستوى ضـعيف، وتشير إلى أنّ جميع المحاور تحقّقت بمستوى متوسّط وما فوق، وأنّ جودة أداء الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي الرّياضيّات متوسّط، توزّعت بين متوسّطي (4.53- 1.56).

وأجرى القطط وأوباجي (2020) دراســـة هدفت التّعرف إلى درجة توّفر معايير جودة الأداء المهني لدى المشـــرفين التّربويين بالمؤسّـــســـات التّعليميّة من وجهة نظر المعلّمين، وكذلك الكشـف إذا ما كان هناك فروق دالّة إحصـائيًا لمتغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وسـنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدّراسـة تمّ استخدام المنهج الوصـفي التّحليلي، وتمّ استخدام استبانة لجمع البيانات اللّازمة طبّقت على عيّنة قوامها (368) معلّمًا ومعلّمةً يعلمون في المدارس السّـعوديّة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة الطّبقيّة، وكانت النّتائج على النّحو الآتي: أنّ الدرجة الكلّية لتوفّر معايير الجودة في الأداء المهني لدى المشـــرفين التّربويين بالمؤسّـــســـة التّربويّة من وجهة نظر المعلّمين كانت متوسّـطة بوزن نسـبي (66.7%)، والكشـف عن وجود فروقات ذات دلالة إحصـائيّة عند مسـتوى الدّلالة (0.05) بين متوسّـــطات تقديرات المعلّمين لممارســـة (التّمكين العلمي، والتّنمية المهنيّة، وأخلاقيّات المهنة، والاتصـــال) تبعًا لمتغيّر الجنس لصـــالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لباقي متغيّرات الدّراسة.

وهدفت دراســة عويضــات (2020) إلى التعرّف على واقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكوميّة في مديريّة تربية شـمال الخليل من وجهة نظر المعلّمين. تكوّن مجتمع الدّراسـة من جميع معلّمي ومعلّمات المدارس الحكوميّة في مديريّة تربية شـــمال الخليل للعام الدّراســـيّ (2019-

2020)، والبالغ عددهم (1848) معلّمًا ومعلّمةً، في حين تكوّنت عيّنة الدّراسة من (200) معلّمًا ومعلّمةً، بنسبة (10.8) من مجتمع الدّراسة، تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمّ تطوير استبانة مكوّنة من (51) فقرة موزّعة على ثلاث مجالات، تمّ التّأكد من صدق وثبات أداة الدّراسة بالطّرق الإحصائيّة المناسبة. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكوميّة في مديريّة تربية شمال الخليل جاءت بدرجة متوسّطة، حيث جاء المتوسّط الحسابي للدرجة الكلّية (3.57) وانحراف معياري مقداره (0.75)، فيما جاءت مرتفعة لمجالي الجانب الإداري والجانب الفنّي، ومتوسّطة في مجال القيادة. كما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكوميّة في مديريّة تربية شمال الخليل تعزى لمتغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلمي، والخبرة العمليّة)، فيما لم تظهر النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكوميّة في مديرية شمال الخليل تعزى لمتغيّرات (التّخصص، المرحلة).

وسعت دراسة البرناوي وعلي (2019) للتعرف إلى الفروق بين متوسّطات درجات مراعاة الأداء المهني للمعلّم لمعايير الاعتماد المدرسي والمتغيّرات (المؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدّورات التّدريبيّة، والتّخصّص)، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (171) معلّمًا من معلّمي العلوم الطبيعيّة في المرحلة الثّانوية بالمدينة المنوّرة، وهي تمثّل نسبة (28.12%) من مجتمع الدّراسة. تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتمّ إعداد استبانة مكوّنة من (163) فقرة موزّعة على أربعة مجالات وهي:(التّخطيط–تنفيذ الدّروس–تقويم الدّروس–مهنيّة المعلّم) وتوصّلت الدّراسة إلى أنّه لا توجد فروق احصائية دالة بين متوسّطات درجات مراعاة الأداء المهني لمعلّم العلوم الطبيعيّة لمعايير الاعتماد المدرسي في مجالات (التّخطيط، وتنفيذ

الدّروس، وتقويم الدّروس، ومهنيّة المعلّم) ومتغيّرات (المؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدّورات التّدريبيّة، والتّخصّص).

وأجرى العمري (2018) دراســة هدفت التّعرف إلى درجة أهمّيّة معايير الجودة الشــاملة للأداء التّدريسي لدى معلّمي التّربية الإسلاميّة في المرحلة الثّانويّة، والتّعرف على الفروق في درجة أهمّيّة المعايير وفقًا لمتغيّر الجنس، وتكوّنت عيّنة الدّراســة من (76) معلّمًا ومعلّمةً، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة من مدارس أمانة العاصمة صنعاء، واستخدم الباحث استبيان، من إعداده، وأشارت النّتائج إلى أنّ درجة أهمّيّة معايير الجودة الشّــاملة لدى معلّمي التّربية الإســلاميّة كانت كبيرة جدًا للدرجة الكلّية على الاستبانة، وكبيرة جدا أيضًـا على جميع مجالات الاستبانة ما عدا مجال التّقويم فقد كانت درجة الأهمّيّة كبيرة، كما أظهرت النّتائج أنّه توجد فروق دالّة إحصــائيًا في درجة أهمّيّة معايير الجودة الشّاملة تعزى لمتغيّر نوع المعلّم (معلّم- معلّمة) لصالح المعلّمات.

وأجرى الشـمري والسـلطاني (2017) دراسـة تهدف إلى تقويم أداء معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في ضــوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التّعليمي، والتّعرف إلى مســتوى أداء معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، واتبع الباحثين المنهج الوصـفي، إذ شـملت عيّنة البحث (46) معلّمًا في مدينة الرّياض في السّعوديّة، وتمّت زيارتهم ميدانيًا، ووفقًا لاستمارة الملاحظة الّتي أعدّها الباحثان لهذا الغرض، وقد تضمّنت الاستمارة (30) فقرة، وتمّ التّحقق من صدقها، وأيضًـا تمّ تطبيقها على عّينة البحث، وللحدّ من ذاتية التّقدير لتقويم أداء معلّمي اللّغة العربيّة، ولجعل عملية التّقويم أكثر موضوعيّة عولجت البيانات إحصائيًا باستعمال الوسائل الإحصائيّة المناسبة، وتوصّلت الدّراسـة إلى أنّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصـائيّة عند مسـتوى (0.05) في تقويم أداء معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في ضــوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التّعليمي للمعلّمين تبعًا للاختلاف في الجنس والصّف الدّراسيّ الّذي يدرسوه.

وأجرى محجوب (Mahgoub, 2014) هدفت إلى تطوير أداء المعلّم وأثره على جودة العمليّة التّعليميّة، تمّ اسـتخدام الطّرق الوصـفيّة التّحليليّة والتّجريبيّة في هذا البحث، ومن المتوقّع أن تكون نتائج الدّراسـة مفيدة لتطوير مخطّطي أداء المعلّم في وزارة التّربية والتّعليم في تخطيط اسـتراتيجيّات فعّالة تتعلّق بجودة العمليّة التّعليمي. تتكوّن عيّنة الدّراسة من (30) طالب من المستوى الثّالث دفعة (2011 – 2012) من كلّية التّربية جامعة الخرطوم جمهورية السّودان، هناك موضـوعات لتطوير أداء المعلّم تمّ إعدادها بناءً على عرض خطّة الدّرس (خطة التّدريس) ويتضـــمّن تصـــميم جدول التّدريس (وحدة الجدول الزّمني) . وتصـميم خطّة عرض الدّرس، وأظهرت النّتائج وجود فرق معنوي بين أداء المعلّم قبل وبعد تطوير أداء المعلّم، بـالإضـــافة إلى وجود فرق معنوي بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة قبل الاختبار وبعد، وهذا يؤكّد أنّ تطوّر أداء المعلّم أدى إلى تحسين التّدريس لدى المدربّين.

وأجرى الصغير (2008) دراسة هدفت إلى تقديم نموذج إجرائي لتقويم أداء المعلّم وفق معايير واضـــحة، لحلّ بعض المشـــكلات الّتي تواجهه، وقام الباحث باختيار عيّنة ممثّلة من المدراء والموجّهين والمعلّمين في المدارس بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة، بلغت سـبعمائة واثنين وعشـرين فردًا، أجابوا على استبانة تضـمّنت تسع وأربعين عبارة، وتوصّـلت الدّراسـة إلى مجموعة من النّتائج أشارت إلى الحاجة الماسّة لوجود نموذج يتضـمّن معايير واضـحة لتقويم أداء المعلّم، كما أوضـحت أنّ هذا النّموذج يمكن أن يسـهم في تمنخفض المشـكلات الّتي ترتبط بتقويم المعلّمين في المدارس، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ أهمّ مجالات تقويم أداء المعلّم في المدارس تشمل التّخطيط والبيئة الصّفيّة والتّدريس والتّكنولوجيا والمسؤوليّات المهنيّة وأخلاقيّات المهنة.

4.2.2 تعقيب على الدّراسات السّابقة

من خلال الاطّلاع على الدّراســات السّــابقة لكلّ من محاور الدّراســة الثّلاثة، تبيّن هناك بعض النّقاط والأمور، وهي على النّحو الآتي:

المحور الأوّل: هناك اختلاف في الدّراسات السّابقة عن الدّراسة الحاليّة في البيئة والمجتمع، والعيّنة، والأداة المستخدمة لجمع البيانات، فقد استخدمت بعض الدّراسات المنهج الوصفي التّحليلي، وبعضــها المســح الشّــامل، وبعضــها الوصــفي، ولكن الدّراســة الحاليّة تســتخدم المنهج الوصــفي الارتباطي، كما أنّ بعضها استخدم الأداة الاستبانة، وبعضها استخدم المقابلة الشّخصيّة، في حين تستخدم دراستنا الحاليّة الاستبانة والمقاييس، كما اختلفت مع الدّراسة الحاليّة في العيّنة، حيث كانت العيّنة في بعضـــها من المدراء، أو الطّلاب أو أعضـــاء هيئة التّدريس في الجامعات في حين أنّ الدّراســة الحاليّة قد اعتمدت على عيّنة من المعلّمين ، حيث يتّضــح من مراجعة هذه الدراســات أنّ الاهتمام بموضـــوع الاحتراق النفســـي لدى المعلّمين متنامٍ عالميًا وعربيًا، مع تنوّع البيئات الثقافية والتعليمية التي أُجريت فيها الأبحاث. فقد تناولت بعض الدراســـات (مثل كونج وآخرون، 2024؛ الشــهري وعبد النبي، 2023؛ الفايز، 2023) قياس مســتويات الاحتراق وأبعاده، مع التركيز على فئات محددة كالمعلّمين المبتدئين أو معلّمي التربية الخاصــة، وأظهرت نتائج متفاوتة بين مســتويات منخفضــة ومتوسطة وعالية، ما يعكس اختلاف السياقات وظروف العمل. كما ربطت أبحاث أخرى (مثــلDioso & Bucio ، 2023؛Homeo ، 2023؛ Arvidsson وآخرون، 2021) بين الاحتراق النفســي وعوامل أخرى كجودة التدريس، الكفاءة الذاتية، والمصــداقية المهنية، مؤكدة الأثر الســلبي الواضــح للاحتراق على الأداء التعليمي. وأشــارت بعض الدراســات (مثلİlya ، 2023؛ Kermanshahi & Reza، 2022؛ Jomuad وآخرون، 2022) إلى دور المتغيرات الشخصية والمهنية، كالعمر، عبء العمل، أو تقبّل الملاحظات، في التنبؤ بمستوى الاحتراق أو التخفيف منه.

وتبرز هذه النتائج الحاجة إلى تبنّي اســـتراتيجيات وقائية وعلاجية، تركّز على تدريب المعلّمين، تحسـين بيئة العمل، وتوفير الدعم النفسـي والمهني المسـتمر للحد من ظاهرة الاحتراق وانعكاسـاتها السلبية على جودة التعليم.

أما المحور الثّاني: هناك اختلاف في الدّراســات السّــابقة عن الدّراســة الحاليّة خلال هذا المحور (التّوافق المهني للمعلّمين) في المجتمع، والعيّنة، والأداة المســـتخدمة لجمع البيانات، فقد استخدمت بعض الدّراسات المنهج الوصفي التّحليلي، وبعضـها المسح الشّامل، وبعضـها الوصفي، ولكن الدّراسـة الحاليّة تسـتخدم المنهج الوصـفي التّحليلي، كما أنّ بعضـها اسـتخدم الأداة الاسـتبانة، وبعضـها اسـتخدم المقابلة الشّـخصـيّة، في حين تسـتخدم دراسـتنا الحاليّة الاسـتبانة والمقاييس، كما اختلفت مع الدّراســة الحاليّة في العيّنة، حيث كانت العيّنة في بعضــها من المديرين، أو الطّلبة، أو أعضـــاء هيئة التّدريس في الجامعات في حين أنّ الدّراســـة الحاليّة قد اعتمدت على عينة من المعلّمين. تُظهر الدراســات الســابقة تنوعًا واســعًا في تناول موضــوع التوافق المهني للمعلّمين من جوانب مختلفة، حيث ركزت معظمها على قياس مســـتوى التوافق وتأثير متغيرات متعددة مثل الضغوط النفسية، الذكاء الانفعالي، الصمود الأكاديمي، والوعي الذاتي. على سبيل المثال، أظهرت دراســة منصــور وأجاجي (2024) أن معلّمي التربية الخاصــة في غزة يتمتعون بمسـتوى عالٍ من التوافق المهني رغم وجود نســبة مرتفعة من الاحتراق الوظيفي، مما يؤكد أهمية الجانب الإنســاني والرســالة النبيلة للمهنة. بينما أكدت دراســة رايبوســا وآخرون (2024) في الهند أهمية العلاقات المهنية القوية وتأثير تنظيم الوقت على تحسين بيئة العمل والتعلم، وهو ما يثري فهم العوامل المؤثرة على التوافق المهني. كما تبرز الدراســـات الجزائرية، مثل دحماني وبورربابا (2022) وبن رحال (2020)، العلاقة الوطيدة بين الضــغوط النفسـية والتوافق المهني، ما يشـير إلى ضـرورة الاهتمام بالدعم النفســي للمعلّمين لتحســين توافقهم المهني. ومن جهة أخرى، تناولت دراســات أخرى مثل

محمد (2021) تأثير برامج التدريب القائمة على الذكاء الانفعالي في تنمية التوافق والصـــمود الأكاديمي، مما يعكس توجهًا حديثًا نحو تعزيز مهارات المعلّمين عبر تدخلات تنموية. يضـاف إلى ذلك، اهتمام بعض الدراســـات مثل اتيموف (2021) بتحديد المؤشـــرات التي تميز جودة هيئة التدريس وأهمية التخفيف من الأعباء البيروقراطية لتعزيز التوافق المهني، وهو جانب إداري تنظيمي مهم يُثري الإطار النظري ويُبرز أبعادًا جديدة تحتاج للدراسة.

المحور الثّالث: تختلف الدراسـة الحالية عن الدراسـات السـابقة في عدة جوانب تتعلق بجودة أداء المعلمين، بما في ذلك المجتمع والعينة والأداة المســـتخدمة لجمع البيانات. فقد اســـتخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، بينما استخدم البعض الآخر المنهج المسحي الشامل أو المنهج الوصـــفي، في حين اعتمدت الدراســـة الحالية على المنهج الوصـــفي التحليلي. كما تنوعت الأدوات بين الاستبانة والمقابلة الشخصية في الدراسات السابقة، بينما استخدمت دراستنا الحالية الاســـتبانة والمقاييس. أما فيما يتعلق بالعينة، فقد كانت عينة بعض الدراســـات الســـابقة تشـــمل المديرين، أو الطلاب، أو أعضـاء هيئة التدريس في الجامعات، بينما اعتمدت الدراسـة الحالية على عينة من المعلمين. كما تُظهر الدراسات السابقة تنوعًا وعمقًا في البحث حول تحسين الأداء المهني للمعلّمين في مدارس التعليم الأســـاســـي والثانوي بعدة دول عربية وغير عربية، مع التركيز على تطبيق نظم إدارة الجودة، معايير الأداء المهني، ودور القيادة التربوية في التقييم والتطوير. فدراســـة العمري (2022) في سلطنة عمان تسلط الضوء على أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ودورها في تعزيز شعور الإنصاف والتميز بين العاملين، مع الإشارة إلى معوقات تطبيقها التي تتطلب معالجة لتعزيز فعالية النظام، وهو ما يتفق مع واقع تطبيق الجودة في المؤســـســـات التعليمية حيث تتداخل العوامل التقنية والسلوكية. أما دراسة أبو سمرة ودودين (2022) فقد بينت أن الأداء المهني لمعلمي المدارس الحكومية في الخليل مرتفع بشـــكل عام، مع تأثير متغيرات مثل النوع الاجتماعي والمؤهل

العلمي، وهو ما يعكس أهمية التركيز على الفروقات الفردية في تعزيز الأداء. ويتقاطع ذلك مع نتائج خفاجي (2021) التي أكدت على الدور الحاسم لمديري المدارس في تقويم أداء المعلّمين، مع وجود معوقات تستوجب وضع إجراءات لتفعيل هذا الدور لتحقيق الرضا الوظيفي. أما دراسة اكتان وتورمان وأركاشي (2020) تقدم إطارًا نفسيًا مهمًا عبر ارتباط القيم المهنية ومواقف المعلمين تجاه التدريس ومدى تأثير القلق كمتغير وسيط، ما يبرز الأبعاد العاطفية والنفسية في الأداء المهني. هذا يتوازى مع نتائج دراسات القحفة والقواس (2020) والقطط وأوباجي (2020) التي اهتمت بمعايير جودة الأداء التدريسي وأكدت على وجود فروق تبعًا لمتغيرات ديموغرافية محددة. كما أظهرت دراسات عويضات (2020) والبرناوي وعلي (2019) أهمية النظر إلى الأداء المهني من خلال عدسة متكاملة تشمل الجوانب الإدارية والفنية والقيادية، مع التأكيد على وجود فروق إحصائية تبعًا لمتغيرات مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، في حين أشار الشمري والسلطاني (2017) إلى ثبات أداء معلمي اللغة العربية بغض النظر عن بعض المتغيرات، مما يشير إلى استقرار الأداء في بعض المجالات. وتأكيدًا على أهمية التطوير المهني، تظهر دراسات محجوب (2014) والصغير (2008) الدور الأساسي للنماذج الواضحة والمعايير المحددة في تقويم وتحسين أداء المعلّمين، حيث ساهمت هذه الدراسات في تقديم أدوات عملية يمكن أن تدعم تطوير جودة التعليم ورفع كفاءة الأداء.

تمت الاستفادة من الدّراسات السّابقة من خلال تغذية الإطار النّظري بالمعلومات، والنّظريّات العلميّة والاجتماعيّة والنّفسيّة، وكذلك في تطوير المقاييس اللّازمة في أداة الدّراسة، وكذلك في مقارنة نتائجها بنتائج الدّراسات السّابقة.

الفصل الثّالث: إجراءات الدّراسة

تمهيد

يتناول الفصل الحالي شرح السّياق البّحثي وإجراءاته لهذه الدّراسة من خلال عرض المنهج المعتمد والمتغيّرات المدروسة، بالإضافة إلى توصيف المجتمع والعيّنة وأفرادها، وتوضيح الأداة المُستخدمة والإجراءات المُتّبعة لتحقيق موثوقيتها وثباتها. كما سيتمّ مناقشة مجموعة الخطوات المتتالية الواجبة اتّباعها لتنفيذ الدّراسة، فضلًا عن استعراض أهمّ الأساليب الإحصائيّة المُستخدمة للتحقّق من صحّة الفروض البحثيّة، بالإضافة إلى بعض التّحديات والصّعوبات الّتي واجهتها.

1.3 منهج الدّراسة ومتغيّراته

المنهج الّذي تمّ اعتماده في هذه الدّراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي بهدف تسليط الضّوء على الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين وعلاقته بالتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب وبناء تصوّر مقترح لتطوير ذلك، حيث يعتبر هذا المنهج مناسبًا لطبيعة مشكلة الدّراسة وأهدافها. بالإشارة إلى أنَّ المنهج الوصفي الارتباطي يعتمد على وصف الظّاهرة المدروسة وجمع معلومات دقيقة عنها ووصفها بشكلٍ كمّي، ما يُساعد في توضيح الظّاهرة وحجمها ودرجة ارتباطها بالظّواهر الأخرى، بهدف الوصول إلى معرفة دقيقة وتفصيليّة حول مكوّنات تلك الظّاهرة المدروسة ومن ثمّ تفسيرها لفهمها.

مُجتمع الدّراسة

تكوّن مُجتمع الدّراســـة من جميع معلّمي المدارس الثّانويّة في منطقة النّقب، وعددهم (2165) معلّمًا، حسـب إحصـائيّات منطقة النّقب التّعليميّة، خلال الفصـل الثّاني للعام الدّراسـي (2024\2025).

3.3 عيّنة الدّراسة

اختيرت عيّنة عشـوائيّة بسـيطة من مجتمع الدّراسـة الأصـلي، وقد بلغت (334) معلّمًا ومعلّمةً، هي أوّل وأبسـط أنواع العيّنات الاحتماليّة. في هذا النّوع يتمّ تشـكيل العيّنة على أسـاس أن يكون هناك احتمال متساوي أمام جميع العناصر في مجتمع الدّراسة لاختيارها، وفي نفس الوقت لا يؤثّر هذا الاختيار على بقيّة العناصـر، وأكثر إمكانيّة لتطبيق الاختبارات المُسـتخدمة في الدّراسـة. من خلال المعادلة التّالية:

$$\frac{(N * z^2 * p * (1-p))}{(e^2 + z^2 * p * (1-p) * (N-1))} = n$$

Thompson, S. K. (2002). *Sampling* (3rd ed.). Wiley

حيث يُمثّل n حجم العيّنة، N حجم مجتمع الدّراســة، z القيمة المعياريّة، p النّسـبة المتوقّعة للنجاح، و e هو الهامش المقبول من الخطأ (Thompson, 2002).

p = التّقدير المسبق للنسبة المئويّة للصفة المراد دراستها في المجتمع. إذا افترضنا p = 0.5 (أي لا يوجد توقّعات مسبقة بشأن النّسبة المئويّة) وe 0.05 = (أي خطأ 5٪) .

وفيما يلي نظرة عامّة على توزيع عيّنة الدّراســة من حيث المتغيّرات الدّيموغرافيّة، حيث تمّ حسـاب النّسـب والتّكرار لفهم خصـائص العيّنة اسـتنادًا إلى المقاييس الّمسـتخدمة، كما في الجدول (1.3)

جدول (1.3) توصيف مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، و الخبرة والمؤهل العلمي)

المتغيّر	الفئة	العدد	النّسبة
الجّنس	ذكر	132	39.5
	أنثى	202	60.5
	المجموع	334	100
الخبرة	أقل من 5 سنوات	81	24.3
	من 6 إلى 10 سنوات	86	25.7
	من 11 إلى 15 سنة	79	23.7
	أكثر من 15 سنة	88	26.3
	المجموع	334	100
المؤهّل العلمي	بكالوريوس فأقل	90	26.9
	دراسات عليا	244	37.1
	المجموع	334	100

4.3 العيّنة الاستطلاعيَّة

تُســتخدم هذه العيّنة للتَّأكّد من صــدق وثبات أداة الدّراســة، حيث تكوّن عددهم من (30) فردًا راعت الباحثة توزيع هذه العيّنة على الفئات المختلفة للمجتمع بحيث تكون ممثّلة لها بشــكلٍ تقريبي ومن خارج عينة الدراسة.

5.3 أدوات الدّراسة

تمّ تصـــميم اســـتبيان لخدمة هذه الدّراســـة وبهدف قياس المتغيّرات الرئيســـيّة المتمثّلة في: الاحتراق النّفســـي والتّوافق المهني للمعلّمين، وجودة الأداء للمعلّمين. حيث تمّ التأكّد من صـدق هذه الأداة وثباتها بهدف ضـــمان جودة البيانات والموثوقيّة. وفيما يلي عرضًـــا مفصّـــلًا للخصـــائص السّيكومتريّة للمقاييس.

1.5.3 مقياس الاحتراق النّفسي:

1- وصـــف المقياس: يتألّف مقياس الاحتراق النّفســـي من (37) فقرة، موزّعة إلى ثلاثة محاور رئيســـيّة، وهي (الإجهاد الانفعالي) وعدد فقراته (11) فقرات، و(العلاقات الإنســـانية والاجتماعيّة) وعدد فقراته (12) فقرات، و(نقص الشّـــعور بالإنجاز الشّـــخصـــيّ) وعدد فقراته (14) فقرة (أنظر الملحق- 1)، حيث استند في تطوير المقياس على دراسة كل من بوشيو وديوسو (Dioso, 2023 & Bucio)، ودراسة هوميو (Homeo, 2023)، ودراسة الفايز (2023).

2- صدق المحكّمين

تمّ عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين ذوي الاختصـاص من تخصّـصـات الإدارة التّربويّة، والإرشـاد النّفسـي التّربويّ، والقياس والتّقويم، وعلم النّفس، وممن لهم باع طويل في العمل في مجال الدّراسـة، من المتخصـصـين الأساتذة في الجامعات، وقد بلغ عددهم (11) محكّمًا (أنظر الملحق- 2)، وقد أبدى هؤلاء المُحكّمون بعض الملاحظات بتعديل صـياغة بعض فقرات المقياس، كما تمّ حذف (6) فقرات بناءً لملاحظاتهم، وبذلك أصـبح المقياس في صـورته النّهائيّة يشـتمل على (31) فقرة (أنظر الملحق -3).

3- صدق البناء للمقياس

تمّ استخدام صدق البّناء، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكليّة، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال، مع الدّرجة الكلّية، كما هو مبّين في الجدول (2.3).

جدول (2.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاحتراق النّفسي بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلّية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال مع الدّرجة الكلّية للمقياس(ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدّرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدّرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدّرجة الكلية
الاجهاد الانفعالي			العلاقات الإنسانية والاجتماعية			نقص الشعور بالإنجاز الشخصي		
1	0.698**	0.563**	10	0.569**	0.522**	20	0.487**	0.485**
2	0.723**	0.633**	11	0.631**	0.505**	21	0.494**	0.437*
3	0.602**	0.367**	12	0.757**	0.664**	22	0.513**	0.509**
4	0.692**	0.403**	13	0.592**	0.672**	23	0.516**	0.440*
5	0.621**	0.355**	14	0.775**	0.667**	24	0.520**	0.456*
6	0.401*	0.466*	15	0.729**	0.665**	25	0.656**	0.597**
7	0.676**	0.552**	16	0.617**	0.307*	26	0.664**	0.590**
8	0.523**	0.531**	17	0.688**	0.484**	27	0.509**	0.528*
9	0.750**	0.739**	18	0.737**	0.651**	28	0.699**	0.490**
-	-	-	19	0.465**	0.481*	29	0.646**	0.630**
-	-	-				30	0.725**	0.703**
-	-	-				31	0.689*	0.622**
معامل صدق البناء للبُعد.			معامل صدق البناء للبُعد.			معامل صدق البناء للبُعد.		
0.820**			0.880**			0.840**		

دال إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (p <. 01)

يُلاحظ من الجدول (2.3) أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات مقياس الاحتراق النّفسي مع المجال الّذي تنتمي إليه ومع الدّرجة الكلّية للمقياس، قد تراوحت بين القيم (0.307-0.775) كما يشير الجدول أنّ هناك علاقة إيجابيّة وذات دلالة إحصائيّة بين معظم الفقرات والمجال الّذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والدّرجة الكلّية للمقياس، حيث إنّ قيم معاملات الارتباط كانت مرتفعة وتدلّ على وجود علاقة قويّة بين هذه المتغيّرات.

4- ثبات المقياس

تمّ تنفيذ اختبار لقوّة الثّبات للاتساق الدّاخلي لأداة الدّراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث إنَّ هذا الاختبار يُساعد في تقدير مدى استقرار وتوحّد إجابات الأفراد على الأسئلة الموجودة في الأداة. وللتأكّد من ثبات مقاييس الدّراسة الثّلاثة، فقد جرى التّحقق من ثبات الاتّساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) لكلّ مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على البيانات، بعد استخراج الصّدق، والجدول (3.3) يوضّح ذلك:

جدول (3,3) درجة الثّبات كرومباخ ألفا لمقياس الاحتراق النّفسي

المجال	عدد الفقرات	كرومباخ الفا
الاجهاد الانفعالي	9	.81
العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة	10	.84
نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصيّ	12	.82
مقياس الاحتراق النّفسي ككل	**31**	**0.82**

يتّضح من الجدول (3.3) أنّ قيمة الاتساق الدّاخلي أنّ قيم (الثّبات) كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.81-0.84)، وبدرجة كلّية للمقياس ككل بلغت (0.82)، وهي درجة مرتفعة، ممّا يشير إلى أنّ درجة الثّبات لمقياس الاحتراق النّفسي تتمتّع بدرجة عالية من الثّبات، وعلية تكون صالحة ومناسبة لما وضعت لقياسه وتكونت في صورته النّهائيّة من (31) فقرة (أنظر الملحق -3).

2.5.3 مقياس التّوافق المهني

1- **وصـف المقياس:** يتّألف المقياس من (61) فقرة مقسّـمة على خمسـة مجالات رئيسـيّة، وهي محور (الأداء التّوافقي) وعدد فقراته (14) فقرة، ومحور (الرّضـــا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل)، وعدد فقراته (20) فقرة، ومحور (البعد الذّاتي) وعدد فقراته (11) فقرات، ومحور (البعد الاجتماعي) وعدد فقراته (10) فقرات، ومحور (البعد الاقتصـادي) وعدد فقراته (6) فقرات (أنظر الملحق – 1)، كما قد تم عكس استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات السلبية، وقد استندت الباحثة في تطوير المقياس على دراسة كل من منصور وأجاجي (2024)، ودراسة دحماني وبورابا (2022)، ودراسة علي ورفيق (Ali & Rafik, 2021).

2- صدق المحكّمين

تمّ عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين ذوي الاختصـاص من تخصّـصـات الإدارة التّربويّة، والإرشـاد النّفسـي التّربوي، والقياس والتّقويم، وعلم النّفس، وممن لهم باع طويل في العمل في مجال الدّراسـة، من الأسـاتذة في الجامعات، وقد بلغ عددهم (11) محكّمًا (أنظر الملحق -2)، وقد عدّل بعض المُحكّمين في صـــياغة بعض الفقرات، كما تمّ حذف (3) فقرات بإجماع المُحكّمين لتكرار فكرتها، وبذلك أصـبح المقياس بصـورته النّهائيّة يشـتمل على (58) فقرة (أنظر الملحق – 3).

3- **صدق البناء**

تمّ اسـتخدام صـدق البناء، إذ حُسـب معامل ارتباط بيرسـون (Pearson Correlation) لاسـتخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلّية، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال، مع الدّرجة الكليّة، كما هو مبيّن في الجدول (4.3)

جدول (4.3): قيم معاملات الارتباط المعدّلة لفقرات مقياس التّوافق المهني بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكليّة للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال مع الدّرجة الكليّة للمقياس(ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
الأداء التوافقي			الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل			البعد الذاتي		
1	.656**	.680**	13	.619**	.660**	33	.854**	.857**
2	.665**	.630**	14	.527**	.614**	34	.764**	.643**
3	.724**	.769**	15	.651**	.592**	35	.737**	.595**
4	.367*	.368*	16	.369*	.393*	36	.778**	.621**
5	.600**	.502**	17	**.766	*.462	37	.825**	.620**
6	.707**	.493**	18	**.892	**.766	38	.598**	.364*
7	.578**	.389*	19	**.740	**.892	39	.664**	.534**
8	.682**	.630**	20	**.686	**.766	40	.769**	.648**
9	.655**	.434*	21	*.341	**.892	41	.666**	.614**
10	.735**	.383*	22	**.766	**.892	42	.643**	.530**
11	.398*	.393*	23	**.892	**.766			
12	.725**	.738**	24	**.635	**.892			
			25	.575**	.623**			
			26	.638**	.634**			
			27	.680**	.639**			
			28	.646**	.569**			
			29	.491**	.462*			
			30	**.766	**.489			
			31	.651**	**.766			
			32	.610**	.638**			
معامل صدق البناء للبُعد 0.532			معامل صدق البناء للبُعد.0.504			معامل صدق البناء للبُعد 0.768		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (p <. 05 *) **دال إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (p <. 01 **)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
البعد الاجتماعي			البعد الاقتصادي		
43	.889**	.892**	53	.696**	.552**
44	.566**	.516**	54	.481**	.479**
45	.678**	.729**	55	.651**	.433*
46	.673**	.591**	56	.804**	.594**
47	.496**	.395*	57	.639**	.443*
48	.497**	.514**	58	.480**	.664**
49	.607**	.552**			
50	.587**	.389*			
51	.658**	.405*			
52	.714**	.541**			
درجة كلية للبُعد. **71			درجة كلية للبُعد**64.		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (05 .> p *)

**دال إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (01 .> p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أنّ قيمة معامل الارتباط المعدّلة كانت ملائمة، حيث كانت أكبر من (0.20)، بالإشارة إلى أنَّه تمَّ استخدام مقياس ليكرث(Likert) الخُماسي (موافق بشدّة، موافق، موافق لحدّ ما غير موافق، غير موافق بشدّة).

4- ثبات المقياس

تمّ تنفيذ اختبار لقوّة الثّبات للاتساق الدّاخلي لأداة الدّراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث أنَّ هذا الاختبار يساعد في تقدير مدى استقرار وتوحّد إجابات الأفراد على الأسئلة الموجودة في الأداة. وللتأكد من ثبات مقاييس الدرّاسة الثّلاثة، فقد جرى التّحقّق من ثبات الاتساق الدّاخلي

(Internal Consistency Reliability) للمقيـاس، بـاســـتخـدام معـامـل كرونبـاخ ألفـا (Cronbach's Alpha) على البيانات، بعد استخراج الصّدق، والجدول (5.3) يوضح ذلك:

جدول (5.3) درجة الثبات كرومباخ ألفا لمقياس التّوافق المهني

المجال	كرومباخ الفا
الأداء التّوافقي	.85
الرّضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	.68
البعد الذّاتي	.90
البعد الاجتماعي	.75
البعد الاقتصادي	.68
مقياس التّوافق المهني للمعلّمين ككل	**0.77**

يتّضـــح من الجدول (5.3) أنّ قيمة الاتّســـاق الدّاخلي (الثبات) للمقياس ككل بلغت (77.2%)، وهي درجة مرتفعة، ممّا يشـــير إلى أنّ درجة الثّبات لمقياس التّوافق المهني تتمتّع بدرجة عاليّة من الثّبات.

3.5.3 مقياس جودة أداء المعلّمين

1- وصف المقياس

يتألّف مقياس جودة أداء من (64) فقرة رئيســـيّة، موزّعة على ســـتّة محاور، وهي محور (التّخطيط للدرس التّعليمي) وعدد فقراتـه (10)، ومحور (تحديد الأهداف التّعليميّة) وعدد فقراتـه (12) فقرة، ومحور (اســـتخدام طرق وأســـاليب متنوّعة في التّدريس) وعدد فقراته (10) فقرات، ومحور (10) فقرات، ومحور (توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس) وعدد فقراتها (11) فقرة، ومحور (اســـتخدام التّكنولوجيا والتّقنيات الحديثة في التّدريس) وعدد فقراته (11) فقرة (أنظر

الملحق –1). وقد استندت الباحثة في تطوير الأداة على دراسة القحفة والقواس (2020)، ودراسة القططي وأوباجي (2020).

2– صدق المحكّمين

تمّ عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين ذوي الاختصاص من تخصّصات الإدارة التّربويّة ، والإرشاد النّفسي التّربوي، والقياس والتّقويم، وعلم النّفس، من الأساتذة في الجامعات، وقد بلغ عددهم (11) محكّمًا (أنظر الملحق –2)، وقد عدّل المُحكّمين في صياغة بعض فقرات المقياس، كما تمّ حذف فقرتين بإجماع المُحكّمين، وبذلك أصبح المقياس بصورته النّهائيّة يشتمل على (62) فقرة (أنظر الملحق –3).

3– صدق البناء

تمّ استخدام صدق البناء، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكليّة، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال، مع الدّرجة الكليّة، كما هو مبيّن في الجدول (6.3)

جدول (6.3): قيم معاملات الارتباط المعدلة لفقرات مقياس جودة أداء المعلّمين بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلّيّة للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كلّ مجال مع الدّرجة الكلّيّة للمقياس(ن=30):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
التخطيط للدرس التعليمي			**تحديد الأهداف التعليمية**			**استخدام طرق وأساليب متنوعة في التدريس**			**تنفيذ الأنشطة والوسائل التعليمية**		
1	.789**	.774**	11	.373*	.514**	21	.775**	.588**	34	.500**	.629**
2	.832**	.891*	12	.443*	.377*	22	.696**	.759**	35	.822**	.638**
3	.576**	.586**	13	.697**	.663**	23	.612**	.525**	33	.784**	.611**
4	.681**	.726**	14	.475**	.687**	24	.464**	.303*	34	.596**	.683**
5	.719**	.725**	15	.686**	.543**	25	.495**	.465**	35	.732**	.628**
6	.749**	.796**	16	.617**	.519**	26	.373*	.514**	36	.786**	.573**
7	.625**	.686**	17	.666**	.614**	27	.558**	.590**	37	.674**	.483**
8	.619**	.623**	18	.564**	.598*	28	.667**	.777**	38	.731**	.757**
9	.373*	.514**	19	.569**	.659**	29	.560**	.575**	39	.692**	.538**
10	.443*	.377*	20	.466**	.476**	30	.854**	.677**	40	.607**	.696**
درجة كلية للبُعد. **74			درجة كلية للبُعد**65.			درجة كلية للبُعد. **64			درجة كلية للبُعد. **79		

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس			**استخدام التّكنولوجيا والتّقنيات الحديثة في التّدريس**		
41	.717**	.641**	52	.538**	.579**
42	.819**	.646**	53	.855**	875 **
43	.830**	.739**	54	.562**	.566**
44	.839**	.592**	55	.755**	.692**
45	.787**	.725**	56	.743**	.651**
46	.716**	.550**	57	.789**	.707**
47	.492**	.583**	58	.820**	.578**
48	.674**	.655**	59	.727**	.627**
49	.815**	.319	60	.531**	.566**
50	.776**	.433*	61	.692**	.825**
51	.335	.779**	62	.433*	.451**
درجة كلية للبُعد. **76			درجة كلية للبُعد **79.		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (p <. 05 *) **دال إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (p <. 01 **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (6.3) أنّ قيمة معاملات الارتباط كانت ملائمة، حيث كانت أكبر من (0.20)، حيث اشتمل المقياس على (62) فقرة في صورته النّهائيّة.

4- ثبات مقياس جودة الأداء

تمّ تنفيذ اختبار لقوّة الثّبات للاتساق الدّاخلي لأداة الدّراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث إنَّ هذا الاختبار يُساعد في تقدير مدى استقرار وتوحّد إجابات الأفراد على الأسئلة الموجودة في الأداة. وللتأكّد من ثبات مقاييس الدّراسة الثلاثة، فقد جرى التّحقّق من ثبات الاتساق الدّاخلي

(Internal Consistency Reliability) لكـلّ مقيـاس، بـاســـتخـدام معـامـل كرونبـاخ ألفـا (Cronbach's Alpha) على البيانات، بعد استخراج الصّدق، والجدول (7.3) يوضح ذلك:

جدول (7.3): قيم معاملات الثّبات بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	كرمباخ الفا
التّخطيط للدرس التّعليمي	.85
تحديد الأهداف التّعليميّة	.68
استخدام طرق وأساليب متنوّعة في التّدريس	.80
تنفيذ الأنشطة والوسائل التّعليميّة	.87
توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس	**.90**
استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التّدريس	**.88**
مقياس جودة الأداء للمعلّمين ككل	**.83**

يتّضـح من الجدول (7.3) أنّ قيم معامل ثبات كرو نباخ ألفا لمجالات مقياس جودة الأداء تراوحت ما بين (.68–.90)، وللدرجة الكليّة بلغت (83%.). وتعتبر هذه القيم مناســـبة وقابلة للتطبيق على العيّنة الأصليّة.

3.7- متغيّرات الدّراسة

المتغيّرات الرئيسيّة: الاحتراق النّفسي، والتّوافق المهني، وجودة الأداء.

المتغيّرات المستقلّة:

الجنس: وله مستويين (ذكور، وإناث).

سنوات الخبرة: وله ثلاث مستويات (أقلّ من 5 سنوات، 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المؤهّل العلمي: وله ثلاث مستويات (أقلّ من بكالوريوس، بكالوريوس، دراسات عليا)

3.8- خطوات الدّراسة

تمّت الدّراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. الاطّلاع على الدّراسات والبحوث المتعلّقة بموضوع الدّراسة.
2. إعداد أدوات الدّراسة والتّحقّق من صدقها وثباتها وإخراجها في صورتها النّهائيّة.
3. مخاطبة إدارة التّعليم في منطقة النّقب، من خلال كتاب تسهيل مهمّة من الجامعة العربيّة الأمريكيّة لتسهيل مهمّة الباحثة.
4. توزيع أدوات الدّراسة على أفراد مجتمع الدّراسة من المعلّمين في مدارس منطقة النّقب، حيث جرى توزيع رابط للأدوات الكترونيّة من خلال جوجل درايف (Google Drive)، وكان ذلك بعد إجراء قرعة لاختيار العيّنة من مجتمع الدّراسة، وحصلت الباحثة على (334) استجابة على الأدوات، وبناءً على ذلك وبعد عمليّة تدقيق الاستجابات، تمثّل الاستجابات الصّالحة للتحليل ما نسبة (100%) من إجمالي الاستجابات الّتي حصل عليها، بعد الإجابة على الاستبانات من قبل أفراد عيّنة الدّراسة، تمّ إدخال البيانات على الحاسب الآلي.

6.3 المعالجات الإحصائيّة

من أجل مُعالجة البيانات وبعد جمعها قام الباحث باستخدام برنامج الرّزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS, 28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائيّة الآتية:

1. المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنّسب المئويّة.
2. استخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbachs Alpha)، من أجل قياس ثبات الاتّساق الدّاخلي لفقرات كلّ أداة من أدوات الدّراسة.

3. اختبار بيرســـون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقات بين الفقرات وأبعادها والدّرجة الكليّة للمقياس، وبين متغيّرات الدّراسة.
4. اختبار معامل الانحدار الخطّي البسـيط (Simple linear regression) باسـتخدام أسـلوب الإدخال (Enter)،.
5. إختبار تحليل التّباين السّـداسـي متعدّد المتغيّرات "بدون تفاعل" ("without" MANOVA-6) Interaction".
6. تحليل التّباين السّـــداســـي "بدون تفاعل" ("without Interaction" way ANOVA-6)، والجدول المقارنات البعديّة باستخدام اختبار أقلّ فرق دال (LSD).

وباســـتخدام مقياس ليكرت 5 درجات، يعدّ هذا المقياس أحد المقاييس المُســـتخدمة على نطاق واسع لقياس الآراء، فهو يوضّح درجة موافقة المستجيبين لكلّ عبارة تتكوّن منها، ويستخدم 5 مقاييس لتحديد درجة موافقة أعضاء العيّنة لكلّ سؤال في الاستبيان وتحويله إلى بيانات كميّة بحيث يمكن قياسـه إحصـائيًا. لأنّه يتكون من جوهر، هناك توازن جيّد بين الفهم ودرجة محدّدة. يسـتخدم المقياس فقرات بأوزان تساوي التّدرج المكوّن من خمس نقاط، كما هو موضّح في الجدول (8.3) :

الجدول (8.3) الوزن النسبي لدرجات الموافقة على مقاييس الدّراسة

مستوى الموافقة	لا أوافق مطلقًا	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق تمامًا
درجة الموافقة	1	2	3	4	5
الوزن النّسبيّ	%20	%40	%60	%80	%100

تمّ عرض النّتائج الّتي تمّ التّوصـل إليها من خلال إجابة أفراد عيّنة الدّراسـة عن الأسـئلة. ولقد تمّ تحليل البيانات الّتي تمّ الحصـــول عليها للتعرف على الاحتراق النّفســـي لدى المعلّمين وعلاقته بالتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب، حيث تمّ بالاعتماد على المعادلة:

الحدّ الأعلى – الحدّ الأدنى\3 +1

= 5–4/3= 33. 1+1

فيكون المعيار:

أقلّ من (33. 2) منخفض

(33. 2– 66. 3) مُتوسّط

أكثر من (66. 3) مُرتفع

الفصل الرّابع: نتائج الدّراسة

تمهيد

جاء في هذا الفصـــل تحليل البيانات الّتي تمّ جمعها من العيّنة المدروســـة، وذلك بهدف فهم النّتائج بشكلٍ أعمق واستخلاص الاستنتاجات اللّازمة، تقدّم من خلاله الباحثة تحليل كمّي شامل يستند إلى استخدام الاستبانة كأداة رئيسيّة، كما استخدمت مجموعة من الاختبارات الإحصائيّة المعتمدة للإجابة عن الفرضيّات البحثيّة، وذلك بهدف التّحقّق من صحّة الفرضيّات والوصول إلى استنتاجات موثوقة. يعتبر هذا الفصل إضافة علميّة حيويّة للبحث، حيث يتميّز بدراسة ميدانيّة تطبيقيّة وتحليلات إحصائيّة دقيقة، ممّا يساهم في تأكيد مصداقيّة النّتائج وتوجيه التّوصيات على أساس علمي قويّ.

2.4 نتائج الدّراسة

1.2.4 السّؤال الأوّل: ما مستوى الاحتراق النّفسي لدى عينة من المعلّمين في النّقب؟

من أجل الإجابة على السّؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار المحدّد للدراسة والجدول (1.4) يوضّح ذلك:

الجدول (1.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمستوى الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين في المدارس العربيّة في النّقب

رقم	المحور	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	النّتيجة
.1	الاجهاد الانفعالي	2.85	.553	متوسّطة
.2	العلاقات الانسانيّة والاجتماعيّة	2.17	.426	منخفضة
.3	نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي	2.04	.593	منخفضة
المتوسّط الكلّي للاحتراق النّفسي		2.36	.470	منخفضة

من خلال الجدول (1.4) تشـير النّتائج إلى أنّ مسـتوى الاحتراق النّفسـي بشـكلٍ عام هو "منخفض" مع متوسّط كلّي قدره (2.36) وانحراف معياري (0.470) حيث جاء **الإجهاد الانفعالي**

في المرتبة الأولى بمتوسّط (2.85) وانحراف معياري(0.553)، ممّا يشير إلى أنّ المعلّمين يعانون من مستوى متوسّط من الإجهاد الانفعالي.

كما جاءت العلاقات الإنســـانيّة والاجتماعيّة في المرتبة الثّانية بمتوسّـــط (2.17) وانحراف معياري (0.426)، ممّا يدلّ على أنّ العلاقات الإنسـانيّة والاجتماعيّة تعاني من مسـتوى منخفض من التّوتر.

وجاء نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي في المرتبة الأخيرة بمتوسّط (2.04) وانحراف معياري (0.593)، ممّا يشير إلى مستوى منخفض من الشّعور بنقص الإنجاز الشّخصي.

بشكلٍ عام، النّتائج توضّـح أنّ الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين يتراوح بين المتوسّط والمنخفض، مع ميل نحو الجانب المنخفض، أمّا بالنّسبة لمستوى الاحتراق النّفسي في المجالات الثّلاثة، فكانت كالآتي:

أوّلًا: مجال الإجهاد الانفعالي

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار المحدّد للدراسة ومن خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية المتعلّقة بفقرات الاجهاد الانفعالي لدى عينة من المعلّمين في النّقب.

الجدول (2.4) يعرض المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات الإجهاد الانفعالي لدى المعلّمين في المدارس العربيّة في منطقة النّقب تنازليًا

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
1	1	أضبط انفعالاتي أثناء ممارستي مهنة التّعليم	3.96	.884	مرتفعة
2	2	تستنزف طاقتي مع نهاية الدوام المدرسي	3.56	.943	متوسطة
3	5	عند استخدام الوسائل التّكنولوجيّة في التّعليم يقلّ انزعاجي	3.35	1.016	متوسطة
4	6	أمارس عملي بعناء	3.16	1.283	متوسطة
الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
5	7	أواجه المشكلات أثناء التّدريس بعصبيّة	2.47	1.122	متوسطة
6	3	يسيطر عليّ الشعور بالضّجر أو الملل بسبب عملي	2.43	1.107	متوسطة
7	4	يلازمني شعور بالإحباط أثناء التّدريس	2.35	1.066	متوسطة
8	8	أتعرّض لضغوط حادّة بسبب العمل المباشر مع الطلبة	2.32	.975	منخفضة
9	9	يراودني إحساس بالاختناق خلال ممارستي لمهنة التعليم	2.04	.969	منخفضة

النّتائج تظهر أنّ معظم العبارات المتعلّقة بالإجهاد الانفعالي تظهر مستويّات بمتوسّط حسابي (3.96)"وانحراف معياري (.884). حيث كانت أعلى درجات الموافقة الفقرة الأولى الّتي تنصّ على أضبط انفعالاتي أثناء ممارستي مهنة التّعليم وبليها الفقرة (2) الّتي تنصّ على" أضبط انفعالاتي أثناء ممارستي مهنة التّعليم، بمتوسّط حسابي (3.96) وانحراف معياري (.884)، كما تليها الفقرة (5) التي تنصّ على "عند استخدام الوسائل التّكنولوجيّة في التّعليم يقلّ انزعاجي " بمتوسّط حسابي (3.35) وانحراف معياري (1.016)، وكانت أدني الفقرات هي الفقرة (9) والتي تنصّ على " يراودني إحساس بالاختناق خلال ممارستي لمهنة التّعليم " بمتوسّط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.969).

ثانيًا: مجال العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة من خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية المتعلّقة بفقرات العلاقات الانسانيّة والاجتماعيّة للمعلّمين لدى عينة من المعلّمين في النّقب.

الجدول (3.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات العلاقات الانسانيّة والاجتماعيّة للمعلّمين في المدارس العربيّة في النّقب

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
1	10	أضبط انفعالاتي أثناء ممارستي مهنة التّعليم	3.96	.884	متوسطة
2	16	أهتمّ بالمناسبات الاجتماعيّة الخاصّة بزملائي المعلّمين	3.45	.937	متوسطة
3	19	دافعيتي نحو الالتزام بالاجتماعات الخاصة بالمدرسة متدنّية	2.22	1.007	منخفضة
4	13	أشعر أنّ لعملي أثر بإرزافي قسوة عواطفي	2.14	.812	منخفضة
5	12	يزداد إحساسي بالقسوة تجاه الناس بعد عملي	2.14	.971	منخفضة
6	11	"أشعر بأنّني قد لم أكن أعامل الطلاب بشكلٍ ملائم	1.95	.613	منخفضة
7	14	أتجاهل ما يتعرّض له الطلبة من مشاكل	1.77	.633	منخفضة
8	17	أنزعج كثيرًا عندما يتحدّث أحد زملائي معي	1.72	.646	منخفضة
9	15	أهمل التّعليمات الصّادرة من المدير	1.72	.675	منخفضة
10	18	ألوم الطلبة بسبب أو بدون سبب	1.60	.634	منخفضة

يعرض الجدول رقم (3.4) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة لدى عينة من المعلّمين في النّقب، النّتائج تُظهر أنّ معظم العبارات المتعلّقة بالعلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة تظهر مستويات "منخفضة"حيث جاءت أعلى الفقرات الفقرة (16) والّتي تنصّ "على أهتمّ بالمناسبات الاجتماعيّة الخاصّة بزملائي المعلّمين " بمتوسّط حسابي(3.45) وانحراف معياري (.937)ـــ تليها الفقرة (10) التي تنصّ على "أضبط انفعالاتي أثناء ممارستي مهنة التعليم " بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (.884)، في جاءت أدنى

الفقرات، الفقرة (18) التي تنصّ على " ألوم الطّلبة بسبب أو بدون سبب " بمتوسّط حسابي (1.60) وانحراف معياري (.634).

ثالثًا: مجال نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصيّ

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار المحدّد للدراسة من خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصيّ لدى عينة من المعلّمين في النّقب.

الجدول (4.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي لدى عينة من المعلّمين في النّقب

الرّتبة	الرّقم في المقياس	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	التّقدير أو التّقييم
1	28	أشعر بالسّعادة بعد الانتهاء من العمل مع طلبة	3.09	1.080	منخفضة
2	24	قلّما أملك القدرة على خلق أجواء نفسيّة مريحة خلال عملي.	2.41	1.058	منخفضة
3	20	لا أستطع فهم مشاعر الآخرين تجاه مهنتي	2.34	.905	منخفضة
4	21	أجد صعوبة في التّعامل مع مشكلات مهنتي	2.08	.741	منخفضة
5	22	يسيطر عليّ الخمول أو الكسل	2.05	.929	منخفضة
6	23	أشعر بالإحباط عند تقديم الدّروس للطلبة	1.87	.773	منخفضة
7	25	أنزعج بسبب تعاملي مع الطّلبة	1.82	.704	منخفضة
8	31	أشعر بخيبة أمل عند دخولي المدرسة	1.82	.935	منخفضة
9	27	تضايق عند استخدام الوسائل التّكنولوجيّة في مهنتي	1.81	.657	منخفضة
10	26	لم احقّق أشياء مهمّة في مهنتي.	1.77	.803	منخفضة
11	30	أتملّص من المهام الموكّلة لي في المدرسة	1.76	.879	منخفضة
12	29	أكره مهنتي	1.73	.927	منخفضة

الجدول (4.4) يعرض المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النتائج تُظهر أنّ معظم العبارات المتعلّقة

بنقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي تظهر مستويات "منخفضة، حيث جاءت الفقرة (28) أعلى درجات الموافقة والّتي تنصّ على أشعر بالسّعادة بعد الانتهاء من العمل مع طلبة، لمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (1.080)، ويليها الفقرة (24) الّتي تنصّ على قلّما أملك القدرة على خلق أجواء نفسيّة مريحة خلال عملي. بمتوسّط حسابي (2.41) وانحراف معياري (1.058)، في حين كانت أدنى الفقرات هي الفقرة (29) التي تنصّ على أكره مهنتي، بمتوسّط حسابي (1.73) وانحراف معياري (927)

من خلال تحليل الجداول، يظهر أنّ مستوى الاحتراق النّفسي لدى عينة من المعلّمين في النّقب يتراوح بين المتوسّط والمنخفض، مع ميل أكبر نحو الجانب المنخفض. الإجهاد الانفعالي هو العامل الأكثر تأثيراً، يليه العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة، وأخيرًا نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصيّ.

2.1.4 السّؤال الثّاني: ما مستوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب؟

من أجل الإجابة على السّؤال السّابق تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار المحدّد للدراسة والجدول (5.4) يوضّح ذلك

الجدول (5.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمستوى بالتّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب مرتّبة تنازليًا

الرّقم	المجال	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	النّتيجة
1	البعد الذّاتي	3.43	.449	متوسّطة
2	البعد الاجتماعي	3.33	.399	متوسّطة
3	الرّضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	3.29	.426	متوسّطة
4	الأداء التّوافقي	3.28	.440	متوسّطة
5	البعد الاقتصادي	2.73	.825	متوسّطة
المتوسط الكلي		3.21	.366	متوسّطة

من خلال الجدول السّــابق نلاحظ ان واقع مســتوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب جاءت بدرجة متوسّطة حيث تراوحت المتوسّطات الحسابيّة عليها ما بين (3.43–3.28) وجميعها متوسّــطة وهذا يدلّ إلى أنّ مســتوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب جاء بناحية متوسّـــطة، كما وبلغت الدّرجة الكليّة عليها (3.21) وهي تعتبر متوسّـــطة، حيث جاء في المرتبة الأولى المجال الذّاتي، بمتوسّــط حســابي (3.43) وانحراف معياري (.449) وفي المرتبة الثّانية المجال الاجتماعي بمتوسّــط حســابي (3.33) وانحراف معياري (.399)وفي المرتبة الثّالثة المجال الرّضـا عن طبيعة المهنة بمتوسّط حسابي (3.29) وانحراف معياري (.426) وفي المرتبة الرّابعة الأداء التّوافقي بمتوسّــط حســابي (3.28) وانحراف معياري (.366) وفي المرتبة الخامســة والأخيرة المجال الاقتصادي بمتوسّط حسابي (2.73) وانحراف معياري (.825).

أمّا بالنّسبة لمستوى التّوافق المهني في المجالات الخمسة، فكانت كالآتي:

أوّلًا: مجال الأداء التّوافقي

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار المحدّد للدراسة والجدول (4.6) يوضّــح ذلك المتوسّــطات الحســابيّة والانحرافات المعيارية المتعلّقة بفقرات الأداء التّوافقي لدى عينة من المعلّمين في النّقب. كما هو موضّح في الجدول (6.4):

الجدول (6.4) المتوسّطات والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات الأداء التّوافقي لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
1	6	أرى أنّني اكتسبت خبرة قيمة في مجال عملي	3.94	.967	كبيرة
2	3	أحافظ على إتباع قواعد العمل بدقّة	3.91	.819	كبيرة
3	**7**	ممارستي لوظيفتي الإداريّة تزيد من ثقتي بنفسي	3.87	.858	كبيرة

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
4	**4**	الإرشادات متاحة لفهم إجراءات العمل	3.68	.821	كبيرة
5	**8**	أشعر بأنّ الفرصة متاحة لي للتقدم وظيفيًا	3.61	.964	متوسطة
6	**12**	إنّ عملي يتلاءم مع قدراتي	3.55	.972	متوسطة
7	**1**	أعتقد أن واجبات العمل المطلوبة منّي محددّة وواضحة	3.47	.948	متوسطة
8	**9**	تلبي مهنتي فضولي العلمي	3.44	.974	متوسطة
9	**2**	يناسبني عدد ساعات الدّوام الرّسمي	3.41	.960	متوسطة
10	**11**	تداخل الواجبات الوظيفيّة يعرّضني لمواقف مزعجة مع الاخرين	2.48	.899	متوسطة
11	**10**	تتعارض الأعمال الّتي أقوم بها مع مؤهّلي	2.38	.950	متوسطة
12	**5**	أرى أنّ حجم العمل الّذي أقوم لا يتناسب مع مقدرتي المهنيّة.	2.25	.939	منخفضة

يعرض الجدول (6.4) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلقة بفقرات الأداء التّوافقي لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النّتائج تظهر أنّ معظم الفقرات تتراوح بين "متوسّطة" و"كبيرة"، ممّا يشير إلى مستوى معقول من الأداء التوّافقي بين المعلّمين.

حيث جاءت أعلى الفقرات تتمثّل في الفقرة (7) الّتي تنصّ على أرى أنّني اكتسبت خبرة قيّمة في مجال عملي، بمتوسّط حسابي (3.94) وانحراف معياري (.967)، وتليها الفقرة (3) الّتي تنصّ أن أحافظ على اتّباع قواعد العمل بدقّة، بمتوسّط حسابي (3.91) وانحراف معياري (.819)، في حين جاء في المرتبة الثّالثة الفقرة (6) الّتي تنصّ على أرى أنّ حجم العمل الّذي أقوم لا يتناسب مع مقدرتي المهنيّة، بمتوسّط حسابي (2.25) وانحراف معياري (.939).

ثانيًا: مجال الرّضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل لدى المعلّمين

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة كما هو موضّح في الجدول (7.4)

الجدول (7.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات الرّضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
1	23	علاقتي مع المسؤولين مبنيّة على الاحترام المتبادل	4.18	.746	كبيرة
2	32	تتوفّر جميع ظروف العمل الفيزيقيّة (الإضاءة، التهوية، التكييف،) ... بصورة جيّدة داخل مبنى المدرسة	3.57	.859	متوسّطة
3	**29**	أشعر بأنّ طريقة متابعة العمل إيجابيّة	3.50	.845	متوسّطة
4	**26**	أرى أنّ القرارات من المسؤولين واضحة	3.44	.914	متوسّطة
5	**21**	تفوض الإدارة الصلاحيّات للمعلّمين لأداء أعمالهم بالشّكل المطلوب	3.42	.858	متوسّطة
6	**20**	تشمل البرامج التّدريبيّة جميع الموظفين وليست مقتصرة على فئة معيّنة	3.37	.869	متوسّطة
7	**28**	أشارك المسؤولين في اتخاذ القرارات	3.14	.988	متوسّطة
8	**27**	يتقبل المسؤولون النقد البناء	3.06	.933	متوسّطة
9	**22**	هناك تمييز في المعاملة بين المعلّمين لا يستند إلى معايير موضوعيّة	2.88	1.038	متوسّطة
10	**13**	يتّصف العمل الّذي أقوم به بالرّتابة ويفتقد إلى عامل الجذب والتّجديد	2.48	.899	متوسطة
18	**16**	يعتمد التّقدم المهني بالمدرسة على العلاقات مع الرّؤساء	2.48	.958	منخفضة
19	**17**	أجد في هذه المهنة مجالًا لتطوير مهاراتي من خلال التّدريب والتّكوين المستمرّ	2.45	.960	منخفضة

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
12	18	ينقصني التّحفيز من قبل المسؤولين للوصول لمستقبل أفضل	2.44	.965	منخفضة
13	19	تولّي الإدارة النشاط الاجتماعي اهتمامًا معقولًا	2.42	.967	منخفضة
14	24	يساهم المسؤولون في حل مواقف العمل الصّعبة الّتي نواجها	2.40	.970	منخفضة
11	14	تتلاءم طبيعة مهنتي ومتطلباتها مع المستقبل المهني الّذي أطمح إليه	2.38	.950	منخفضة
15	25	أشعر بالظّلم في التّقارير السّنوية	2.38	.972	منخفضة
16	30	الإجازات والعطلات في مجال العمل مناسبة	2.36	.974	منخفضة
17	31	يتيح لي المسؤولون الفرصة لمعرفة نتائج ما أقوم به من أعمال	2.34	.980	منخفضة
20	15	تتوفّر في المدرسة كافّة الأجهزة الحديثة الّتي تساعد على تطبيق التّقنيّات الحديثة في التّعليم	2.25	.939	منخفضة

يعرض الجدول (7.4) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلقة بفقرات الرّضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النّتائج تظهر أنّ جميع العبارات حصلت على نتائج "متوسّطة" باستثناء الفقرة "علاقتي مع المسؤولين مبنية على الاحترام المُتبادل" الّتي حصلت على متوسّط (3.29) (متوسطة).

حيث كانت أعلى الفقرات رقم (23) التي تنصّ على أرى أنّني اكتسبت خبرة قيمة في مجال عملي، بمتوسّط حسابي (4.18) وانحراف معياري (.746)، تلتها الفقرة (32) التي تنصّ على تتوفّر جميع ظروف العمل الفيزيقيّة (الإضاءة، التهوية، التكييف)، بصورة جيّدة داخل مبنى

المدرسة، بمتوسّط حسابي (3.57) وانحراف معياري (.859)، في حين جاءت أدنى الفقرات الفقرة (15) الّتي نصّت على تتوفّر في المدرسة كافّة الأجهزة الحديثة الّتي تُساعد على تطبيق التّقنيّات الحديثة في التّعليم بمتوسّط حسابي (2.25) وانحراف معياري (.939).

ثالثًا: المجال الذّاتي

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، والجدول (4.8) يوضّح ذلك المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الذّاتي لدى عينة من المعلّمين في النّقب. كما هو موضّح في الجدول (8.4).

الجدول (8.4) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الذّاتي لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
1	42	إن مهنتي مهنة ساميّة وذات قيمة عالية في المجتمع	4.16	.955	كبيرة
2	36	أفتخر بمهنتي وبانتمائي لمهنة التّعليم	3.85	.991	كبيرة
3	**37**	من مميّزات مهنة التّعليم الأمان الوظيفي	3.76	.830	كبيرة
4	**38**	أشعر بالسّعادة في عملي	3.66	.966	كبيرة
5	**33**	توفّر لي وظيفتي الشّعور بالإنجاز	3.65	.937	كبيرة
6	**34**	أشعر بالحيويّة أثناء أدائي لعملي	3.64	.911	كبيرة
7	**40**	أرغب في الاستمرار بهذه المهنة رغم المصاعب المختلفة	3.50	.945	متوسطة
8	**35**	ينتابني شعور أنّ المعلّمين أقلّ شأنًا من غيرهم	2.85	1.001	متوسطة
9	**39**	أنصح أصدقائي بعدم العمل كمعلّمين	2.74	1.129	متوسطة
10	**41**	نادرًا ما أحقق أهدافًا من خلال عملي	2.45	.902	متوسطة

الجدول (8.4) يعرض المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الذّاتي لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النّتائج تظهر أنّ معظم الفقرات حصـلت على نتائج "كبيرة"، ممّا يشير إلى مستوى عالٍ من الرّضا الذاتي بين المعلّمين.

حيث حصلت الفقرة (42) على أعلى الدّرجات، والّتي تنصّ على إنّ مهنتي مهنة سامية وذات قيمة عالية في المجتمع، بمتوسّط حسابي (4.16)، وبانحراف معياري (.955)، وتليها الفقرة (36) الّتي نصّـت على أفتخر بمهنتي وبانتمائي لمهنة التّعليم، بمتوسّـط حسـابي (3.85) وبانحراف معياري (.991)، في حين كانت الفقرة (41) على أدنى الدّرجات والّتي تنصّ على نادرًا ما أحقّق أهدافًا من خلال عملي، بمتوسّط حسابي (2.45) وانحراف معياري (.902).

رابعًا: المجال الاجتماعيّ

أمّا بالنّسـبة لمسـتوى التّوافق المهني في المجال الاجتماعيّ فقد تمّ اسـتخراج المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار المحدّد للدراسـة والجدول (4.9) يوضّـح ذلك المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الاجتماعيّ لدى عينة من المعلّمين في النّقب. كما هو موضّح في الجدول (4.9):

الجدول (9.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الاجتماعي لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
1	51	تربطني بزملائي علاقة احترام وتقدير متبادل	4.13	.704	كبيرة
2	46	لـدي مقـدرة جيّـدة على إقـامـة العلاقـات الاجتماعيّة	4.00	.745	كبيرة

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
3	52	أتبادل أنا وزملائي في العمل الخبرات الوظيفيّة	3.88	.651	كبيرة
4	49	التّعاون والعمل كفريق واحد في حلّ المشكلات أثناء العمل شيء متبادل بيني وبين زملائي	3.62	.881	كبيرة
5	48	أسعى لحلّ الخلافات التي تحدث بين الزّملاء	3.36	.895	متوسطة
6	47	التّنافس الشريف في العمل يؤدّي إلى توتّر في علاقاتي مع الزّملاء	2.78	.981	متوسطة
7	50	زملائي يضيّعون وقت العمل بكلام لا قيمة له	2.60	.863	متوسطة
8	45	أنزعج من كثر انتقادات زملائي لي	2.24	.811	متوسطة
9	43	أحرص على تكوين علاقات إيجابيّة مع زملائي	2.23	1.130	متوسطة
10	44	توفّر لي مهنتي مكانة وفرص مناسبة لكسب احترام وتقدير المجتمع	2.22	1.137	منخفضة

الجدول (9.4) يعرض المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الاجتماعيّ لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النّتائج تظهر أنّ معظم الفقرات تتراوح بين "متوسّطة" و"كبيرة"، ممّا يُشير إلى مستوى جيّد من التّوافق الاجتماعي بين المعلّمين.

خامسًا: المجال الاقتصادي

أمّا بالنّسبة لمستوى التّوافق المهني في المجال الاقتصادي فقد تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار المحدّد للدراسة والجدول (10.4) يوضّح ذلك المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الاجتماعيّ لدى عينة من المعلّمين في النّقب. كما هو موضّح في الجدول (10.4)

الجدول (10.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الاقتصادي لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
1	53	ترقيتي في العمل متعلّقة بالكفاءة والإتقان	3.25	1.120	متوسطة
2	54	تتوفر للمعلّم مزايا وظيفيّة مناسبة	3.05	.979	متوسطة
3	55	يتناسب راتبي مع الدّرجة العلميّة الّتي أعمل بها	2.71	1.129	متوسطة
4	56	يتناسب راتبي مع طبيعة عملي والجهد الّذي أبذله	2.64	1.124	متوسطة
5	57	أعتقد أنّ راتبي يوفّر لي فرصة كافية للرفاهيّة	2.39	.909	متوسطة
6	58	ينال المعلّم حافزًا ماديًا عندما يؤدّي عمل متميّز	2.34	1.014	متوسطة

الجدول (10.4) يعرض المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات المجال الاقتصادي لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النّتائج تظهر أنّ جميع الفقرات حصلت على نتائج "متوسّطة"، ممّا يُشير إلى رضا معتدل عن الجوانب الاقتصاديّة للعمل.

حيث جاءت الفقرة (53) أعلى الدّرجات والّتي تنصّ على ترقيتي في العمل متعلّقة بالكفاءة والإتقان، بمتوسّط حسابي (3.25) وبانحراف معياري (1.120)، تليها الفقرة (54) الّتي تنصّ على تتوفّر للمعلّم مزايا وظيفيّة مناسبة، بمتوسّط حسابي (3.05) وانحراف معياري (.979)، في حين جاءت الفقرة (58) في أدنى الدّرجات، والتي تنصّ على ينال المعلّم حافزًا ماديًّا عندما يؤدّي عمل متميّز، بمتوسّط حسابي (2.34) وانحراف معياري (1.014).

من خلال تحليل الجداول السّابقة، يمكن استنتاج ما يلي:

- الأداء التّوافقي لدى المعلّمين يتراوح بين المتوسّط والكبير، مع توفّر إرشادات واضحة واعتراف بالخبرة المُكتسبة.
- الرّضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل يتراوح بين المتوسّط والكبير، مع وجود بعض التّحفظات حول العدالة في المعاملة وظروف العمل الفيزيقيّة.

- المجال الذّاتي يظهر مستوى عالٍ من الرّضا بين المعلّمين، مع اعتزاز كبير بالمهنة.
- المجال الاجتماعي يعكس علاقات جيّدة بين المعلّمين ومستوى جيّد من التّوافق الاجتماعي.
- المجال الاقتصـادي يظهر رضـا معتدل عن الجوانب الماليّة للعمل، مع تحفُّظات حول الحوافز الماليّة والرّواتب.

بشكلٍ عام، النّتائج تشير إلى مستوى جيّد من الرّضا والتّوافق بين المعلّمين في المدارس العربيّة في النّقب، مع بعض المجالات الّتي تحتاج إلى تحسين مثل الحوافز الماليّة والعدالة في المعامل.

3.1.4 السّؤال الثّالث: ما مستوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في النّقب؟

من أجل الاجابة على السّـؤال اللّاتي تمّ اسـتخراج المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار المحدّد للدراسة والجدول (11.4) يوضّح ذلك.

الجدول رقم (11.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمستوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
1	تنفيذ الأنشطة والوسائل التّعليميّة	3.88	.569	كبيرة
2	توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة	3.88	.581	كبيرة
3	التّخطيط للدرس التعّليمي	3.88	.685|	كبيرة
4	تحديد الأهداف التّعليميّة	3.64	.634	كبيرة
5	استخدام طرق وأساليب متنوّعة في التّدريس	3.56	.633	متوسطة
6	استخدام التكنولوجيا والتّقنيات الحديثة في التّدريس	3.31	.754	متوسطة
المتوسّط الكلّي		**3.69**	**.532**	كبيرة

من خلال الجدول السّابق نلاحظ أنّ مستوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في النّقب جاءت بدرجة كبيرة حيث تراوحت المتوسّطات الحسابيّة عليها ما بين (3.31-3.88) وجميعها ما بين الكبيرة والمتوسّطة وهذا يدلّ إلى أنّ واقع مستوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في النّقب بناحية كبيرة كما وبلغت الدّرجة الكليّة عليها (3.69) وهي تعتبر كبيرة حيث جاء في المرتبة الأولى بعد، (تنفيذ الأنشـــطة والوســـائل التّعليميّة) ومجال (توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس) (التّخطيط للدرس التّعليمي) وجميعها بمتوسّــط حســابي (3.88) وفي المرتبة الأخيرة جاء المجال (استخدام التّكنولوجيا والتّقنيات في التّدريس) بمتوسّط حسابي (**3.69**) « وهذا يدلّ على أنّ متوسّط مســـتوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في النّقب يعكس توزيعًا كبيرًا بين العوامل الإيجابيّة والسّلبيّة.

أوّلًا: مجال التّخطيط للدرس التّعليمي

تمّ اســتخراج المتوسّــطات الحســابيّة والانحرافات المعياريّة، والجدول (12.4) يوضّــح ذلك المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات التّخطيط للدرس لدى عينة من المعلّمين في النّقب. كما هو موضّح في الجدول (12.4)

الجدول (12.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلقة بمجال التّخطيط للدرس التّعليمي لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا

الرّتبة	الرّقم في المقياس	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	التّقدير أو التّقييم
1	1	أعدّ خطّة فصليّة شاملة للمادّة الدّراسية التي أدرسها	4.00	.763	كبيرة
2	5	أضع أمثلة مساندة لمادّة الكتاب ترتبط بواقع الطّلبة	3.99	.753	كبيرة
3	3	أحدّد في الخطّة طرق وأساليب متنوّعة لتنفيذ فقرات الدّرس	3.97	.803	كبيرة
4	2	أحدّد الأهداف بشكلٍ واضح وشامل في الخطّة الفصليّة واليوميّة	3.93	.752	كبيرة
5	7	أوزّع الفترة الزّمنيّة لكلّ موقف تدريسي في خطّة الدّرس	3.92	.710	كبيرة
6	4	أوزّع الأنشطة والواجبات بشكلٍ منتظم في الخطط الفصليّة واليوميّة	3.88	.798	كبيرة
7	6	أضع تصوّرًا لحلّ مشكلات قد تظهر أثناء خطّة التّدريس	3.81	.828	كبيرة
8	10	أخطّط للدروس بناءً على تقنيّة الكتب المحوسبة	3.58	.906	متوسّطة
9	8	أدوّن في الخطّة اليوميّة العناصر الأساسيّة	3.57	.910	متوسّطة
10	9	أحدّد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف الخاصّة بالدرس	3.56	.912	متوسّطة

الجدول (12.4) يعرض المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بالتّخطيط للدرس التّعليمي لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النّتائج تظهر أنّ معظم الفقرات حصلت على نتائج "كبيرة"، ممّا يُشير إلى مستوى عالٍ من الالتزام بالتّخطيط الجيّد للدرس.

حيث احتلّت الفقرة (1) أعلى الدّرجات والّتي تنصّ على أعدّ خطّة فصليّة شاملة للمادّة الدّراسيّة الّتي أدرسها، بمتوسّط حسابي (4.00) وانحراف معياري (.763)، وتليها الفقرة (5) الّتي تنصّ على أضع أمثلة مساندة لمادّة الكتاب ترتبط بواقع الطّلبة، بمتوسّط حسابي (3.99) وانجراف

معياري (.753)، في حين جاءت الفقرة (9) في أدنى الدّرجات والّتي تنصّ على أحدّد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف الخاصّة بالدّرس، بمتوسّط حسابي (3.56) وانحراف معياري (.912).

ثانيًا: مجال الأهداف التّعليميّة

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والجدول (13.4) يوضّح ذلك المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية المتعلّقة بفقرات الأهداف التّعليميّة لدى عينة من المعلّمين في النّقب. كما هو موضّح في الجدول (13.4).

الجدول (13.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات الأهداف التّعليميّة لدى عينة من المعلّمين في النّقب مرتّبة تنازليًا

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
1	12	أختار الأهداف المناسبة للمراحل العمريّة ومحتوى الدّرس	3.94	.739	كبيرة
2	13	أحدّد الأهداف بشكل دقيق وواضح وشامل في الخطّة اليوميّة	3.87	.810	كبيرة
3	14	ألتزم بشروط صياغة الهدف السّلوكي الجيّد	3.84	.789	كبيرة
4	11	أصيغ أهداف سلوكيّة شاملة للدرس (معرفية، وانفعاليّة، ومهاريّة)	3.80	.815	كبيرة
5	15	أنوع الأهداف السّلوكية في مستويات التّفكير الدنيا والعليا	3.76	.796	كبيرة
6	16	أحدّد أهداف لها علاقة في التمكين التّكنولوجي للطلبة	3.67	.785	كبيرة
7	19	أسعى إلى تحديد أهداف الدرس بناءً على التعليم المدمج	3.64	.745	متوسطة
8	18	أحدّد الأهداف بالاستعانة بتقنية الكتب المحوسبة على موقع الوزارة	3.55	.828	متوسطة
9	20	أسعى إلى تحديد أهداف الدرس بناءً على التّعليم الالكتروني	3.45	.902	متوسطة
10	17	أحدّد أهداف الدّرس بالاعتماد على منظومة الكيندكس	3.19	.995	متوسطة

الجدول رقم (13.4) يعرض المتوسّـــطات الحســـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بتحديد الأهداف التّعليمية لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النّتائج تظهر أنّ معظم الفقرات حصـلت على نتائج "كبيرة"، ممّا يشير إلى دقّة ووضوح في تحديد الأهداف التّعليميّة.

حيث احتلّت الفقرة (12) أعلى الفقرات والّتي تنصّ على أختار الأهداف المناســـبة للمراحل العمريّة ومحتوى الدّرس وبمتوسّـط حسـابي (3.94) وانحراف معياري (.739)، ويليها الفقرة (13) الّتي تنصّ على أحدّد الأهداف بشكلٍ دقيق وواضـح وشـامل في الخطّة اليوميّة، بمتوسّـط حسـابي (3.87) وانحراف معيـاري (.810)، وجاءت في الفقرة الأخيرة الفقرة (17) الّتي تنصّ على أحدّد أهداف الدّرس بالاعتماد على منظومة الكيندكس، بمتوسّـــط حســـابي (3.19) وانحراف معياري (.995).

ثالثًا: مجال استخدام طرق وأساليب متنوّعة في التّدريس

تمّ اسـتخراج المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة والجدول (14.4) يوضّـح ذلك المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات اسـتخدام طرق وأسـاليب متنوّعة في التّدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب. كما هو موضّح في الجدول (14.4)

الجدول رقم (14.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجال استخدام طرق وأساليب متنوّعة في التّدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
1	21	أبثّ الثّقة في نفوس الطّلبة وأمنحهم فترة زمنيّة للتفكير	4.03	.732	كبيرة
2	22	أوجّه الطّلبة أثناء تنفيذ الأنشـطة نحو اكتشـاف الحلول المطلوبة	3.87	.757	كبيرة

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
3	23	أترجم المعلومات إلى أشكال توصّل الطّلبة إلى حلول متميّزة في التّعليم	3.84	.713	كبيرة
4	24	أستخدم الحاسوب في عرض نماذج لبعض الدّروس	3.83	.785	كبيرة
5	25	أستخدم استراتيجيّات تدريس حديثة ومتنوّعة تجعل المتعلّم محورًا للتعلم	3.81	.732	كبيرة
6	26	أدرّب الطلبة على حلّ المشكلات أو الاكتشاف تبعًاً لمتطلّبات الدّرس	3.81	.785	كبيرة
7	27	أستخدم التعّليم الالكتروني عن بُعد في عمليّة التّدريس بصورة منظمة	3.28	.983	متوسطة
8	28	أستخدم أسلوب التّعليم الهجين في عمليّة التّدريس	3.24	.943	متوسطة
9	29	أستخدم منظومة الكيندكس عند شرح الدّرس للطلبة	3.06	1.028	كبيرة
10	30	أميل إلى استخدام منظومة فوكا توكي أثناء تقديم الدّروس للطلبة	2.78	1.070	كبيرة

الجدول (14.4) يعرض المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلقة باستخدام طرق وأساليب متنوّعة في التّدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النّتائج تظهر أنّ معظم الفقرات حصلت على نتائج "كبيرة"، ممّا يشير إلى استخدام واسع لطرق وأساليب تدريس متنوّعة، حيث حصلت الفقرة (21) أعلى الدرجات الّتي تنصّ على أبثّ الثّقة في نفوس الطلبة وأمنحهم فترة زمنيّة للتفكير، بمتوسّط حسابي (4.03) وانحراف معياري (.732)، وتليها الفقرة (22) الّتي تنصّ على أوجه الطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة نحو اكتشاف الحلول المطلوبة بمتوسّط حسابي (3.87) وانحراف معياري (.757)، في حين جاءت الفقرة (30) في المرتبة الأخيرة والّتي تنصّ على أميل

إلى اســتخدام منظومة فوكا توكي أثناء تقديم الدّروس للطلبة بمتوسّــط حســابي (2.78) وانحراف معياري (1.070.)

رابعًا: مجال بتنفيذ الأنشطة والوسائل التّعليميّة

تمّ اسـتخراج المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة والجدول (15.4) يوضّــح ذلك المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بفقرات مجال بتنفيذ الأنشطة والوسائل التّعليميّة **لدى** المعلّمين في المدارس العربية في النّقب. كما هو موضّح في الجدول (15.4):

الجدول (15.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمجال تنفيذ الأنشطة والوسائل التّعليميّة لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا

الرتبة	الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير أو التقييم
1	39	أصمّم الأنشطة وفق المرحلة العمريّة للطلبة	4.07	.631	كبيرة
2	36	أتابع الواجبات والأنشطة وأجعل لها وزنًا في التّقويم	4.01	.708	كبيرة
3	40	لدي القدرة على التّنوع في الانشطة حسب الظّروف المحيطة	3.98	.634	كبيرة
4	35	أحاول ربط الدّروس من خلال أنشطة واقعيّة	3.97	.681	كبيرة
5	38	أقدّم الأنشطة بشكل جذّاب	3.92	.722	كبيرة
6	33	أختار الأنشـطة والوسـائل التّعليميّة في ضـوء الإمكانات المتوفّر في المدرسة	3.89	.679	كبيرة
7	32	أشـجّع الطّلبة على استغلال البيئة لتوفير وإعداد الوسائل اللّازمة للدرس	3.88	.653	كبيرة
8	31	أقدّم أنشطة متنوّعة تناسب الوقت	3.81	.703	
9	37	أستخدم الوسائل التّعليميّة في الأنشطة من مواد بسيطة صديقة للبيئة	3.74	.821	كبيرة
10	34	أكلّف الطّلبة بكتابة التّقارير وجمع المعلومات وتلخيص المراجع المتعلّقة بالدّرس	3.56	.839	متوسطة

الجدول (15.4) يعرض المتوسّـــطات الحســـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بتنفيذ الأنشـــطة والوســـائل التّعليميّة لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النّتائج تظهر أنّ معظم الفقرات حصلت على نتائج "كبيرة"، ممّا يشير إلى تنفيذ فعّال ومتنوّع للأنشطة والوسائل التّعليميّة. وجاءت الفقرة (41) أعلى الفقرات والّتي تنصّ على أصـمّم الأنشـطة وفق المرحلة العمريّة للطلبة، بمتوسّـط حســابي (4.07) بمتوسّــط حســابي (.631)، وتليها الفقرة (44) الّتي تنصّ على أتابع الواجبات والأنشطة وأجعل لها وزنًا في التّقويم، بمتوسّط حسابي (4.01) وانحراف معياري (.708)، وجاءت الفقرة (34) أدنى الفقرات، والّتي تنصّ على أكلّف الطلبة بكتابة التّقارير وجمع المعلومات وتلخيص المراجع المتعلّقة بالدّرس، بمتوسّط حسابي (3.56) بانحراف معياري (.839).

خامسًا: مجال بتوفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس:

تمّ اسـتخراج المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة، والجدول (16.4) يوضّـح ذلك المتوسّـــطات الحســـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمجال بتوفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب. كما هو موضّح في الجدول (16.4)

الجدول رقم (16.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمجال توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا

الرُتبة	الرّقم في المقياس	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	التّقدير أو التّقييم
1	48	أغطّي النّقاط الرّئيسيّة في الدّرس بشكلٍ جيّد	4.03	.707	كبيرة
2	49	أقدّم عناصر الدّرس بشكلٍ مبسّط متدرّج من المحسوس إلى المجرّد	4.02	.629	كبيرة
3	51	أراعي الفروق الفرديّة أثناء شـــرح الدّرس وتنفيذ أنشـــطته التّعليميّة	3.99	.660	كبيرة

الرُتبة	الرّقم في المقياس	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	التّقدير أو التّقييم
4	50	أوضّـــح فقرات الدرس بأمثلة وتطبيقات متنوّعة مثيرة للتفكير الأصيل	3.98	.666	كبيرة
5	47	أقدّم تهيئة مشوّقة تثير تفكير الطّلبة في بداية الدّرس	3.88	.654	كبيرة
6	43	أستخدم المداخل الحديثة في تدريس بعض الدّروس	3.88	.687	كبيرة
7	42	أتابع الواجبات والأنشطة وأجعل لها وزنًا في التّقويم	3.84	.690	كبيرة
8	44	أستخدم مدخل التّعلم التّعاوني بتقسيم الطّلبة إلى مجموعات	3.82	.773	كبيرة
9	41	أعدّ مقدمّات متنوّعة تساعد الطّلبة على الوصول إلى الحلّ بأنفسهم	3.81	.662	كبيرة
10	46	أوفّر أفكار ومفاهيم ومشـــكلات حقيقيّة ترتبط بواقع حياة المجتمع	3.81	.795	كبيرة
11	45	أنظّم أعمال خاصّة بالمادّة الدّراسيّة كالنّدوات والمسابقات	3.57	.906	متوسّطة

الجدول (16.4) يعرض المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بتوفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النّتائج تظهر أنّ معظم الفقرات حصلت على نتائج "كبيرة"، ممّا يشير إلى استخدام فعّال لمداخل تعليميّة حديثة ومثيرة.

حيث احتلّت الفقرة (48) أعلى الفقرات والّتي تنصّ على أغطّي النّقاط الرّئيسيّة في الدّرس بشكلٍ جيّد، بمتوسّط حسابي (4.03) وانحراف معياري (.707) تليها الفقرة (49) الّتي تنصّ على أقدّم عناصر الدّرس بشكلٍ مبسّط متدرّج من المحسوس إلى المجرّد بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (.629)، وجاء في المرتبة الأخيرة، الفقرة (45) الّتي تنصّ على أنظّم أعمال خاصّة بالمادّة الدّراسيّة كالنّدوات والمسابقات، بمتوسّط حسابي (3.57) وانحراف معياري (.906).

سادسًا: مجال استخدام التّكنولوجيا والتّقنيات الحديثة في التّدريس

تمّ اسـتخراج المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة، والجدول (17.4) يوضّـح ذلك المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمجال اسـتخدام التّكنولوجيا والتّقنيات الحديثة في التّدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب. كما هو موضّح في الجدول (17.4)

الجدول رقم (17.4): المتوسّطات والانحرافات المعياريّة المتعلّقة بمجال استخدام التّكنولوجيا والتّقنيّات الحديثة في التّدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب تنازليًا

الرتبة	الـرقـم فـي المقياس	الفقرات	المتوســـط الحسابي	الانــحــراف المعياري	التقـدير أو التقييم
1	60	أحدّد أدوات وأجهزة ووسائل حديثة لازمة لتنفيذ التّدريس	3.63	.771	كبيرة
2	62	أعرض الدّرس باستخدام التّقنيات الحديثة للتعلّم	3.61	.709	متوسطة
3	55	أعمل على تنفيذ الأنشطة من خلال أسلوب التّعليم المدمج	3.52	.851	متوسطة
4	56	أستخدم التّعليم المدمج أثناء تنفيذ الأنشطة	3.48	.851	متوسّطة
5	54	أعمل على تنفيذ الأنشطة من خلال أسلوب التّعليم الالكتروني	3.48	.903	متوسّطة
6	61	أعمل على دعم وتوجيه الطّلبة خلال شــرح الدّرس بالاعتماد على منظومة الكيندكس	3.18	.985	متوسّطة
7	57	أستخدم برامج الذّكاء الاصطناعي في تنفيذ عمليّة التّدريس	3.18	1.034	متوسّطة
8	52	أحرص على استخدام الطلبة لبرامج الذّكاء الاصطناعي	3.17	1.015	متوسّطة
9	53	أدرّب الطّلبة على كيفيّة اســتخدام نظام (Classrooms) الخاصّ بالمدرسة	3.13	1.063	متوسّطة
10	59	أستخدم منظومة الكيندكس عند التّخطيط للدرس	3.12	.978	متوسّطة
11	58	أستخدم تقنية(Kideo Land) في عمليّة التّدريس بعناصرها المختلفة	2.95	1.054	متوسّطة

الجدول (17.4) يعرض المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة المتعلّقة باسـتخدام التّكنولوجيا والتّقنيّات الحديثة في التّدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب. النّتائج تظهر أنّ معظم الفقرات حصلت على نتائج "متوسّطة"، ممّا يشير إلى استخدام معتدّل للتكنولوجيا والتّقنيّات الحديثة في التّدريس.

وحصـلت الفقرة (60) أعلى درجة تقدير من أفراد العيّنة، والّتي نصّـها، أحدّد أدوات وأجهزة ووسـائل حديثة لازمة لتنفيذ التّدريس، بمتوسّـط حسـابي (3.63) وانحراف معياري (.771)، وتلتها الفقرة (62) الّتي نصّـت على أعرض الدرس باسـتخدام التّقنيّات الحديثة للتعلّم، بمتوسّـط حسـابي (3.61) وانحراف معيـاري (.709)، في حين جـاءت الفقرة (58) أدنى الـدّرجـات لتقـديرات أفراد العيّنة والّتي نصّـت على أسـتخدم تقنيّة Land (Kideo) في عمليّة التّدريس بعناصـرها المختلفة بمتوسّط حسابي (2.95) وانحراف معياري (1.054).

من خلال تحليل الجداول السّابقة، يمكن استنتاج ما يلي:

- هناك التزام كبير بالتّخطيط الجيّد والدّقيق للدرس من قبل المعلّمين، مع اهتمام واضـــح بتحديد الأهداف بشكلٍ دقيق وشامل.
- يتمّ استخدام طرق وأساليب تدريس متنوّعة بشكلٍ فعّال، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلبة.
- يتمّ تنفيذ الأنشـطة والوسـائل التّعليميّة بشـكلٍ جيّد، مع تصـميم الأنشـطة وفق المراحل العمريّة للطلبة.
- يتمّ توفير مداخل تعليميّة حديثة ومثيرة، ممّا يعزّز من تفاعل الطلبة وتحفيزهم. وهناك اسـتخدام معتدل للتكنولوجيا والتّقنيات الحديثة في التّدريس، ممّا يشير إلى الحاجة إلى تعزيز استخدام هذه التّقنيات بشكلٍ أكبرٍ.

- بشـــكلٍ عام، النّتائج تشـــير إلى مســـتوى جيّد من التّخطيط والتّنفيذ للتدريس لدى عينة من المعلّمين في النّقب، مع بعض المجالات الّتي تحتاج إلى تحســـين مثل اســـتخدام التّكنولوجيا بشكلٍ أكبر وتنظيم الأنشطة الخاصّة بالمادّة الدّراسيّة.

2.4 اختبار الفرضيّات

1.2.4 الفرضـيّة الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصـائيًا عند مسـتوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين الاحتراق النّفسي والتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب.

ولغرض التّحقق من هذه العلاقة قمنا بإجراء الارتباط بين دوران العمل وإنتاجيّة العاملين والجدول (18.4) يظهر ذلك

الجدول (18.4): معامل الارتباط بيرسون بين الاحتراق النّفسي والتّوافق المهني وجودة الأداء

معامل الارتباط				
معامل الارتباط بيرسون بين الاحتراق النّفســـيّ والتّوافق المهني وجودة الأداء		**الاحتراق النّفسيّ**	**التّوافق المهني للمعلّمين**	**جـــودة الاداء للمعلّمين**
	معامل ارتباط بيرسون	1	-.445-**	-.352-**
	مستوى الدّلالة	0.00	.000	.000

يُظهر الجدول (18.4) السّـــابق، وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة معنويّة عند مســـتوى الدّلالة (0.01) بين الاحتراق النّفسـي وكلّ من: التّوافق المهني وجودة الأداء. وتشير معطيات هذا الجدول أن قيم معامل الارتباط بيرسون وجود ترابطًا سالباً قويًا بين الاحتراق النّفسي والتّوافق المهني من جهة، وبينه وبين جودة الأداء من جهة أخرى؛ حيث يبلغ معامل الارتباط (0.445−) و(0.352−) مع كلا المتغيّرين على التّرتيب. هذا يعني أنّ العلاقة عكسـية بين الاحتراق النفسـي وكلّ من التّوافق المهني وجودة الأداء؛ أي كلّما زاد مســـتوى الاحتراق النّفســـي لدى المعلّمين كلّما انخفض

مستوى التّوافق المهني وجودة الأداء لديهم. والعكس كلّما انخفض مستوى الاحتراق النفسي كلّما ارتفع مستوى التّوافق المهني وجودة الأداء لديهم.

2.2.4 الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق احصائية دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات المعلّمين في منطقة النّقب على مقياس الاحتراق النّفسي تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة.

أوّلًا: ومن أجل الإجابة على هذا الفرضيّة والمتعلّق بمتغيّر الجنس تمّ استخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين والجدول رقم (19.4) يوضّح ذلك:

الجدول (19.4) اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq .05$ بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع الاحتراق النّفسي في النّقب تعزى لمتغيّر الجنس

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الاجهاد الانفعالي	ذكر	132	2.87	0.562	.594	.553
	أنثى	202	2.83	0.548		
العلاقات الانسانيّة والاجتماعيّة	ذكر	132	2.22	0.473	1.651	.100
	أنثى	202	2.14	0.391		
نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي	ذكر	132	2.09	0.721	1.216	.225
	أنثى	202	2.01	0.491		
الدّرجة الكليّة للاحتراق النّفسي	ذكر	132	2.39	0.529	1.244	.214
	أنثى	202	2.33	0.426		

التّحليل الإحصائي لا يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع الاحتراق النّفسي في النّقب تعزى لمتغيّر الجنس. بالنّظر إلى قيمة مستوى الدلالة (p- value) والتي بلغت (0.21) وهي

أكبر من مستوى الدّلالة المعتمد (α≤.05)، ممّا يدلّ على أنّ الفرق في متوسّطات الاستجابات بين الذّكور والإناث ليس له دلالة إحصـــائيّة بناءً على العيّنة المدروســـة. بمعنى آخر، لا توجد فروق إحصائيّة يمكن تأكيدها بين ذكور وإناث العيّنة فيما يتعلّق بواقع استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس.

ثانيًا: ومن أجل الإجابة على هذه الفرضـــيّة والمتعلّقة بمتغيّر المؤهّل العلمي تمّ اســـتخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين والجدول رقم (20.4) يوضّح ذلك:

الجدول (20.4) اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى (α≤05) استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي

المتغيّر	النّوع	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدّلالة
الاجهاد الانفعالي	بكالوريوس فأقل	90	2.69	0.458	-3.183-	.002**
	دراسات عليا	244	2.91	0.574		
العلاقات الانسانيّة والاجتماعية	بكالوريوس فأقل	90	2.08	0.376	-2.356-	.019**
	دراسات عليا	244	2.21	0.440		
نقص الشّعور بالإنجاز الشخصي.	بكالوريوس فأقل	90	1.97	0.482	-1.393-	.165
	دراسات عليا	244	2.07	0.628		
الدّرجة الكليّة للاحتراق النّفسي	بكالوريوس فأقل	90	2.25	0.388	-2.546-	.011**
	دراسات عليا	244	2.39	0.491		

**تشير إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (α≤.05)

جدول (20.4) يعرض النّتائج المتعلّقة بفروق الاحتراق النّفســـي بين المعلّمين في مدارس النّقب اعتمادًا على المؤهّل العلمي. تمّ تحليل الفروق باسـتخدام اختبار (ت) لعيّنتين مسـتقلّتين عند مسـتوى دلالة (α≤ 0.05) النّتائج تشـمل ثلاثة جوانب من الاحتراق النّفســي (الإجهاد الانفعالي،

العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة، ونقص الشّعور بالإنجاز الشخصي) بالإضافة إلى الدّرجة الكليّة للاحتراق النّفسي، حيث كانت النّتائج كالآتي:

- **الإجهاد الانفعالي:** الفرق بين المجموعتين معنوي($p < 0.05$) ، حيث يظهر أنّ المعلّمين ذوي المؤهّلات الدّراسيّة العليا يعانون من إجهاد انفعالي أكبر من نظرائهم ذوي المؤهّلات الدّراسيّة الأدنى.
- **العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة:** الفرق بين المجموعتين معنوي($p < 0.05$) ، ممّا يشير إلى أنّ المعلّمين ذوي المؤهّلات الدّراسيّة العليا يواجهون تحدّيات أكبر في العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة مقارنةً بزملائهم ذوي المؤهّلات الأدنى.
- **نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصيّ:** الفرق بين المجموعتين غير معنوي($p > 0.05$) ، ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في نقص الشُّعور بالإنجاز الشّخصيّ بين المجموعتين.
- **الدّرجة الكلّيّة للاحتراق النّفسي:** الفرق بين المجموعتين معنوي($p < 0.05$) ، ممّا يشير إلى أنّ المعلّمين ذوي المؤهّلات الدّراسيّة العليا يعانون من مستويات أعلى من الاحتراق النّفسي بشكلٍ عام مقارنةً بزملائهم ذوي المؤهّلات الأدنى.

ثالثًا: ومن أجل الإجابة على هذه الفرضيّة والمتعلّقة بمتغيّر سنوات الخبرة تمّ استخدام اختبار تحليل التّباين (Anova) والجدول رقم (21.4) يوضّح المتوسّطات والانحرافات المعياريّة بين المتغيّر المتعلّق بسنوات الخبرة

الجدول رقم (21.4) المتوسّطات والانحرافات المعياريّة للمتغيّر لسنوات الخبرة للعيّنة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
الاجهاد الانفعالي	أقلّ من 5 سنوات	81	2.61	.395
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.11	.577
	من 11 إلى 15 سنة	79	2.74	.545
	أكثر من 15 سنة	88	2.91	.548
	الكلّي	334	2.85	.553
العلاقات الانسانيّة والاجتماعيّة	أقلّ من 5 سنوات	81	2.04	.295
	من 6 إلى 10 سنوات	86	2.37	.540
	من 11 إلى 15 سنة	79	2.20	.358
	أكثر من 15 سنة	88	2.07	.389
	الكلّي	334	2.17	.426
نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي	أقلّ من 5 سنوات	81	1.90	.407
	من 6 إلى 10 سنوات	86	2.24	.726
	من 11 إلى 15 سنة	79	2.06	.470
	أكثر من 15 سنة	88	1.97	.645
	الكلّي	334	2.04	.593
الاحتراق النّفسي	أقلّ من 5 سنوات	81	2.18	.318
	من 6 إلى 10 سنوات	86	2.57	.570
	من 11 إلى 15 سنة	79	2.33	.417
	أكثر من 15 سنة	88	2.32	.449
	الكلّي	334	2.36	.470

يظهر الجدول (21.4) السّابق، وجود فروق ظاهرة بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد الدّراسة على مقياس الاحتراق النّفسي، وللتحقّق من دلالة هذه الفروق استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (ANOVA)، والمبيّنة نتائجه في الجدول (22.4) الآتي:

الجدول (22.4) تحليل التّباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع الاحتراق النّفسي في النّقب تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

ANOVA						
المتغيّرات		مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	اختبار F	القيمة الاحتماليّة
الاجهاد الانفعالي	بين المجموعات	11.595	3	3.865	14.152	.000**
	داخل المجموعات	90.120	330	.273		
	الإجمالي	101.715	333			
العلاقات الانسانيّة والاجتماعيّة	بين المجموعات	5.631	3	1.877	11.274	.000**
	داخل المجموعات	54.940	330	.166		
	الإجمالي	60.571	333			
نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي	بين المجموعات	5.581	3	1.860	5.506	.001**
	داخل المجموعات	111.496	330	.338		
	الإجمالي	117.077	333			
الدّرجة الكليّة للاحتراق النّفسي	بين المجموعات	6.622	3	2.207	10.901	000**
	داخل المجموعات	66.823	330	.202		
	الإجمالي	73.445	333			.000

يتبيّن من الجدول وجود اختلاف بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى

لمتغيّر ســـنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مســـتوى الدّلالة على الدّرجة الكليّة(0.00)وهذه القيمة أصـغر من (α≤.05)، وهذا ما يؤكّد أنّ وجود اختلاف بين متوسّـطات اسـتجابات أفراد عيّنة حول واقع الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

- **الإجهاد الانفعالي** :القيمة الاحتماليّة = (0.000) ممّا يُشـــير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعات حسب سنوات الخبرة.
- **العلاقات الإنســانيّة والاجتماعيّة** :القيمة الاحتماليّة = (0.000) ممّا يُشــير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيًة بين المجموعات حسب سنوات الخبرة.
- **نقص الشُّعور بالإنجاز الشّخصي**، فالدّلالة الإحصائيّة (0.000) ممّا يُشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعات حسب سنوات الخبرة.

الدّرجة الكليّة للاحتراق النّفسـي :الدّلالة الإحصـائيّة = (0.000) ممّا يُشـير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة بين المجموعات حسـب سـنوات الخبرة. ومن أجل توضـيح اتجاه الفروقات تمّ استخدام اختبار شيفيه

الجدول (23.4) اختبار شيفيه لاستعراض اتّجاهات الفروق البعدية لمتغيّر سنوات الخبرة

المتغيرات التابعة	(I)سنوات الخبرة	(J)سنوات الخبرة	الفروق بين المتوسطات(J-I)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة.
الاجهاد الانفعالي	أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	-.497-*	.081	.000
		من 11 إلى 15 سنة	-.125-	.083	.514
		أكثر من 15 سنة	-.292-*	.080	.005
	من 6 إلى 10 سنوات	أقلّ من 5 سنوات	.497*	.081	.000
		من 11 إلى 15 سنة	.371*	.081	.000
		أكثر من 15 سنة	.205	.079	.086
	من 11 إلى 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.125	.083	.514
		من 6 إلى 10 سنوات	-.371-*	.081	.000
		أكثر من 15 سنة	-.167-	.081	.239
	أكثر من 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.292*	.080	.005
		من 6 إلى 10 سنوات	-.205-	.079	.086
		من 11 إلى 15 سنة	.167	.081	.239
العلاقات الانسانيّة والاجتماعيّة	أقلّ من 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	-.325-*	.063	.000
		من 11 إلى 15 سنة	-.156-	.065	.123
		أكثر من 15 سنة	-.027-	.063	.980
	من 6 إلى 10 سنوات	أقلّ من 5 سنوات	.325*	.063	.000
		من 11 إلى 15 سنة	.170	.064	.070
		أكثر من 15 سنة	.298*	.062	.000
	من 11 إلى 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.156	.065	.123
		من 6 إلى 10 سنوات	-.170-	.064	.070
		أكثر من 15 سنة	.128	.063	.250
	أكثر من 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.027	.063	.980
		من 6 إلى 10 سنوات	-.298-*	.062	.000
		من 11 إلى 15 سنة	-.128-	.063	.250

المتغيرات التابعة	(I)سنوات الخبرة	(J)سنوات الخبرة	الفروق بين المتوسطات(J-I)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة.
نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي	أقلّ من 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	-.345-*	.090	.002
		من 11 إلى 15 سنة	-.169-	.092	.337
		أكثر من 15 سنة	-.078-	.090	.857
	من 6 إلى 10 سنوات	اقل من 5 سنوات	.345*	.090	.002
		من 11 إلى 15 سنة	.176	.091	.289
		أكثر من 15 سنة	.267*	.088	.029
	من 11 إلى 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.169	.092	.337
		من 6 إلى 10 سنوات	-.176-	.091	.289
		أكثر من 15 سنة	.091	.090	.797
	أكثر من 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.078	.090	.857
		من 6 إلى 10 سنوات	-.267-*	.088	.029
		من 11 إلى 15 سنة	-.091-	.090	.797
الاحتراق النّفسي	أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	-.389-*	.070	.000
		من 11 إلى 15 سنة	-.150-	.071	.219
		اكثر من 15 سنة	-.133-	.069	.303
	من 6 إلى 10 سنوات	أقلّ من 5 سنوات	.389*	.070	.000
		من 11 إلى 15 سنة	.239*	.070	.010
		أكثر من 15 سنة	.257*	.068	.003
	من 11 إلى 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.150	.071	.219
		من 6 إلى 10 سنوات	-.239-*	.070	.010
		أكثر من 15 سنة	.018	.070	.996
	أكثر من 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.133	.069	.303
		من 6 إلى 10 سنوات	-.257-*	.068	.003
		من 11 إلى 15 سنة	-.018-	.070	.996

يظهر الجدول (23.4) توضيح اتّجاه الفروقات تمّ استخدام اختبار شيفيه لمتغيّر سنوات الخبرة، حول الاحتراق النّفسي للمعلّمين، وهي على النحو الاتي:

- الاجهاد الانفعالي : الفروق بين "أقلّ من (5) سنوات، ومن (6–10) " و"أكثر من (15) سنة" معنويّة، لصالح من 6–10 سنوات، واكثر من 15 سنة ممّا يشير إلى زيادة الإجهاد الانفعالي مع زيادة سنوات الخبرة.
- العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة :الفروق بين "أقلّ من (5) سنوات" و"من (6 إلى 10) سنوات" و"أكثر من (15) سنة" معنويّة، لصالح من 6–10 سنوات، اكثر من 15 سنة ممّا يُشير إلى تأثير الخبرة على العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- إن نقص الشعور بالإنجاز الشخصي ومستوى الاحتراق النفسي. فعلى مستوى الشعور بالإنجاز الشخصي، كانت الفروق معنوية بين من لديهم خبرة "أقل من (5) سنوات"، و"من (6) إلى (10) سنوات"، و"أكثر من (15) سنة"، لصالح من 6–10 سنوات واكثر من 15 سنة مما يعكس أن زيادة سنوات الخبرة قد تؤدي إلى تباين في الإحساس بالإنجاز.
- أما بالنسبة للدرجة الكلية للاحتراق النفسي العام، فقد ظهرت فروق معنوية بين مجموعات الخبرة المختلفة، حيث كانت الفروق واضحة بين من لديهم خبرة "أقل من (5) سنوات" و"من (6) إلى (10) سنوات"، وكذلك بين "من (6) إلى (10) سنوات" و"من (11) إلى (15) سنة"، وأيضًا بين "من (6) إلى (10) سنوات" و"أكثر من (15) سنة" لصالح من 6–10 سنوات، توضّح هذه الفروقات أنّ سنوات الخبرة قد تكون عاملًا مؤثّرًا في مستويات الاحتراق النّفسيّ، حيث يزداد أو ينخفض تبعًا لطول المدّة الزّمنيّة في العمل.

3.2.4 الفرضيّة الثّالثة: لا توجد فروق احصائية دالة مستوى الدّلالة (α≤.05) لدى المعلّمين على مقياس التّوافق المهني تبعًا للمتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة.

أوّلًا: ومن أجل الإجابة على هذه الفرضيّة والمتعلّقة بمتغيّر الجنس تمّ استخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين والجدول رقم (24-4) يوضّح ذلك:

الجدول (24.4) اختبار (ت) لاستجابة أفراد العيّنة لعيّنتين مستقلّتين ودلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (α≤.05) حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس

المتغيّر	النّوع	العدد	المتوسّط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الاداء التّوافقي	ذكر	132	3.24	0.480	-1.417-	.158
	أنثى	202	3.31	0.411		
الرّضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	ذكر	132	3.28	0.504	-.449-	.654
	أنثى	202	3.30	0.368		
البعد الذّاتي	ذكر	132	3.39	0.533	-1.147-	.252
	انثى	202	3.45	0.384		
البعد الاجتماعي	ذكر	132	3.37	0.450	1.482	.139
	أنثى	202	3.30	0.360		
البعد الاقتصادي	ذكر	132	2.70	0.980	-.492-	.623
	أنثى	202	2.75	0.708		
الدّرجة الكليّة للتوافق المهني	ذكر	132	3.20	0.418	-.625-	.533
	أنثى	202	3.22	0.329		

التّحليل الإحصائي لا يُظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب

تعزى لمتغيّر الجنس بالنّظر إلى قيمة مستوى الدّلالة (p–value) والّتي بلغت 0.53، وهي أكبر من مستوى الدّلالة المعتمد (α≤.05)، ممّا يدلّ على أنّ الفرق في متوسّطات الاستجابات بين الذّكور والإناث ليس له دلالة إحصائيّة بناءً على العيّنة المدروسة. بمعنى آخر، لا توجد فروق إحصائيّة يمكن تأكيدها بين ذكور وإناث العيّنة فيما يتعلّق بواقع استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس.

ثانيًا: ومن أجل الإجابة على هذه الفرضيّة والمتعلّقة بمتغيّر المؤهّل العلمي تمّ استخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين والجدول رقم (25.4) يوضّح ذلك:

الجدول (25.4) اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى (α≤.05) بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي

المتغير	النّوع	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدّلالة
الاداء التّوافقي	بكالوريوس فأقل	90	3.31	.335	.711	.477
	دراسات عليا	244	3.27	.473		
الرّضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	بكالوريوس فأقل	90	3.37	.417	2.077	.039**
	دراسات عليا	244	3.26	.427		
البعد الذّاتي	بكالوريوس فأقل	90	3.53	.415	2.600	.010**
	دراسات عليا	244	3.39	.456		
البعد الاجتماعي	بكالوريوس فأقل	90	3.24	.335	-2.391-	.017**
	دراسات عليا	244	3.36	.416		
البعد الاقتصادي	بكالوريوس فأقل	90	2.91	.952	2.512	.012**
	دراسات عليا	244	2.66	.764		
الدّرجة الكليّة للتوافق المهني	بكالوريوس فأقل	90	3.27	.369	1.896	.059
	دراسات عليا	244	3.19	.363		

** تُشير إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (α≤.05)

ويشير الجدول (25.4) السّابق إلى النّتائج الآتية:

- **الأداء التّوافقي** :لا توجد فروق احصـــائية دالة بين المعلّمين ذوي المؤهّل البكالوريوس فأقلّ والّذين لديهم دراسات عليا، حيث إنّ مستوى الدّلالة (0.477)، وهي أكبر من .(α≤.05).
- **الرّضـــا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل** :توجد فروق احصـــائية دالة ، حيث أنّ مســـتوى الدّلالة(0.039)، وهي أقلّ من (α≤.05) لصالح بكالوربوس فأقل.
- **البعد الذّاتي** :توجد فروق احصـــائية دالة ، لصـــالح بكالوربوس فأقل.حيث إنّ مســـتوى الدّلالة (0.010)، وهي أقلّ من (α≤.05).
- **البعد الاجتماعي** :توجد فروق احصائية دالة ، لصالح بكالوربوس فأقل.حيث إنّ مستوى الدّلالة (0.017)، وهي أقلّ من (α≤.05).
- **البعد الاقتصادي** :توجد فروق احصائية دالة لصالح بكالوربوس فأقل. حيث إنّ قيمة (ت) بلغت 2.512 ومستوى الدّلالة (0.012)، وهي أقلّ من (α≤.05) لصالح بكالوربوس فأقل.
- **الدّرجة الكليّة للتوافق المهني** :لا توجد فروق احصـــائية دالة ، حيث إنّ قيمة مســـتوى الدّلالة 0.059، وهي أكبر من .(α≤.05).

التّحليل الإحصـــائي لا يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيّة بين اســـتجابات أفراد عيّنة الدّراســـــة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغير المؤهل العلمي. بالنظر إلى قيمة مســـتوى الدّلالة (p–value) والتي بلغت (0.59) وهي أكبر من مســـتوى الدّلالة المعتمد (α≤.05)، ممّا يدلّ على أنّ الفرق في متوسّطات الاستجابات بين المستويات العلميّة ليس له دلالة إحصـــائيّة بناءً على العيّنة المدروسـة. بمعنى آخر، لا توجد فروق إحصـــائيّة يمكن تأكيدها بين المؤهّل العلمي في العيّنة فيما يتعلّق حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

ثالثًا: ومن أجل الإجابة على هذه الفرضيّة والمتعلّقة بمتغيّر سنوات الخبرة تمّ استخدام اختبار تحليل التّباين (Anova) والجدول رقم (26-4) يوضّـــح المتوسّـــطات والانحرافات المعياريّة لمتغيّرات الدّراسة.

الجدول رقم (26.4) يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتغيّر جودة الأداء ومتغيّر سنوات الخبرة.

المتغير	النوع	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
الاداء التّوافقي	أقلّ من 5 سنوات	81	3.21	.543
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.19	.344
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.42	.382
	أكثر من 15 سنة	88	3.33	.438
	الكلّي	334	3.28	.440
الرّضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	أقلّ من 5 سنوات	81	3.33	.397
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.27	.429
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.38	.383
	أكثر من 15 سنة	88	3.21	.473
	الكلّي	334	3.29	.426
البعد الذّاتي	أقلّ من 5 سنوات	81	3.48	.440
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.33	.458
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.54	.346
	أكثر من 15 سنة	88	3.36	.504
	الكلّي	334	3.43	.449
البعد الاجتماعي	أقلّ من 5 سنوات	81	3.16	.505
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.31	.305
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.43	.374
	أكثر من 15 سنة	88	3.40	.342
	الكلي	334	3.33	.399

المتغير	النوع	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الاقتصادي	أقل من 5 سنوات	81	2.87	.826
	من 6 إلى 10 سنوات	86	2.75	.859
	من 11 إلى 15 سنة	79	2.68	.725
	أكثر من 15 سنة	88	2.63	.870
	الكلّي	334	2.73	.825
التّوافق المهني للمعلّمين	أقلّ من 5 سنوات	81	3.21	.392
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.17	.378
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.29	.257
	أكثر من 15 سنة	88	3.19	.407
	الكلّي	334	3.21	.366

ولمعرفة الفروق في وجهات نظر العيّنة حول جودة الأداء، حسب الاختلاف في سنوات الخبرة، تمّ استخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq .05$ بين متوسّطات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سنوات لخبرة، كما هو موضّح في الجدول (27.4):

الجدول (27.4) اختبار تحليل التّباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq .05$)بين متوسّطات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سنوات لخبرة

ANOVA

المتغيرات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	القيمة الاحتمالية
الاداء التّوافقي	بين المجموعات	2.862	3	.954	5.103	.002**
	داخل المجموعات	61.684	330	.187		
	الإجمالي	64.545	333			
الرّضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	بين المجموعات	1.319	3	.440	2.453	.063
	داخل المجموعات	59.129	330	.179		
	الإجمالي	60.448	333			

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	القيمة الاحتمالية	المتغيرات
البعد الذّاتي	بين المجموعات	2.315	3	.772	3.930	.009**
	داخل المجموعات	64.803	330	.196		
	الإجمالي	67.119	333			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	3.559	3	1.186	7.925	.000**
	داخل المجموعات	49.407	330	.150		
	الإجمالي	52.966	333			
البعد الاقتصادي	بين المجموعات	2.678	3	.893	1.314	.270
	داخل المجموعات	224.113	330	.679		
	الإجمالي	226.791	333			
الدّرجة الكليّة للتوافق المهني للمعلّمين	بين المجموعات	.693	3	.231	1.733	.160
	داخل المجموعات	44.007	330	.133		
	الإجمالي	44.701	333			

** تُشير إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$)

يُظهر الجدول دلالة الفروق في وجهات نظر العيّنة حسب الاختلاف في سنوات الخبرة على النحو الآتي:

- الأداء التّوافقي: توجد فروق احصائية دالة بين المعلّمين بناءً على سنوات الخبرة، حيث إنّ اختبار F بلغ (5.103) ومستوى الدّلالة (0.002)، وهي أقلّ من ($\alpha \leq .05$).
- الرّضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل :لا توجد فروق احصائية دالة ، حيث إنّ اختبار F بلغ (2.453) ومستوى الدلّالة (0.063) وهي أكبر من .($\alpha \leq .05$).
- **البعد الذّاتي** :توجد فروق احصائية دالة بين المعلّمين بناءً على سنوات الخبرة، حيث إنّ اختبار F بلغ (3.930) ومستوى الدّلالة (0.009)، وهي أقلّ من .($\alpha \leq .05$).

- **البعد الاجتماعي** :توجد فروق احصـائية دالة بين المعلّمين بناءً على سـنوات الخبرة، حيث إنّ اختبار F بلغ 7.925 ومستوى الدّلالة 0.000، وهي أقلّ من (α≤.05).
- **البعد الاقتصـادي** :لا توجد فروق احصـائية دالة ، حيث إنّ اختبار F بلغ (1.314) ومسـتوى الدّلالة (0.270)، وهي أكبر من (α≤.05).
- **الدّرجة الكليّة للتوافق المهني للمعلّمين** :لا توجد فروق احصائية دالة ، حيث إنّ اختبار F بلغ (1.733) ومستوى الدّلالة (0.160)، وهي أكبر من .(α≤.05).
- يتبيّن من الجدول عدم وجود اختلاف بين متوسّـطات اسـتجابات أفراد عيّنة الدّراسـة حول اسـتجابات أفراد عيّنة الدّراسـة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سـنوات لخبرة، حيث بلغت قيمة مسـتوى الدّلالة على الدّرجة الكليّة(0.16) وهذه القيمة أكبر من (α≤.05)، وهذا ما يؤكّد أنّ لا يوجد اختلاف بين متوسّـطات اسـتجابات أفراد عيّنة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سنوات لخبرة.

ومن أجل الوقوف على الفروقات على اتّجاهات الفروقات تمّ اسـتخدام اختبار شـيفيه لاسـتعراض اتّجاهات الفروق البعديّة لجودة الأداء ومتغيّر سـنوات الخبرة، كما هو مبيّن في الجدول (28.4) التّالي:

الجدول (28.4) اختبار شيفييه لاستعراض اتّجاهات الفروق البعديّة لجودة الأداء ومتغيّر سنوات الخبرة

المتغيّرات التّابعة	(I)سنوات الخبرة	(J)سنوات الخبرة	الفروق بين المتوسطات(J-I)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة.
الاداء التوافقي	أقلّ من 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	.022	.067	.991
		من 11 إلى 15 سنة	-.210-*	.068	.025
		أكثر من 15 سنة	-.118-	.067	.374
	من 6 إلى 10 سنوات	اقل من 5 سنوات	-.022-	.067	.991
		من 11 إلى 15 سنة	-.232-*	.067	.009

		أكثر من 15 سنة	-.139-	.066	.213
	من 11 إلى 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.210*	.068	.025
		من 6 إلى 10 سنوات	.232*	.067	.009
		أكثر من 15 سنة	.092	.067	.593
	أكثر من 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.118	.067	.374
		من 6 إلى 10 سنوات	.139	.066	.213
		من 11 إلى 15 سنة	-.092-	.067	.593
البعد الذّاتي	أقلّ من 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	.144	.069	.223
		من 11 إلى 15 سنة	-.063-	.070	.849
		أكثر من 15 سنة	.113	.068	.434
	من 6 إلى 10 سنوات	أقلّ من 5 سنوات	-.144-	.069	.223
		من 11 إلى 15 سنة	-.207-*	.069	.031
		أكثر من 15 سنة	-.031-	.067	.975
	من 11 إلى 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.063	.070	.849
		من 6 إلى 10 سنوات	.207*	.069	.031
		أكثر من 15 سنة	.176	.069	.090
	أكثر من 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	-.113-	.068	.434
		من 6 إلى 10 سنوات	.031	.067	.975
		من 11 إلى 15 سنة	-.176-	.069	.090
البعد الاجتماعي	أقلّ من 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	-.149-	.060	.105
		من 11 إلى 15 سنة	-.267-*	.061	.000
		أكثر من 15 سنة	-.241-*	.060	.001
	من 6 إلى 10 سنوات	أقلّ من 5 سنوات	.149	.060	.105
		من 11 إلى 15 سنة	-.118-	.060	.285
		أكثر من 15 سنة	-.092-	.059	.480
	من 11 إلى 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.267*	.061	.000
		من 6 إلى 10 سنوات	.118	.060	.285

		أكثر من 15 سنة	.025	.060	.981
	أكثر من 15 سنة	أقلّ من 5 سنوات	.241*	.060	.001
		من 6 إلى 10 سنوات	.092	.059	.480
		من 11 إلى 15 سنة	-.025-	.060	.981

يظهر الجدول (28.4) أنّ نتائج اختبار شيفييه لاستعراض اتّجاهات الفروق البعديّة لجودة الأداء ومتغيّر سنوات الخبرة على النحو الآتي:

1. الأداء التّوافقي: ظهرت نتائج تحليل التّباين (ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة بناءً على سنوات الخبرة. تحليل شيفيه أظهر أنّ المعلّمين ذوي الخبرة من (11 – 15) سنة يختلفون بشكلٍ ملحوظ عن الّذين لديهم خبرة أقلّ من (5) سنوات، ومن (11 – 15) سنوات ولصالح من 11-15 سنة.
2. البُعد الذّاتي: أظهرت نتائج تحليل التّباين (ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة بناءً على سـنوات الخبرة. تحليل شـيفيه أظهر أنّ المعلّمين ذوي الخبرة من (11-15) سـنة يختلفون بشكلٍ ملحوظ عن الّذين لديهم خبرة من (6-10) سنوات لصالح بكالوربوس فأقل.
3. البُعد الاجتماعي :أظهرت نتائج تحليل التباين (ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة بناءً على سـنوات الخبرة. تحليل شـيفيه أظهر فروقًا ذات دلالة إحصـائيّة بين المعلّمين ذوي الخبرة الأقلّ من (5) سنوات، ومن (11-15) سنة، وأكثر من (15) سنة. لصـالح بكالوربوس فأقل، و اكثر من 15 سنة.
4. بناءً على هذه النّتائج، يمكن القول أنّ هناك تأثير لمتغيّر سـنوات الخبرة على بعض جوانب التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب، بينما لم يظهر تأثير كبير لمتغيّر المؤهّل العلمي على نفس الجوانب.

من خلال تحليل الفرضيّات الفرعيّة أظهرت النتيجة قبول الفرضيّة الثّالثة، لكونها أعلى من (0.05)، وهي تُشير إلى أنّه لا توجد فروق احصائية دالة مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) لدى المعلّمين على مقياس التّوافق المهني تبعًا لمتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة.

4.2.4 الفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق احصائية دالة عند مستوى الدّلالة ($\alpha < .05$) بين تقديرات المعلّمين في منطقة النّقب على مقياس جودة الأداء تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة.

أوّلًا: ومن أجل الإجابة على هذا الفرضيّة والمتعلّق بمتغيّر الجنس تمّ استخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين والجدول رقم (29.4) يوضّح ذلك:

الجدول (29.4) اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى 05.≤αبين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول جودة الاداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس

المتغيّر	النّوع	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدّلالة
التّخطيط للدرس التّعليمي	ذكر	132	3.80	.658	-1.771	.077
	أنثى	202	3.94	.655		
تحديد الأهداف التّعليمية	ذكر	132	3.56	.674	-1.801	.073
	أنثى	202	3.69	.603		
استخدام طرق وأساليب متنوّعة في التّدريس	ذكر	132	3.49	.736	-1.464	.144
	أنثى	202	3.60	.554		
تنفيذ الأنشطة والوسائل التّعليميّة	ذكر	132	3.88	.623	-.065-	.948
	أنثى	202	3.88	.532		
توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس	ذكر	132	3.86	.636	-.398-	.691
	أنثى	202	3.89	.544		
استخدام التكنولوجيا والتقنيّات الحديثة في التّدريس	ذكر	132	3.22	.794	-1.780-	.076
	أنثى	202	3.37	.723		
الدّرجة الكليّة لجودة الاداء للمعلمّين	ذكر	132	3.64	.581	-1.516-	.130
	أنثى	202	3.73	.496		

يوضّح الجدول (29.4) السّابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول جودة الاداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس بالنّظر إلى قيمة مستوى الدّلالة (p-value) والّتي بلغت (13. 0)، وهي أكبر من مستوى الدّلالة المعتمد (α≤.05)، ممّا يدلّ على أنّ الفرق في متوسّطات الاستجابات بين الذّكور والإناث ليس له دلالة إحصائيّة بناءً على العيّنة المدروسة. بمعنى آخر، لا توجد فروق إحصائيّة

يمكن تأكيدها بين ذكور وإناث العيّنة فيما يتعلّق بواقع استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع جودة الأداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس

ثانيًا: ومن أجل الإجابة على هذه الفرضيّة والمتعلّقة بمتغيّر المؤهّل العلمي تمّ استخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين والجدول رقم (30.4) يوضّح ذلك:

الجدول (30.4) اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى($\alpha \leq .05$) بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع جودة الأداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي

المتغيّر	النّوع	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدّلالة
التخّطيط للدرس التعليمي	بكالوريوس فأقل	90	4.00	.584	2.042	.042**
	دراسات عليا	244	3.84	.680		
تحديد الأهداف التّعليميّة	بكالوريوس فأقل	90	3.63	.602	-.039-	.969
	دراسات عليا	244	3.64	.647		
استخدام طرق وأساليب متنوّعة في التّدريس	بكالوريوس فأقل	90	3.54	.693	-.225-	.822
	دراسات عليا	244	3.56	.611		
تنفيذ الأنشطة والوسائل التّعليميّة	بكالوريوس فأقل	90	3.95	.568	1.357	.176
	دراسات عليا	244	3.85	.568		
توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس	بكالوريوس فأقل	90	3.90	.578	.441	.660
	دراسات عليا	244	3.87	.584		
استخدام التكنولوجيا والتّقنيّات الحديثة في التّدريس	بكالوريوس فأقل	90	3.29	.640	-.389-	.697
	دراسات عليا	244	3.32	.793		
الدّرجة الكليّة لجودة الاداء للمعلّمين	بكالوريوس فأقل	90	3.72	.479	.596	.552
	دراسات عليا	244	3.68	.551		

التّحليل الإحصـائي لا يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة بين اسـتجابات أفراد عيّنة الدّراســـة حول واقع جودة الاداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي. بالنّظر إلى قيمة مسـتوى الدّلالة (p− value) والّتي بلغت 0.55 وهي أكبر من مسـتوى الدّلالة المعتمد ($\alpha \leq .05$)، ممّا يدلّ على أنّ الفرق في متوسّطات الاستجابات بين المستويات العلميّة ليس له دلالة إحصـائيّة بناءً على العينّة المدروسـة. بمعنى آخر، لا توجد فروق إحصـائيّة يمكن تأكيدها بين المؤهّل العلمي في العيّنـة فيمـا يتعلّق بواقع حول واقع جودة الاداء لـدى المعلّمين في مـدارس النّقب تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي

ثالثًا: ومن أجل الإجابة على هذا الفرضـيّة والمتعلّقة بمتغيّر سـنوات الخبرة تمّ اسـتخدام اختبار تحليل التّباين (ANOVA) والجدول رقم (31.4) يوضّـح المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة لمتغيّرات الدّراسة

الجدول رقم (31.4) يوضّح المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتغيّر جودة الأداء ومتغيّر سنوات الخبرة

المجالات	الفئات	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
التّخطيط للدرس التّعليمي	أقلّ من 5 سنوات	81	3.81	.657
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.98	.584
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.89	.685
	أكثر من 15 سنة	88	3.85	.702
	الكلّي	334	3.88	.658
تحديد الأهداف التّعليميّة	أقلّ من 5 سنوات	81	3.57	.671
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.70	.609
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.72	.494
	أكثر من 15 سنة	88	3.57	.724
	الكلّي	334	3.64	.634
اسـتخدام طرق وأسـاليب متنوّعة في التّدريس	أقلّ من 5 سنوات	81	3.55	.562
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.58	.728

المجالات	الفئات	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.53	.595
	أكثر من 15 سنة	88	3.55	.639
	الكلّي	334	3.56	.633
تنفيذ الأنشـــطة والوســـائل التّعليميّة	أقلّ من 5 سنوات	81	3.87	.532
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.93	.567
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.83	.466
	أكثر من 15 سنة	88	3.88	.681
	الكلّي	334	3.88	.569
توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس	أقلّ من 5 سنوات	81	3.79	.569
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.93	.563
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.89	.522
	أكثر من 15 سنة	88	3.89	.658
	الكلّي	334	3.88	.581
اســـتخدام التّكنولوجيا والتّقنيّات الحديثة في التّدريس	أقلّ من 5 سنوات	81	3.32	.694
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.30	.667
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.36	.791
	أكثر من 15 سنة	88	3.28	.858
	الكلّي	334	3.31	.754
جودة الاداء للمعلّمين	أقلّ من 5 سنوات	81	3.65	.490
	من 6 إلى 10 سنوات	86	3.74	.495
	من 11 إلى 15 سنة	79	3.70	.452
	أكثر من 15 سنة	88	3.67	.661
	الكلّي	334	3.69	.532

يظهر الجدول (31.4) السّابق، وجود فروق ظاهرة بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد الدّراسة على مقياس جودة الاداء، وللتحقق من دلالة هذه الفروق استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (ANOVA)، لمتغيّر ســـنوات لخبرة، ومن أجل معرفة دلالة الفروق تمّ اســـتخدام اختبار

تحليل التّباين الأحادي لمعرفة الاختلاف في وجهات نظر العيّنة حسب الاختلاف في سنوات الخبرة كما هو موضّح في الجدول (32.4).

الجدول (32.4) اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq .05$ بين متوسّطات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع جودة الأداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

ANOVA						
المتغيّرات		مجموع المربّعات	درجات الحرّية	متوسّط المربّعات	اختبار F	القيمة الاحتماليّة
التّخطيط للدرس التّعليمي	بين المجموعات	1.319	3	.440	1.014	.387
تحديد الأهداف التّعليميّة	داخل المجموعات	143.047	330	.433		
	الإجمالي	144.366	333			
استخدام طرق وأساليب متنوّعة في	بين المجموعات	1.648	3	.549	1.371	.252
التدّريس	داخل المجموعات	132.195	330	.401		
	الإجمالي	133.843	333			
تنفيذ الأنشطة والوسائل التّعليميّة	بين المجموعات	.089	3	.030	.073	.974
توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة	داخل المجموعات	133.497	330	.405		
للتدريس	الإجمالي	133.586	333			
استخدام التكنولوجيا والتّقنيّات	بين المجموعات	.449	3	.150	.461	.710
الحديثة في التدريس	داخل المجموعات	107.274	330	.325		
	الإجمالي	107.724	333			
الدّرجة الكلّيّة لجودة الاداء للمعلّمين	بين المجموعات	.807	3	.269	.794	.498
التّخطيط للدرس التّعليمي	داخل المجموعات	111.784	330	.339		
	الإجمالي	112.590	333			
تحديد الأهداف التّعليميّة	بين المجموعات	.247	3	.082	.144	.934
استخدام طرق وأساليب متنوّعة في	داخل المجموعات	189.116	330	.573		
التّدريس	الإجمالي	189.363	333			
	بين المجموعات	.344	3	.115	.402	.751
	داخل المجموعات	93.998	330	.285		
	الإجمالي	94.341	333			

يتبيّن من الجدول السّابق عدم وجود اختلاف بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع جودة الاداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سنوات لخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدّلالة على الدّرجة الكليّة(0.75) وهذه القيمة أكبر من ($\alpha \leq .05$)، وهذا ما يؤكّد أنّ لا يوجد اختلاف بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة حول واقع جودة الأداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سنوات لخبرة.

من خلال تحليل الفرضيّات الفرعيّة إلى نتيجة مفادها قبول الفرضيّة الرّابعة، وذلك لانّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة أكبر من (0.05)، وتُشير إلى أنّه لا توجد فروق احصائية دالة عند مستوى الدّلالة ($\alpha < .05$) بين تقديرات المعلّمين في منطقة النّقب على مقياس جودة الأداء تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة.

الفصل الخامس: مناقشة النّتائج والتّوصيات

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرض نتاج الدّراسة المتعلّقة بأسئلتها وفرضياتها، ومناقشة وتفسير النّتائج، ومقارنتها مع ما توصّلت إليه نتائج الدّراسات السّابقة، والتّوصيات الّتي توصّي بها الدّراسة في ضوء نتائج الدّراسة، وهي على النّحو الآتي:

1.5 مناقشة نتائج الدّراسة

1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل: ما مستوى الاحتراق النّفسي لدى عينة من المعلّمين في النّقب؟

أشارت النّتائج المتعلّقة بهذا السّؤال إلى أنّ مستوى الاحتراق النّفسي بشكلٍ عامٍ هو "منخفض" مع متوسّط كلّي قدره (2.36) وانحراف معياري (0.470)، وأن الفقرات جاءت بين المنخفض والمتوسّط، وقد احتل في المرتبة الأولى **الإجهاد الانفعالي** بمتوسّط (2.85) وانحراف معياري (0.553)، كما جاءت **العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة** في المرتبة الثّانية بمتوسّط (2.17) وانحراف معياري (0.426)، وجاء **نقص الشّعور بالإنجاز الشّخصي** في المرتبة الأخيرة بمتوسّط (2.04) وانحراف معياري (0.593).

وهذه النّتيجة المتعلّقة بالسّؤال تتوافق مع ما جاءت به بعض الدّراسات السّابقة، والّتي من بينها دراسة (زغيبي، 2021)، ودراسة (العرايضة، 2015)، ودراسة (الحربي وآخرون، 2015) الّتي أشارت إلى تراوح الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين بين المنخفض والمتوسّط، في تتعارض تلك النّتائج مع ما توصّلت إليه بعض الدّراسات السّابقة والّتي من بينها دراسة (عابدين، 2011) الّتي أشارت إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النّفسي للمعلمين.

ويمكن تفسير هذه النّتائج بأنّ الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين، جاء بنسبة منخفضة، وذلك ربما يكون نابع من كون الإدارة المدرسيّة، والمسؤولين في التّربية والتّعليم يراعون شؤون المعلّمين، أو يمنحونهم مناخًا واسعًا من الحرّيّة وتلبية احتياجاتهم، ممّا يسهم في جعل الاحراق النّفسي لدى المعلّمين منخفض في المدارس العربيّة في منطقة النّقب، حيث التركيز على الموارد البشرية بشكل كبير في التربية والتعليم في في المجتمع، وتسعى كلّ الأطر الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة إلى إخراج المعلّمين من دائرة الاحتراق النّفسي من خلال برامج التّدريب والتّأهيل، ومن خلال تخفيف الأعباء الّتي تُناط بالمعلّمين في المدارس، وتلبية الاحتياجات الضّرورية الّتي تجعل المعلّمين محترمين، وبعيدين كلّ البُعد عن الاحتراق النّفسي، لأنّ الفرد عندما يشعر بالنّقص في تلبية احتياجاته، وتعرّضه للاضطراب النّفسي لعدم القدرة على التّوفيق بين العمل، والمردود الاجتماعي والاقتصادي لهذا العمل الّذي يسهم في الاحتراق النّفسي للمعلّمين.

حيث ترتبط العديد من المشاكل بشكلٍ مباشرٍ بعملية التّدريس، والّتي يواجها المعلّم أثناء تعامله مع الطّلاب وتؤثّر ظروف العمل الّتي يعيشها المعلّم على احتراق نفسي، ولا سيّما فيما يتعلّق بالأجور والرّواتب، اكتظاظ الصّفوف الدّراسيّة بالطلبة، والعبء التّدريسي الّذي يشكّل محركًا أساسيًا في عملية الاحتراق النّفسي، أذا ما لم يتم التّحفيز والتّشجيع له من قبل الإدارة المدرسيّة، أو المسؤولون عن العمليّة التّعليميّة تحفيزًا ماديًا ومعنويًا، والّتي من شأنها أن تخلق جوًا من التّنافس والمنافسة لدى المعلمين في مجال اجادة الطرق والسّبل الّتي من شأنها أن تعمل على تنمية الدّوافع النّفسيّة نحو مهنة التّعليم.

إضافة إلى كون المعلّم يشعر بالرّاحة والطّمأنينة يستطيع الإنجاز الأكاديمي، الأمر الّذي يخلّصه من أيّ ضغوطات نفسيّة تعيق عمله، والبّرامج التّدريبيّة الكافية والمناسبة لاحتياجات المعلّمين من شأنها أن تحدّ أو تقلّل من الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين العرب في منطقة النّقب.

2.1.5 مناقشـــة النّتائج المتعلّقة بالسّـــؤال الثّاني: ما مســـتوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب؟

أشارت النّتائج إلى أنّ واقع مستوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب جاءت بدرجة متوسّـــطة حيث تراوحت المتوسّـــطات الحســـابيّة عليها ما بين (3.43–3.28) وجميعها متوسّـــطة وهذا يدلّ إلى أنّ مســـتوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب جاء بدرجة متوسّـــطة، كما وبلغت الدّرجة الكليّة عليها (3.21) وهي تعتبر متوسّـــطة، حيث جاء في المرتبة الأولى البُعد الذّاتي، بمتوسّـط حسـابي (3.43) وانحراف معياري (.449) وفي المرتبة الثّانية البُعد الاجتماعي بمتوسّط حسابي (3.33) وانحراف معياري (.399)وفي المرتبة الثّالثة البُعد الرّضا عن طبيعة المهنة بمتوســـط حســـابي (3.29) وانحراف معياري (.426) وفي المرتبة الرّابعة الأداء التّوافقي بمتوسّـط حسـابي (3.28) وانحراف معياري (.366)وفي المرتبة الخامسـة والأخيرة البُعد الاقتصادي بمتوسّط حسابي (2.73) وانحراف معياري (.825)، وهذا يدلّ على أنّ متوسّط مستوى التّوافق المهني لدى عينة من المعلّمين في النّقب يعكس توزيعًا متوسّطًا. وهـذه النّتيجـة الّتي توصّلت إليها الدّراسة فيما يخصّ السّؤال الثّاني قد تتوافق مع ما جاءت به بعض الدّراسات السّابقة والّتي من بينها دراسة (النجار، 2018)، الّتي أشارت إلى أنّ مستوى التّوافق المهني للمعلّمين كان بدرجة متوسّـطة، وتتعارض مع نتائج بعض الدّراسـات السّـابقة والّتي من بينها دراسـة (الرواحية، 2016) الّتي أشارت إلى أنّ مستوى التّوافق المهني للمعلّمين جاء بدرجة مرتفعة.

ويمكن تفسير هذه النّتيجة بأنّ التّوافق المهني لدى المعلّمين مرتبط بالنّواحي النّفسيّة والقدرة على الإنجاز والعمل في مهنة التّدريس، إضـافة إلى الشّـعور النّفسـي الّذي قد يراود المعلّم نتيجة المهنة الّتي يعمل بها وهي مهنة التّدريس، والتّعامل مع الطلبة، وتلبية المتطلّبات الّتي تفرضها عليه مهنة التّعليم، الأمر الّذي يؤثّر في الرّضـا عن مهنة التّدريس الّتي يعمل بها، ومن خلال المعاملة

والأسـلوب الّذي تتّبعه الإدارة والمسـؤولين تُسـاعد في التّوافق المهني إمّا إيجابًا أو سـلبًا، فتوجيه المسـاعدة والمؤازرة للمعلّم في المدرسـة، تسـهم في تحقيق التّوافق المهني، ولا سـيّما إذا لم يتعرّض للاحتراق النّفسي، والظّروف النّفسيّة الصّعبة الّتي يتعرّض لها المعلّم بحكم طبيعة عمله الّتي تحتاج إلى الجهد الكبير إتقان المعلّم للأعمال الّتي يقوم بها المعلّم في المدرسة.

3.1.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث: ما مستوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في النّقب؟

أشارت النّتائج إلى أنّ مستوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في النّقب جاءت بدرجة كبيرة حيث تراوحت المتوسّـطات الحسـابيّة عليها ما بين (3.31–3.88) وجميعها ما بين متوسـط وكبير، وهذا يدلّ إلى أنّ واقع مسـتوى جودة الأداء لدى عينة من المعلّمين في النّقب قد جاءت كبيرة، حيث جاء في المرتبة الأولى الابعاد بعد، (تنفيذ الأنشـطة والوسـائل التّعليميّة) وبعد (توفير مداخل تعليميّة مثيرة وحديثة للتدريس) (التّخطيط للدرس التّعليمي) وجميعها بمتوسّـط حسـابي (3.88) وفي المرتبة الأخيرة جاء البعد (اسـتخدام التّكنولوجيا والتّقنيات في التّدريس) بمتوسّـط حسابي (3.69) .

ويمكن تفسـير هذه النّتيجة بأنّ الأداء الجيّد والمسـؤول الجدي للمعلّمين في المدارس، هو الرّكيزة الأسـاسـيّة الّتي يراهن عليها المعلّمون، حيث إنّ المعلّم يعتبر نفسـه مسـؤول عن الطلبة ومستوياتهم وتثقيفهم، وتوضـيح وتبسيط المهارات الّتي جاءوا إلى المدرسـة من أجلها، فهو يرى في نفسـه رسـولًا يحمل رسـالة، لا بدّ من تبليغها للطلبة، ولذلك، يجتهد في توصـيلها، ما ينعكس على الأداء الجيّد، مهما كانت الظّروف صـعبة، وخاصّـةً تلك الّتي تواجهه يوميًا، لذلك يسـعى باستمرار لحصول طلبته على أعلى المستويات التّحصيليّة والدّراسيّة.

كما أنّ السّماح للمعلّم بالمشاركة في اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالعمليّة التّعليميّة، لأنّ المعلّم هو أكثر المدركين لمتطلّبات العمليّة التّعليميّة، حيث أنّه الأكثر احتكاكًا بالطّلاب والمناهج، وإعطاء المدراء دورات تدريبيّة لكيفية معاملة المعلّمين، وكيفية المساواة بينهم، وعدم الرّعونة في التّعامل معهم، وبثّ روح التّعاون والمودّة والألفة بين المعلّمين بعضهم البعض، وعدم نشر روح العداء والحقد والغيرة وعمل دراسة دقيقة بأعداد الطلاب واحتياجات كلّ مدرسة من المعلّمين حتّى يتلاشوا مشكلة نقص أو زيادة أعداد المعلّمين بكلّ مدرسة، الأمر الّذي يحقّق التّوافق المهني للمعلّمين ويعزّز من ولائهم للمؤسّسة التّعليميّة، وهذا الأمر دفع بالمعلّمين إلى إجادة التّوافق المهني، والمثابرة والاجتهاد النّابع من الرّاحة النّفسيّة الّتي يتلقّاها المعلّم في مدرسته.

وهذه النتيجة الّتي توصّلت إليها الدّراسة فيما يخصّ السّؤال الثّالث تتوافق مع ما جاءت به بعض الدّراسات السّابقة والّتي من بينها دراسة العمري (2022) ودراسة العمري (، 2018 الّتي أشارت إلى مستوى جودة الأداء للمعلّمين كان بدرجة كبيرة ومرتفعة، في حين تتعارض مع ما جاءت به بعض الدّراسات السّابقة، والّتي من بينها دراسة (القحفة والقواس، 2020) الّتي أشارت إلى أنّ درجة جودة الأداء للمعلّمين جاءت بنحو متوسّط.

2.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة باختبار الفرضيّات

1.2.5 الفرضيّة الأولى: لا توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين الاحتراق النّفسي والتّوافق المهني وجودة الأداء لدى عيّنة من المعلّمين في منطقة النّقب.

أشارت النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين مستوى الاحتراق النّفسي لدى المعلمين ومستوى التّوافق المهني

ومستوى وجودة الأداء لديهم. هذا يعني أنّ الزيادة في مستوى الاحتراق النفسي تؤدي إلى انخفاض التّوافق المهني وجودة الأداء، والعكس صحيح أيضًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الاحتراق النّفسي يرتبط بدرجة كبيرة في التّوافق المهني، حيث أنّه كلّما كانت نفسيّة المعلّم مرتاحة، وغير متعرّضة لضغوط نفسيّة ناتجة عن ظروف العمل في مهنة التّدريس، كان التّوافق المهني يحظى بدرجة أعلى لدى المعلّمين، وهي حقيقة تفيد بأنّ التّوافق النّفسي يزيد من التّوافق المهني، والعكس صحيح، حيث أنّ رسالة التّعليم رسالة سامية لأهمّيّة الدّور الّذي تمثّله في التّنميّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وفي التطور الحضاري، ولا يمكن براز مكانتها في المجتمع ما لم يتم الاهتمام بشخصيّة القائم بها ومدى استعداده وتأهيله لهذه المهنة السّامية والنبيلة، إذ أنّ المعلّم يعدّ ركيزة أساسيّة داخل المؤسّسة التّربويّة، نظرًا لما يقوم به من تحقيق الغايات التّربويّة والتّعليميّة، وترى الباحثة بأن درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين تُعدّ أعلى بكثير مقارنةً بالمهن الأخرى ذات الطابع الاجتماعي والاقتصادي، ويعود ذلك إلى التحديات والضغوطات التي يواجهها المعلمون في بيئاتهم التعليمية. إذ تتسم العلاقة بين الاحتراق النفسي والتوافق المهني بالعكسية؛ فكلما ارتفعت مستويات الاحتراق النفسي، انخفض التوافق المهني وجودة الأداء. مع العلم أن مهنة التعليم تعتبر من أكثر المهن عرضة للضغوط، نظراً للمسؤوليات العديدة التي تقع على عاتق المعلمين، مثل التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة، وضغوط الإدارة، والمطالب الاجتماعية التي تستدعي تقديم أداء متميز باستمرار. يؤدي هذا الضغط النفسي المستمر إلى تشويش الأفكار وفقدان التركيز، ما يؤثر سلبًا على قدرة المعلمين على التفاعل بشكل إيجابي مع طلابهم، مما يقلل من جودة الأداء التعليمي ويضعف التوافق المهني. هذه الظروف قد تدفع المعلمين إلى الشعور بالإرهاق النفسي، مما يزيد من احتمالية حدوث مشاكل نفسية قد تؤثر في نهاية المطاف على أدائهم التدريسي.

وهذه النّتيجة تتوافق مع ما جاءت به بعض الدّراســـات السّـــابقة والّتي من بينها دراســـة (علالي، 2016)، ودراســة (الرواحية، 2016)، ودراســة (Rafik & Ali,2021) والّتي أشــارت إلى وجود علاقة ارتباطيّة بين الاحتراق النّفســـي والتّوافق المهني لدى المعلّمين، كما وتتعارض مع ما جاءت به بعض الدّراسـات السّـابقة والّتي من بينها دراسـة (عابدين، 2011) الّتي أشـارت إلى عدم وجود علاقة بين الاحتراق النّفسي والتّوافق المهني للمعلّمين.

2.2.5 مناقشـة النّتائج المتعلّقة بالفرضـيّة الثّانية: لا توجد فروق احصـائية دالة عند مسـتوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات المعلّمين في منطقة النّقب على مقياس الاحتراق النّفسي تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة بين اسـتجابات أفراد عيّنة الدّراسـة اسـتجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع الاحتراق النّفسـي في النّقب تعزى لمتغيّر الجنس. ولا توجد فروق إحصـائيًة يمكن تأكيدها بين ذكور وإناث العيّنة فيما يتعلّق بواقع اســـتجابات أفراد عيّنة الدّراســـة حول واقع الاحتراق النّفســـي لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس، والمؤهّل العلمي، وسـنوات الخبرة.

ويمكن تفسير هذه النّتيجة بأنّ المعلّمين منها اختلفت متغيّراتهم الديمغرافيّة حسب الاختلاف في الجنس، والمؤهّل العلمي، وســـنوات الخبرة، إلّا أنّ مســـتوى الاحتراق النّفســـي لا يتأثّر بهذا الاختلاف، فالمعلّمين لديهم واقع محدّد في الاحتراق النّفســي بنفس المســتوى والدّرجة الّتي أشــارت إلى تدنّي الشُّـعور بالاحتراق النّفسـي، أو ربّما كان متوسّـطًا لديهم، وهذا الأمر الّذي يتمّ من خلال العدالة التّنظيميّة في المدرســة يجعل واقع الاحتراق النّفســي لدى المعلّمين منخفض ومتدنّي نتيجة عدم الشُّعور بعدم الرّضا عن المهنة وعن الممارسات الإداريّة المتّبعة معهم في المدرسة.

المعلمون، بغض النظر عن متغيراتهم الديموغرافية مثل العمر أو الجنس أو ســـنوات الخبرة، لا يظهرون اختلافًا كبيرًا في درجة الاحتراق النفســـي لديهم عندما تتوافر لهم بيئة تعليمية داعمة ومشجعة. إن تحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية، سواء على الصعيد المادي أو المعنوي، يلعب دورًا محوريًا في تقليل مســتويات الاحتراق النفســي. عندما يشــعر المعلمون بأنهم قادرون على تحقيق تطلعاتهم وأن احتياجاتهم قد تم تلبيتها بشكل عادل، فإن ذلك يعزز لديهم الشعور بالرضا الشخصي والمهني، مما يقلل من الشعور بالإرهاق النفسي. كما و تساهم العدالة الاجتماعية داخل المدرسة في الحد من التوترات النفســية التي قد يعاني منها المعلمون. إذ أن معاملة المعلمين بعدالة، وعدم تعرضــهم لأي تمييز على أســاس الجنس أو الخبرة أو المؤهلات، يعزز من الشــعور بالإنصــاف ويقوي الروح المعنوية لديهم. إذا كانت هناك بيئة مدرسـية تقوم على التعاون والاحترام المتبادل بين المعلمين والإدارة، وتتيح لهم المشــاركة الفعالة في الأنشــطة المدرســية، فإن ذلك يعزز من التوازن النفسي للمعلّم ويساهم في تحسين أدائه التدريسي. أيضًا، فإن غياب التهميش والتحفيز المستمر من قبل الإدارة يلعب دورًا في تقوية هذه العلاقات، حيث يشـــعر المعلمون بالتقدير والاحترام من قبل مديريهم والزملاء، مما يعزز روح التعاون بينهم. هذا الجو الاجتماعي الصــحي يســاعد على الحد من الضـغوط النفسـية ويزيد من الرغبة في تحسـين الأداء الوظيفي. وبالتالي، يمكن القول إن توفير بيئة مدرسـية عادلة وداعمة لا يقتصـر على تأثيرها المباشـر على الأداء الأكاديمي، بل يؤثر أيضًـا بشكل كبير على صحة المعلمين النفسية ويقلل من مخاطر الاحتراق النفسي.

وهذه النّتيجة الّتي توصّلت إليها الدّراسة فيما يخصّ الفرضيّة الثّانية يتوافق مع ما جاءت به بعض الدّراسات السّابقة والّتي من بينها دراسة (العرايضة، 2015)، ودراسة (الحربي وآخرون، 2015)، ودراسة (عابدين، 2011) الّتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في واقع الاحتراق النّفســي لدى المعلّمين تعزى لمتغيّرات ديمغرافيّة مثل الجنس، والمؤهّل العلمي، وســنوات

الخبرة، كما تتعارض مع ما جاءت به بعض الدّراســـات السّـــابقة، ومن بينها دراســـة أدابا وبيمس(Adapa & Beames,2022)، ودراسـة (زغيبي، 2021) الّتي أشـارت إلى وجود فروق في الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين تبعا للاحتراق في الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة.

3.2.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثّالثة: لا توجد فروق احصائية دالة مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) لـدى المعلّمين على مقيـاس التّوافق المهني تبعًـا للمتغيّرات: الجنس، والمســـتوى التّعليمي، وسنوات الخبرة.

أشـارت نتائج الدّراسـة بأنّه لا توجد فروق إحصـائيّة يمكن تأكيدها بين ذكور وإناث العيّنة فيما يتعلّق بواقع اسـتجابات أفراد عيّنة الدّراسـة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس، والمؤهّل العلمي، ووجود فروق يمكن تأكيدها بين سـنوات الخبرة للعيّنة فيما يتعلّق بواقع اسـتجابات أفراد عيّنة الدّراسـة حول واقع التّوافق المهني لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

ويمكن تفسـير هذه النّتيجة الّتي توصّـلت إليها الدّراسـة فيما يخصّ الفرضـيّة الثّالثة والّتي تعـالج الاختلاف في وجهـات نظر المعلّمين في التّوافق المهني تبعًـا للاختلاف في المتغيّرات الدّيمغرافيّة، كانت متفاوتة بين المعلّمين ولا سـيّما أنّ سـنوات الخبرة تؤثّر في التّوافق المهني للمعلّمين نتيجة الممارسـة الطّويلة لمهنة التّدريس تختلف عن المعلّمين ذوي الممارسـة المنخفضـة لمهنة التّدريس.

فعندما يشعر المعلّم بالتّوافق المهني، فسيبعث ذلك في نفسه الرّوح المعنويّة العالية، ويُشبع رغباته، ممّا يدفعه إلى المبادرة والابتكار والنهوض بالمجتمع، أمّا عن الجانب الثّاني وهو الإنتاج: أرى أنّ العِلاقة بين التّوافق والإنتاج أشبه بالعلاقة الطرديّة، فكلّما زاد التّوافق زادت الكفاية الإنتاجيّة

كمّا وكيفًا، أعني بذلك إنتاجات المعلّم وإنجازاته في البيئة (المدرسة) سواءً على مستوى المدرسة أو على المستوى المحلّي .

ومن خلال النّتيجة الّتي أشارت إلى اختلاف في التّوافق المهني تبعًا للتغيّرات الدّيمغرافيّة، يرجع ذلك إلى الفروق في سنوات العمل والمؤهّل العلمي، حيث إنّ المعلّم كلمّا ارتفع مستواه الدّراسيّ ودورات التّأهيل إليه، وطول الفترة في المهنة، يتشـــكّل لديه أفق تربوي قويّ يســـتطيع من خلال التّوافق مع المهنة الّتي يعمل بها، وهي مهنة التّعليم.

وهذه النّتيجة تتوافق مع ما جاءت به الدّراســات السّــابقة والّتي من بينها دراســة (محمد، 2021) الّتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذّكور والإناث في التّوافق المهني للمعلّمين، ودراسة (النجار، 2018) الّتي أشـــارت إلى عدم وجود الفروق بين المعلّمين تبعًا للاختلاف في الجنس، والمؤهّل العلمي، في حين تتعارض مع ما جاءت به بعض الدّراسات السّابقة والّتي من بينها دراسة (الرواحية، 2016) الّتي أشارت إلى مثل ما أشارت إليه نتائج الدّراسة الحاليّة.

4.2.5 مناقشـة النّتائج المتعلّقة بالفرضـيّة الرّابعة: لا توجد فروق احصـائية دالة عند مسـتوى الدّلالـة (α<.05) بين تقديرات المعلّمين في منطقـة النّقب على مقيـاس جودة الأداء تبعًا إلى المتغيّرات: الجنس، والمستوى التّعليمي، وسنوات الخبرة.

أشــارت نتائج الدّراســة فيما يخصّ الفرضــيّة الرّابعة إلى أنّه لا توجد فروق إحصــائيّة بين ذكور وإناث العيّنة فيما يتعلّق بواقع اســـتجابات أفراد عيّنة الدّراســـة حول واقع جودة الأداء لدى المعلّمين في مدارس النّقب تعزى لمتغيّر الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة.

ويمكن تفســـير هذه النّتيجة بأنّ جودة الأداء لدى المعلّمين لا يختلف بين المعلّمين تبعًا للاختلاف في المتغيّرات الدّيمغرافيّة، لأنّ الأداء وجودته هو مطمح يســـعى جميع المعلّمين دون

اســـتثناء لتحقيقه، وهذا الأمر يجعل جودة الأداء غاية كبيرة يســـعى المعلّمون والمديرون، وأولياء الأمور والمسؤولين في جهاز التّربية والتّعليم إلى تحقيقه.

من منطلق هذه الفكرة، يتبيّن أهمّيّة الموضــوع وعلاقته بتطوّر المجتمع ورفع مســتوي العلم والمعرفة بين أوســـاط المتعلّمين بدرجة كبيرة، حيث أنّ اليوم النّظام الفاعل هو الّذي يقوم على المراقبة والتّخطيط الجيّد لبرامجه ورسم سياساته التعّليميّة والتّربويّة على أسس وبناء يعود بالجودة والجودة الشّـــاملة على المنظومة ككل، تحقيقًا للمعرفة المطلوبة والتّطور التّكنولوجي وما يحاكيه اليوم من تغيرات تتطلّب مســـايرة العصـــر بكلّ احتياجاته، ضـــمانًا لجودة أداء المعلّمين والارتقاء بمستوى أدائهم وممارستهم الّتي تؤثّر في طريقة تكوين المتعلّمين وإعدادهم للحياة العمليّة، وكلّ هذه العوامل توجّه حركة نحو المجتمع إكساب المتعلّمين المهارات اللّازمة الّتي تمكّنهم من الـــتّأقلم مع مختلف الرّاهنات والتّحدّيات الجديدة الّتي تحدّد مستقبل الأمّة.

وبصفة عامّة، يعتبر أداء المعلّمين وجودته، من أسس جودة التّعليم، ومن أهم الرّكائز الّتي يحقّق منها المجتمع مختلف الغايات مهما كان نوعها، تربويّة كانت أو اجتماعيّة، أو سـياسـيّة، أو اقتصـاديّة، وعلى هذا الأساس فإنّ المجتمع يكون قادرًا على الاستفادة من المستحدثات والمعارف والتّقنيّات في مجال العلوم والتّكنولوجيا، للوصـــول إلى أفضـــل أداء مرغوب به لتحقيق الغايات في ظلّ الأهداف المطلوبة، وبالتّدريب، والتّأهيل، والتّكوين، والإعداد تتكوّن الاتجاهات الخاصّـــة والمفسّـــرة للأهداف والغايات المطلوبة، ولهذا فإنّ التّعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلّم الكفء الّذي يمتلك الكفايات اللّازمة الّتي تجعله قادرًا على تقديم تعليم نوعي متميّز، حيث تظهر شخصيّته في طريق تعبير المتعلّمين عمّا يحتاجونه، واستيعابه ومحاولة تجسيده في الواقع عن طريق سلوكهم وطريقة طرحهم لمختلف المعارف والأفكار.

كما يمكن عزو هذه النّتيجة إلى أنّ المعلّمين تتشـــابه لديهم التّشـــريعات والقوانين النّاظمة للعمل في المدارس بالتّالي فإنّ متغيّرات؛ الجنس والمســـتوى التّعليمي والخبرة لم تكن عوامل مؤثرةً في استجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس جودة الأداء.

وهذه النّتيجة الّتي توصّلت إليها الدّراسة فيما يخصّ الفرضيّة الرّابعة قد تتوافق مع ما توصّلت إليه بعض الدّراسات السّابقة والّتي من بينها (الصغير، 2008) الّتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المعلّمين في مجال جودة الأداء، وتتعارض مع ما جاءت به بعض الدّراســـات السّـــابقة والّتي من بينها دراســـة (العمري، 2018)، ودراســـة محجوب (Mahgoub,2014) الّتي أشـــارت إلى وجود فروق في وجهات نظر العيّنة حول جودة الأداء لدى المعلّمين تبعًا للاختلاف في الجنس، والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة.

3.5 تصـــوّر مقترح في التّنمية وتطوير التّوافق المهني وجودة الأداء للمعلّمين، والتّخلص من الاحتراق النّفسي للمعلّمين.

إنّ تطوير التّوافق المهني وجودة الأداء لدى المعلّمين في المدارس، مطلبًا ملحًّا من قبل القائمين على المؤسّـــســـات التّربويّة، وذلك في ضـــوء التّطورات العالميّة والمعاصـــرة في الميدان التّربوي، وذلك من أجل تنمية وتطوير متطلّبات المهنة في ميدان العمل التّربوي في ضـــوء بعض المتغيّرات، ممّا يســـاهم في تحقيق التّنمية المهنيّة للمعلّمين حول البرامج وأســـاليب التّنمية المهنيّة النّاجحة للمعلّمين، ممّا يســـهم في تحســـين المُخرجات التعّليميّة والارتقاء بها (رضـــوان وآخرون، 2024)، وهذه التّنمية والتّوافق المهني مهم جدًا في تحســـين الأداء وجودته، وكذلك في التّمنخفض من الاحتراق النّفسي لدى المعلّمين، الأمر الّذي يحسّن الظّروف الأكاديميّة والتّعليميّة في المدارس.

ومن أجل ذلك لقد حاولت الباحثة وضـــع تصـــوّر ومقترح يمكن الاســـتفادة منه في تحقيق التّوافق المهني للمعلّمين وجودة أدائهم الأكاديمي والتّدريسي للطلبة في المدارس.

أ-منطلقات التّصوّر المُقترح:

ينطلق هذا التّصـــوّر المقترح من خلال الشُّـــعور بأهمّيّة دور المعلّمين باعتبارهم من أهمّ مقوّمات، العمل المدرسي، وأبرز الكوادر البشريّة الّتي تتكوّن منها العمليّة التّربويّة، وأنّ الاهتمام بها يُعدّ بمثابة الاهتمام برأس المال البشـــري، والاســـتثمار فيه لأنّه يشـــكّل مفتاح الاهتمام بالعناصـــر البشـــريّة الأخرى كالطلبة والمجتمع الّذي تنعكس عليه النّتائج الإيجابيّة من تعليم وتثقيف الطّلبة، وما يحقّقه هذا الأمر من عائد تربوي وقيمي وأخلاقي على المجتمع، وتنمية الأســـس الّتي تعمل على الحفاظ على أركانه الثّقافيّة والاجتماعيّة، وتحقيق التّنمية الشّـــاملة في كافّة المجالات، لذلك فإنّ دعم القطاع التّعليمي بات أمرًا ملحًّا وواجبًا وطنيًا لزيادة الاستثمار في هذا المجال.

كما ينطلق من مواكبة السّـــياســـات والجهود المبذولة لتطوير منظومة التّعليم في النّقب، خاصّـــةً فيما يتعلّق بتنمية المعلّمين مهنيًا، لتتوافق مع رؤية وزارة التّربية والتّعليم للتنمية المُســـتدامة في الإصـــلاح والتّطوير والارتقاء بمســـتوى مُخرجات التعّليم في المدارس، وتحقيق وضـــمان جودة الأداء المهني للمعلّمين في ظلّ الثّورة المعلوماتيّة الّتي باتت تغزو جميع أطر المجتمع في هذا العصر.

كما ينطلق من القُدرة على مواجهة التّحديات الّتي تهدّد المجتمعات العالميّة المعاصـــرة والمتغيّرات الّتي يشـــهدها قطاع التّعليم في كافّة المجالات بوجه عام، وتؤثّر على جميع نواحي الحياة، والّتي تتطلّب من المنظومة التّعليميّة أن تنمي معلّميها مهنيًا بما يســـهم في مواكبة هذه التّحديات وإيجاد الحلول المناسبة لتلك التّحديات عبر تلك البرامج التنمويّة للمعلّمين.

كما ينطلق من الأدوار الّتي يقوم بها المعلّم في التّربية والتّعليم والتّوجيه للطلبة في ميدان العلم والمعرفة، وتنظيم السّـلوكيّات التّعليميّة لدى الطلبة، لكونه المشـرف الأوّل على تحقيق ذلك، فهو مركز حيوي وناقل للمعلومات والمعارف، كما ويتعدّى ذلك الدّور إلى كونه المُرشـد بما يسـهم في زيادة قُدرة الطلبة على المواكبة الثّقافيّة والاجتماعيّة للتغيّرات العالميّة المعاصـرة، ولكون المتغيّرات العالميّة المعاصـرة لا تقتصـر على دولة بعينها، ممّا يتطلّب إدخال تعديلات تربويّة، وتحقيق استراتيجيّات تربويّة تفيد في إعداد المعلّم، وتمكينه من تحقيق التّوافق المهني، وجودة الأداء له في الميدان التّربوي والتّعليمي، إضـافةً إلى التّوسـع في تطبيق النّظم التّكنولوجيّة الحديثة لتحقيق التّنمية المهنيّة للمعلّمين والتّخطيط والمتابعة والتّقويم والمُشـاركة على كافّة الجهات المعنيّة، مع التّأكيد على أهمّيّة اتّصافها بالاستمراريّة والشّمول.

ب- أسس التّصوّر المقترح

تسـتند فلسـفة التّصـوّر المقترح على تفعيل آليّات جديدة ومُبتكرة في تحقيق التوافق المهني وجودة الأداء للمعلّمين في ميدان التّعليم المدرسي، وفقًا للأسس التّنمويّة المعاصرة والعالميّة في هذا المجال، في ضوء تلك التغيّرات الحديثة إلى مجموعة من الأسس على النّحو الآتي:

أن تسعى وزارة التّربيّة والتّعليم في المنطقة العربيّة في النّقب إلى تشجيع الطالب ذوي القدرة من خرّيجي كلّيّات التّربية المتميّزة من خلال: إعادة أمر التّكليف للخرّيجين ذوي القدرات العليا، ومنحهم الحوافز اللّازمة لذلك حتّى يشعروا بالتّميز، وتفعيل استخدام اختبارات والاستعداد الاختيار الطّلبة المتقدّمين للالتحاق بكلّيّات التّربية، وإحداث التّوازن بين الإعداد الأكاديمي والمهني والإعداد الثّقافي للمعلّمين بكلّيّات التّربية، والرّبط بين مناهج إعداد وتنمية المعلّمين والمناهج القائمة في مراحل التّعليم العام، وتوفير الإمكانيّات والميزانيّات اللّازمة للإنفاق على برامج التّنمية المهنيّة

للمعلّمين، بما يواكب المتغيّرات العالميّة المُعاصـرة، وقياس أثر التّدريب من قبل مؤسّسـات التّنمية المهنيّة للمعلّمين المتدرّبين بعد انتهاء البرامج التّدريبيّة.

ج-أهداف التّصوّر المُقترح

يسعى التّصوّر المُقترح إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الارتقاء ببرامج تنمية المعلّم مهنيًا بما يواكب اتّجاهاته، ويلّبي متطلّبات الميدان المعاصـــر التّربوي، ويحقّق طموحات المجتمع.
2. السّـــعي إلى الوقوف على أبرز المتغيّرات والاتّجاهات العالميّة في مجال تطوير برامج إعداد المعلّم المعاصـــر، من خلال الاطّلاع على تلك البرامج وإخضـــاعها للبيئة العربيّة للتعليم المدرسي.
3. تحقيق مبدأ التّجديد والتّطوير لبرامج التوافق المهني للمعلّم وفقًا للتطوّرات والمتغيّرات العالمية، ومدى إسهامها في تجويد وتحسين وتطوير العمليّة التّعليميّة العالميّة في هذا المجال.
4. تطوير سياسة القبول ببرامج التّنميّة المهنيّة للمعلّمين بما يضمن الارتقاء بمدخلاتها، ويتناسب مع متغيّرات العصر، ومبادئ التّطوير والتّغيّر المُستمرّ.
5. تطوير الأدوار الأكاديميّة المهنيّة في مجال التّنمية المهنيّة للمعلّم في ضوء الاتّجاهات العالميّة المعاصرة، والجهات المسؤولة عن المعلّمين.
6. تطوير وابتكار برامج مهنيّة حديثة تمكّن المعلّم من التّعامل مع الأعداد الكبيرة من الطّلاب مع الاهتمام بالطّرق والأســـاليب الّتي تنمّي لديهم التّفكير الإبداعي والنّقد الموضـــوعي، وتوقّع المجهول، والمغامرة المحسوبة.

7. إيجاد آليات جديدة للشراكة مع الجامعات وكلّيات التّربية، فضلًا عن مؤسّسات التّنمية المهنية للمعلّمين، للتعامل مع المتغيّرات العالميّة المعاصـرة، والاسـتفادة من تجارب الدّول الأخرى في بناء شركات ناجحة.

د-إجراءات التّصوّر المُقترح

يمكن تحقيق أهداف التّصوّر من خلال الإجراءات الآتية:

1. إعادة النّظر في الرّؤيـة الفلسفيّة والتّربويّة لمؤسّسات التّنمية المهنيّة للمعلّمين خاصة فيما يتعلق بالتوافق المهني لدى المعلم، بحيث ترتكز على برامج تدريبيّة متكاملة لكافّة العاملين في المجال التّربويّ، ولا سـيّما تلك الّتي تتعلّق قي تثقيف وتوعية وإرشـاد المعلّمين إلى مواطن المعرفة التّدريسيّة وأساليبها الحديثة في بناء ثقافة مهنيّة قادرة على تطوير ذاتها مهنيًا، داخل المؤسّسـة التّربويّة أو خارجها.
2. توعية وتدريب المعلّمين على أسـاليب التّعامل معها، وفق معايير عصـريّة جديدة ترتكز على تنمية مهارات المعلّم الشّخصيّة والمعرفيّة وقيمه واتّجاهاته ضمن عمليّة تعلّم ذاتيّة ومستمرّة.
3. اتّخاذ الإجراءات الّتـي تهيّـئ للمعلّم اتّخـاذ كافّة الطّرق والأساليب البنّاءة في تحقيق التّوافق المهني، وتحقيق الاسـتقرار النّفسـي الاجتماعي والتّعليمي ماديًّا ومعنويًا، لكي يتمكّن من القيام بعمله بشكلٍ صحيح وإيجابي.
4. إجراء مراجعة شـاملة لبرامج التّنمية المهنيّة للمعلّمين كلّ أربع سـنوات على الأقلّ، وتطويرها بما يلبّي متطلّبات المعلّمين في الميدان التّربوي، ويواكب المتغيّرات العالميّة المعاصرة، وإيجاد برامج بديلة لتلك الّتي أصبحت قديمة ولا تُناسب البرامج العالميّة المُعاصرة.

5. توظيف اســـتراتيجيّات التّعليم والتعلّم الحديثة القائمة على أحدث النّظريّات التّربويّة، وتقنيّات التّعليم الحديثة، لتنمية الكفايات المهنيّة والتّدريســـيّة للمعلّمين، وذلك من خلال الاطّلاع على البرامج التّدريبيّة في كافّة أقطار العالم المتحضّر للاستفادة منها في مجال التّعليم في بلادنا.
6. تحقيق التّكامل بين المعلّمين من التّخصّصات المختلفة في مدارس التّعليم المدرسي العام، بما يضمن تطوير المعارف والخبرات والمعلومات الخاصّة بالمعلّمين، ويضمن تكامل العلـــــوم وتحقيق تنمية مهنيّة شاملة لدى المعلّمين تحقّق لهم التّوافق المهني وجودة في الأداء الأكاديمي.
7. الاهتمام ببناء الثّقة بين أفراد المجتمع المدرسي، لأنّها تُساعد على تكوين شبكة مُترابطة من العلاقـــات الاجتماعيـــّة، تقوم على تبنّي قيم وأهداف مشتركة، ومن ثمّ تحقيق أهداف التّنمية المهنيّة للمعلّمين.
8. إكساب المعلّمين أساليب التّعلم المستمرّ من خلال تمكينهم من مهارات التّعلم الذّاتي.
9. إطّلاع المعلّمين على الجديد في مجال تخصّـــصـــهم، ورفع كفاءة المعلّمين غير المؤهّلين منهم وتفادي أخطائهم أثناء عملهم.
10. تدريب المعلّمين على مواجهة المشكلات الصّفيّة وأساليب التّعامل معها.
11. مساعدة المعلّمين على تلقّي التّغذية الرّاجعة حول تدريسهم من زملائهم.
12. تكوين مجموعات إلكترونيّة هادفة من المعلّمين في المدرسة الواحدة، أو مجموعات المدارس المختلفة، سواءً على مواقع التّواصل الاجتماعي، أو من خلال مجموعـــات الواتس أب، ويتمّ من خلال هذه المجموعات تبادل المعلومات والمعارف والخبرات.

13. توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الحصول على المعلومات والمعارف من المصادر الإلكترونية، بحيث تكون مُتاحة لجميع أفراد المجتمع المدرسي مثل بنك المعرفة.
14. تشجيع المعلّمين وجميع أفراد المهنيّة والكوادر التّعليميّة على الاشتراك في الأنشطة المهنيّة والفعّاليات المجتمعيّة، خاصّة الّتي تقيمها المدرسة وتُشرف عليها.

هـ- متطلّبات تنفيذ التّصوّر المُقترح

من أجل تنفيذ إجراءات التّصوّر المُقترح، لا بدّ من توافر مجموعة من المتطلّبات على النّحو الآتي:

1. إصدار وزارة التّربيّة والتّعليم القوانين والتّشريعات الّتي تلزم المدارس بما تنصّ عليه سياسة الإصلاحات التّعليميّة الحديثة، وتلزمها بدورها في القيام بتحقيق التّنمية المهنيّة للمعلّمين، وجعل ذلك واجبًا يُجبَر عليه المعلّم من أساسيّات المهنة ومتطلّباتها لتحقّق التّوافق المهني والأداء الجيّد لهم.
2. تطوير برامج تدريب المعلّمين الّتي تقدّمها مؤسّسات التّنمية المهنيّة وكلّيّات التّربية، بحيث يتسنّى للمعلّمين امتلاك مستوى كافٍ من المعلومات والمهارات المهنيّة والتّربويّة الحديثة الّتي تؤهّلهم لمواجهة تحدّيات المتغيّرات العالميّة المُعاصرة، من خلال اختيار البرامج الّتي تُناسب البيئة والثّقافة والقيم والأخلاق العربيّة والإسلاميّة الّتي تتحدّد من خلال القيم التّربويّة الّتي تتواءم مع متطلّبات الدّين والأخلاق السّمحة في المجتمع الإسلامي.
3. وضع ضوابط ومعايير الاختيار مديري المدارس وفقًا لمبدأ الكفاءة وليس الأقدميّة، بحيث يتمّ اختيار المدير الكفء القادر على تطوير دوره من مدير تنفيذي إلى قائد تربوي مسؤول عن

إدارة التّغيير في مدرســـته، وتحقيق التّنمية المهنيّة للعاملين معه، في المدرســـة من معلّمين موظّفين آخرين بما يلبّي احتياجات المدرسة من التّطور التنمية المستدامة للعنصر البشري في المدرسة، ولاستخدام الفعّال للموارد الماديّة والبشريّة، وبناء روابط متينة بين المدرسة ومجتمعها المحلّي، بما يحقّق الكفايات المعنيّة للمعلّمين.

4. تفعيل مراكز مصادر المعلومات وقاعات وحدة التّدريب والجودة بالمدرسة، ووضع خطّة تدريب مهنيّة سـنويّة شـاملة تتضـمّن التّدريبات وطرق متابعتها، بحيث يتمّ من خلالها مناقشـة كافّة القضايا والمشكلات الّتي تعوق تحقيق التّنمية المهنيّة للمعلّمين، وإيجاد البرامج الّتي تعمل على حلّ تلك المشكلات ضمن مخطّط زمني وتنفيذي مُحدّد.
5. الأخذ بنظام الإعداد المُتكامل داخل كلّيّة التّربية، والاهتمام بالتّربية الميدانيّة من خلال زيادة مدّتها والتّدقيق في اختيار المدارس المتعاونة لتنفيذها، وذلك من أجل وضـع الأسـس الحقيقيّة والمناسبة للتدريب الميداني للمعلّمين الجُدد.
6. الاستفادة من نتائج المؤتمرات والنّدوات وورش العمل الّتي تهتم بمناقشة قضـايا التّنمية المهنيّة للمعلّمين أثناء الخدمة، والّتي تســاعد في تحســين معارف ومهارات المعلّمين وتطويرها، من خلال إضــافة برامج تنموية لتلك المهارات الّتي يتمّ اكتســابها من خلال التّدريب، وكذلك من خلال الخطط التّنمويّة الّتي تبرزها النّتائج لتلك النّدوات والمؤتمرات التّربويّة والتّدريبيّة للمعلّمين.
7. إقامة النّدوات والدّورات التّثقيفيّـة الّتـي تهـدف إلى زيـادة وعـي المعلّمين والطّـلاب، وأعضاء المجتمع المدرســي بأهمّيّة التّنمية المهنيّة للمعلّمين، ودورها الفعّال في مواجهة المتغيّرات العالميّة المعاصرة بما ينعكس إيجابًا على العمليّة التّعليميّة.
8. توسيع نطاق التّعاون والتّشارك بين كلّيّات التّربية ومؤسّسات التّنمية المهنيّة للمعلّمين بما يحقّق بناء برامج تفي بمتطلّبات سوق العمل، وتلبّي احتياجات المعلّم في كافّة الجوانب.

9. تفعيل طرق التّعليم الحديثة مثل التّعليم الإلكتروني لتمكين المعلّمين من استخدام التّقنيّة الذّكيّة بجميع أنواعها مثل تطبيقات الهواتف والأجهزة ومنصّات التّعلم الإلكتروني في تلقّي التّدريبات المهنيّة بأقصر وقت وأقلّ جهد وأكبر فائدة.

10. تطوير نظم التّقويم بما يُراعي الاتّجاهات الحديثة في التّقويم وتدريب المعلّمين على أساليب التّقويم الحديثة مثل: التّقويم الذّاتي، والتّقويم الإبداعي، وملفّات الإنجاز، تلك الّتي تمكّن المعلّمين من تحقيق التّوافق المهني بدون قيود ولا تحدّيات تُعرقل عملهم.

و-معوّقات التّصوّر المُقترح

لكلّ عمل أو مخطّط، مهما كان الهدف منه بعض المعوّقات الّتي تقف حجر عثرة أمام تحقّقه أو تحقيق أهدافه، ولهذا التّصوّر المُقترح يوجد بعض المعوّقات منها:

1. عدم وجود فلسفة واضحة للبرامج التّدريبيّة الّتي تقدّمها المؤسّسات المسؤولة عن تدريب وتنمية وتطوير قدرات المعلّمين مهنيًا لتحقيق التّوافق المهني وجودة الأداء المرتبطة بذلك.
2. غياب الوعي بأهمّيّة التّدريب للمعلّمين أثناء الخدمة، وإحساس المعلّمين بأنّ التّدريب لا يُلبّي حاجاتهم المهنيّة الفعليّة. واعتباره نظريًا لا يدخل في تلبية الواقع السّائد في المدارس.
3. سوء معاملة المعلّمين أثناء التّدريب والنّظر لهم كتلاميذ، ونقص الحوافز الماديّة والمعنويّة المقدّمة لهم من قبل المديرون والمسؤولون في قطاع التّربية والتّعليم.
4. إغفال متابعة المعلّمين بعد تدريبهم، وعدم وجود معايير واضحة لقياس أثر التّدريب على لأدائهم في المدارس الّتي يعملون فيها، وعدم وجود التّقييم الكافي الّذي يعزّز مواطن القوّة ويُعالج مواطن الضّعف والتّقصير.

5. ضعف التّنسيق بين كلّيّات التّربية والجهات المسئولة عن التّنمية المهنيّة للمعلّمين بوزارة التّربية والتّعليم، حيث لا تعمل كلّيّات التّربية على التّعرف على احتياجات المعلّمين أثناء الخدمة ومحاولة تطويرها وتنميتها لدى الطلبة المعلّمين الّذين يلتحقون بها، واكتفائها على تدريبهم على الأساسيّات للعمل التّربوي دون الخوض في الدقائق الّتي يواجها المعلّمون في ممارستهم لأعمالهم.
6. تركيز بعض مديري المدارس على العمليّة التّعليميّة فقط، وبالتالي يعتبرون عملية التّنمية المهنيّة للمعلّمين مضيعة للوقت والجهد، ممّا يجعلهم يعارضون البرامج التّدريبيّة لمعلّميهم باعتبارها تلهيهم عن القيام بواجباتهم المهنيّة.
7. مقاومة بعض المعلّمين للتجديد وعدم قناعتهم باستراتيجيّات التّنمية المهنيّة الحديثة للمعلّمين، واعتبار أنّ التّدريب يعني قصورهم في عملهم، دون الالتفات إلى أنّها قد تزيد من خبراتهم ومهاراتهم الحديثة، وتمسّكهم بالطّرق التّقليديّة القديمة الّتي تعوّدوا عليها.
8. السّلبيّة واللّامبالاة الّتي تتّسم بها بعض المدارس تجاه عمليّة التّنمية المهنيّة للمعلّمين، خوفًا من زيادة حجم المسئوليّة الّتي سيلقيها ذلك على عاتقها، ممّا يجعل مديروها على تجاهل التّدريب المهني للمعلّمين العاملين في تلك المدارس.
9. ضعف اهتمام بعض المديرين بتفعيل مراكز مصادر التّعلم والوحدات التّدريبيّة داخل المدرسة في توعية المعلّمين بأهمّيّة التّنمية المهنيّة في العمليّة التّعليميّة ودورها في مواكبة المتغيّرات العالميّة المُعاصرة.

ز- **سُبل التّغلب على مُعوّقات التّصوّر المُقترح:**

مهما تكن المعوّقات قويّة وقاسية الّتي تعترض أيّ من البرامج الحديثة والمعاصرة، إلّا أنّه من خلال بذل الجهود وتكيّفها، والتّخطيط السّليم لها مكانيًا وزمانيًا يمكن إيجاد سبل للتغلّب على تلك المعوّقات والّتي تتمثّل في الآتية:

1. تبنّي وتطبيق معايير جديدة محليّة أو إقليميّة أو عالمية يحقّقها المعلّمون، وبرامج متطوّرة لإعدادهم مع ترسيخ ثقافة التّنمية المهنيّة لمواكبة المتغيّرات العالميّة المعاصرة، والاستعدادات للمتغيّرات المقبلة، من خلال رصد تلك المتغيّرات وتفاعلها والتّعاون من أجل بلوغها بشتّى الطّرق المُتاحة.
2. إعداد الخريطة البحثيّة الّتي تقوم على التّنبؤ بأهمّ المتغيّرات العالميّة المحتملة مستقبلًا، والبحث عن آليّات مناسبة لمواجهتها، من خلال مختلف التّخصّصات التّربويّة والتّعليميّة.
3. توجيه جهات ومؤسّسات التّنمية المهنيّة للقيام بدورهم في التّنبؤ بالاحتياجات التّدريبيّة التّربويّة اللّازمة مستقبلًا، سواءً للسوق المحليّة أو العالميّة، مع تحديد الكيفيّة الّتي يمكن أن تستجيب بها مؤسّسات إعداد وتنمية المعلّمين لتدريبهم على المهن المستقبليّة.
4. التّخطيط الاستراتيجي لتطوير برامج كلّيّات التّربية في ضوء التّحديات الخارجيّة المُعاصرة، مع الاهتمام بالتّركيز على احتياجات سوق العمل الخارجيّة والدّاخليّة في ظلّ دراسة متأنّية لاحتياجات هذه الأسواق، وفي ضوء تنامي بعض المستجدّات مثل التّغير المعرفي، والمعلوماتي، والثّقافي، والتّقني، والاقتصادي، والسّياسي، والاستفادة من التّطبيقات والتّجارب العالميّة النّاجحة على مستوى مؤسّسات التّعليم.
5. توجيه الباحثين للقيام بالدّراسات والبحوث التّربويّة في مجال التّنمية المهنيّة للمعلّمين وتطوير برامجها، والعمل على ربطها بالمتغيّرات العالميّة المُعاصرة.

6. تبنّي مؤسّسات تنمية المعلّمين آليات وإجراءات فعّالة تشجّع التّنافسيّة والكفاءة والجودة في إعداد وتنفيذ وتقويم برامج إعداد المعلّمين، والتّركيز على إعداد معلّم متعدّد الثّقافات قادر على تبادل المعرفة، والبحث، والّتنافس العصري.

ح-خلاصة التّصوّر المقترح

ممّا ســبق، ومن خلال الاطّلاع على التّصــوّر المُقترح لعلاج الاحتراق النّفســي وتحقيق التّوافق المهني وجودة الأداء لدى المعلّمين نجد أنّ المتغيّرات العالميّة والمعاصــرة تتطلّب تنمية المعلّمين مهنيًا في كافّة الجوانب المعرفيّة والتّقنيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة والثّقافيّة، حيث كلّ متغيّر منها يتضمّن جدلًا علميًا وفكريًا وتطبيقيًا، بل يؤثّر على كلّ متغيّر منها في الآخر، ولن يتحقّق هذا ما لم يكن هناك خطط وبرامج فعّالة للتدريب والتّنمية المهنيّة للمعلّمين، وكذلك تحديد التّمويل اللّازم من قبل وزارة التّربيّة والتّعليم والجهات المختصّــة بالبرامج التّدريبيّة، وأنّ هذه البرامج التّدريبيّة لا بدّ من إخضـاع لها كافّة العناصـر والفئات التّدريسيّة في المدارس من أجل أن تحقّق الأهداف المرجوّة منها، ولا يمكن أن تكون تلك البرامج التّدريبيّة اختياريّة للمعلّمين، بل على العكس لا بدّ وأن تكون إجباريّة يخضع لها الجميع لتعمّ الفائدة على جميع مناحي الحياة التّعليميّة.

كما أنّ الاحتراق النّفســي لدى المعلّمين النّاتج عن الضُــغوط النّفســيّة والمهنيّة الّتي تواجه المعلّمين، والتّقليص منه من خلال تلبية احتياجات المعلّمين الماديّة والمعنويّة الّتي تلبّي من قبل المســؤولين في الإدارة العامّة للتعليم، وتعزيز القضــايا الإيجابيّة وتنميتها لدى المعلّمين تلك النّاتجة عن طول فترة العمل والخبرة الطويلة.

4.5 التّوصيات

في ضوء نتائج الدّراسة يمكن اقتراح التّوصيات التّالية:

1.4.5 التّوصيات المتعلّقة بالاحتراق النّفسي للمعلّمين

1. العمل على تحسين أوضاع المعلّمين الاجتماعيّة والاقتصاديّة.
2. القيام بالمزيد من الدّراسات حول الاحتراق المهني لدى فئات أخرى من الأفراد، توخّيًا للمزيد من الدّقة في النّتائج، إذ قد يحدث أن تكون حالة الاحتراق النّفسي عارضة وغير دائمة، ومتعلّقة بأسباب وظواهر من النّوع الّتي تسهل معالجته، ولا يكون حالة دائمة تشكل جزءًا من حالة المعلّم.
3. تدريب المعلّمين إلى كيفية مقاومة الضُّغوط المهنيّة والنّفسيّة كي لا تتحوّل إلى احتراق نفسي يهدّد صحّتهم النّفسيّة والجسديّة، ممّا ينعكس سلبًا على أدائهم المهني.
4. الاستفادة من وسائل وتقنيّات التّعليم المتطوّرة، والّتي تستند إلى دور الآليات المساعدة الّتي تخفّف الجهد والضّغط عن المعلّم، في الشّرح والتّواصل مع التّلاميذ، وكذلك الاستفادة من الدّورات التّدريبيّة والبرامج التّنمويّة المهنية للمعلّمين من أجل تحقيق الرّضا، والتّخلص من الاضّطرابات النّفسيّة الّتي تواجههم في العمل.
5. ضرورة إعادة النّظر من قبل الجهات المختصّة في أوضاع المعلّمين المعيشيّة والمهنيّة، وتلبية احتياجاتهم المعيشيّة ورفع رواتبهم للوصول إلى المستوى المطلوب من الاحتياجات الأسريّة والمعيشيّة وتطوير المعلّمين مهنيًا لتحسين مخرجات التّعليم من خلال القيام بالأدوار المُناطة بهم في مجال العمل التّربوي.

2.4.5 التّوصيات المتعلّقة بالتّوافق المهني للمعلّمين

1. إجراء دورات تدريبيّة وتأهيليّة تُســـاعد المعلّمين في المدارس على التّعرف على كيفية الموائمة بين أداورهم المختلفة داخل المدارس، وإيجاد السّـــبل والبرامج المتقدّمة في تعزيز القيم المهنيّة والأخلاق والقيم التّنمويّة للتربية والتّعليم الّتي يقومون بها في المدارس الّتي يعملون بها.
2. توفير الظّروف المناســـبة ماديًّا ومعنويًا لدى المعلّمين في المدارس، من أجل التّفرغ للعمل في التّدريس والمتغيّرات المحيطة به، وتجنّب الشُّـــعور بعدم التّوافق المهني من خلال الضّـــجر والمعاملة القاسية من قبل المديرين، وتخفيف الأعباء الأكاديميّة عليهم.
3. تذليل كافّة الصّـــعوبات الماديَّة والمعنويّة الّتي قد تواجه المعلّمين في أدائهم التّعليمي، وتعيق فاعليتهم في تطوير برامج للتنمية المهنيّة لديهم، وتحقيق التّوافق المهني لديهم المبني على الرّاحة النّفسيّة والجسديّة في مهنتهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن احتياجاتهم.
4. ضرورة إشراك المعلّمين في القضايا وللقرارات المدرسيّة، والأنشطة المدرسيّة الّتي تفيد في صقل قدراتهم للمهنية وتنميتها.
5. ضـرورة الاسـتمرار في تحسـين ظروف العمل للمعلّمين وتخفيف الأعباء المهنيّة والتّوسـع في منحهم فرص لاستكمال الدّراسات العليا، وإيجاد بيئة تشجّع على الأبداع.
6. ضـرورة مراجعة آليات تعزيز المعلّمين بما يضـمن رفع مسـتوى التّوافق المهني لديهم، وخاصّـة فيما يتّصل بفرص التّرقية الوظيفيّة والماليّة.

3.4.5 التّوصيات المتعلّقة بجودة الأداء الوظيفي للمعلّمين

1. عقد دورات تدريبيّة للمعلّمين في مجال الأســـاليب والطّرق المتقدّمة والمفيدة والّتي تتّســـم بالجودة العامّة وإكســـابها لدى المعلّمين من خلال تلك الدّورات لتحســـين وتجويد الأداء المهني والتّدريســي لديهم، من أجل إيصــال رسـالتهم على أكمل وجه للطلبة الّذين يشـرفون على تدريسهم.
2. التزام المؤسّـســات التّعليميّة والقائمين عليها بتوظيف المعلّمين الّذين يتميّزون بجودة الأداء المهني والتدريســي، من خلال اجراء اختبارات عمليّة لهم في الميدان التّدريســي للاطّلاع على مدى التزامهم بجودة الأداء في التّعليم.
3. تدريب المعلّمين على أســـاليب تكنولوجيّة يســـتخدموها في التّعليم من أجل تحقيق الجودة الشّاملة في التّعليم المدرسي.
4. تطوير مهارات المعلّمين مهنيًا وفق مبادئ الجودة الشّـــاملة للأداء، والتّعرف على الطّرق الحديثة لتحقيق ذلك بالنّسبة لهم.
5. إجراء دراسات وربطها بمستوى جودة الأداء المهني للمعلّمين بمتغيّرات أخرى غير تلك الّتي وردت في الدّراسة مثل المستوى الاجتماعي، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى التّديّن وغيرها.

المراجع

المراجع العربيّة

البرنـاوي، عبـد الكريم بن صـــــديق، وعلي، أمـل محمود. (2019). الأداء المهني لمعلم العلوم الطبيعية في ضـوء معايير الاعتماد المدرســي. مجلة العلوم التربوية والنفسـية.3(4)، 1-2.

البقمي، نجلاء مرزوق. (2021). الاحتراق النفســـي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى أعضـــاء هيئة التدريس بفروع جامعة نجران بشرورة. مجلة الآداب، (9)، 49-53.

بو توتة، لامية. (2015). التوافق المهني للممرضين، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

بو حارة، هناء. (2016). ظاهرة الاحتراق النفســـي وعلاقته بفاعلية الذات لدى معلمي التربية الخاصة، مجلة الارشاد النفسي، (22)، 245-311.

البوســعيدي، عادل ســليمان ودهان، حســان بصــري. (2018). الاحتراق النفســي لدى معلمي صعوبات التعلم :دراسة تطبيقية في سلطنة عمان. مجلة الثقافة الإسلامية والإنسانية، 14(1) 99-113.

حجازي، جولتان حسن(2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصـادر في المدارس الحكومية في الضـفة الغربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،9(4)، 419-433.

الحربي، حمدان عوض والمطيري، خالد والعجمي، منصـــور (2015). الاحتراق النفســـي لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التربية الخاصـة في دولة الكويت. مجلة التربية الخاصـة والتأهيل، 2(2)، 87-128.

حمودة، مجد رزق(2021). أثر الصـــمت التنظيمي في التوافق المهني لدى العاملين في الأقســـام الإدارية في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

خفاجي، عمر طه. (2021). تقييم أداء معلمي مرحلة التعليم الأسـاسـي بمحافظة المنيا في ضـوء معايير الجودة والاعتماد وعلاقته بالرضـــا الوظيفي لهم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (15)، 90-143.

خلفة، نوال (2018). التوافق المهني وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من مســـتشـــاري التوجيه المدرســي والمهني بولاية مسـتغانم، رسـالة ماجسـتير، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.

خلو، حدي. (2019). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى معلمي الطور الابتدائي، أطروحة مكملة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي في علوم التربية، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة.

دحماني، حنان وبورابا، خضرة. (2022). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى معلمي الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة احمد دراية، الجزائر.

الرجيبي، يوسف وحمود، محمد. (2017). التوافق المهني لدى معلمي مرحلة التعليم ما بعد الاساسي بمحافظة جنوب الباطنية بسلطنة عمان، وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (11)، 433–457.

رضوان، ممدوح عمر صابر وهلال، ناجى عبد الوهاب و رمضان، نهاد محمود. (2024). تصور مقترح لتفعيل التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام على ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، مجلة العلوم التربوية، 58(1)، 123–191.

آل رفعه، مسفر بن جبران (2017). المتطلبات التربوية لتحقيق جودة أداء المعلم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة القصيم، 4(10)،987–941.

الرواحية، بدرية محمد. (2016). التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة المدرسية والتعليم بمحافظة الداخلية. رسالة ماجستير، جامعة نزوى، عُمان.

زروقي، صباح. (2015). المناخ التنظيمي وعلاقته بالتوافق المهني لدى عمال شركة الكهرباء والغاز ورقلة حضري، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

زغيبي، محمد أحمد. (2020). الاحتراق النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى المرشدين والمرشدات. مجلة لأبحاث، (17)، 304–339.

سناني، لبنى وبو عطيط، جلال الدين (2022). متطلبات تحقيق التوافق المهني في المؤسسات التنظيمية، مجلة سوسيولوجيا، 6(1)، 13–31.

السوالمة، محمد علي والكايد، زيد صالح و ملحم، خالد، وأبو زيد، هيثم يوسف.(2021). مستويات الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين بمراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12(34)، 71–85.

أبو ســـمرة، محمود أحمد ودودين، عبير فايز.(2022). واقع الأداء المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل. المجلة الالكترونية متعددة التخصصات، 5(47)،1-22.

الأسـدي، غالب محمد وشـريدة، جبار فريج. (2008). التوافق المهني لمدرسـي المدارس الثانوية وعلاقته بمتغيري المرتب والخبرة. مجلة البحوث التربوية والنفســية، 5(19)،252-269.

سيد أميرة فايق والصبوة، محمد نجيب. (2016). الاحتراق النفسي في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من الموظفين الإداريين بالمحاكم من الجنسين, المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكى والإرشادى،4(4)، 565-604.

الشاماني، مريم راشد والحديدي، سعود عبد العزيز. (2022).الاحتراق النفسي لدى بعض معلمات المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة في ضوء التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(58)، 129-157.

الشرهان، فواز عادل. (2021). الاحتراق النفسي لصعوبات التعلم وعلاقتها بتقدير الذات والدافعية للإنجاز. مجلة العلوم التربوية،1 (1) ، 371-438.

الشـمري، مانع محمد.(2020). الفروق في الاحتراق النفســي بين معلمي التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (13)، 135-156.

الشمري، منصـور. (2021). تقييم جودة الأداء التدريسـي لمعلمي التربية الفنية في ضـوء المعايير المهنية. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، (2) 8، 249-310.

الشمري، مؤيد سعيد والسلطاني، سعاد موسى.(2017). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مقترحة لجودة الأداء التعليمي. مجلة الفتح، (69).

شـــموري، كميليا. (2017). القلق وعلاقته بالتوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

الشـهري، آلاء بنت عبد الله وعبد النبي، فادية رزق. (2023). واقع الاحتراق النفســي لدى معلمي الطلبة ذوي صـعوبات التعلم في منطقة عسير. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (8) 29، 6-44.

الصـافي، بسام محمود (2012) تقويم جودة أداء مديري مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسـي في ضوء مفهوم الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة. رسالة دكتوراة، جامعة دمشق، سورية.

الصـغير، أحمد حسين.(2008). معايير تقويم أداء المعلم، نموذج مقترح، دراسة ميدانية في مجتمع الامارات. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية،(5) 2، 79-115.

الصـــليبي، عائد. (2016). درجة ممارســـة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميهم، (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بن رحال، أميرة. (2020). الضـغط النفسـي وعلاقته بالتوافق المهني لدى مربيات الأطفال، دراسـة ميدانية بمدينة المسيلة، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

الضـــويحي، أنفال. (2018). الاحتراق النفســـي وعلاقته بالإصـــابة بقرحة المعدة لدى عينة من معلمات المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية،(16) 19، 111-130.

عابدين، محمد عبد القادر. (2011). الاحتراق النفسي لدى المشرفين التربويين في مديريات الربية والتعليم في الضـفة الغربية. مجلة الجامعة الإسـلامية، سـلسـلة الدراسـات الإسـلامية، 2(19)، 439-486.

العبدلي، خالد مجمد. (2012). الصـلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضـغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة.رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

عبد المولى، أمينة وعبود، كوثر (2010). إعداد المعلم في ضـــوء معايير الجودة الشـــاملة في المنظومة التعليمية، دراســـة مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث بعنوان "تربية المعلم العربي وتأهيله "كلية العلوم التربوية بجامعة جرش. أبريل، الأردن.

عثمان، أكرم. (2004). الاحتراق النفســـي وعلاقته بالاكتئاب لدى المعلمين الوافدين بالأمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراة، جامعة النيلين، السودان.

العدوان، غيث أحمد. (2021). درجة الاحتراق النفسـي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الأردنية، دراسة تطبيقية، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (65) 312- 327.

العرايضـة، عماد صـالح. (2015). مستوى الاحتراق النفسـي معلمي التربية الخاصـة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، (1)، 2197-227.

بو عطيط، سفيان. (2018). العوامل الديمغرافية وتأثيراتها على مستوى التوافق المهني للأستاذ الجامعي. مجلة الباحث للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (5) 10، 53- 64.

عسـيري، عبد العزيز والعجلاني، يوسـف. (2019). العوامل الخمسـة الكبرى للشـخصـية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة المخـــــواة. المجلة العلمية لكلية التربية–جامعة اسيوط، (12) 25، 21-57.

علالي، دلال. (2016). الضـــغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى مدراء الطور الابتدائي دراســة ميدانية بدارس عين مليلة، رســالة ماجســتير، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.

العمري، كوثر. (2022). أهمية تطبيق إدارة الجودة الشـــاملة في تحســـين الأداء بمدارس التعليم الأســاســي في محافظة مسـقط من وجهة نظر أعضــاء الهيئتين الإدارية والتدريسـية. المجلة العربية للنشر العلمي، (2)، 199-224.

العمري، محمد عبد الله صـالح (2018) أهمية معايير جودة التعليم للأداء التدريسـي لمعلمي التربية في المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة. مجلة أبحاث، (9)، 189-222.

عميري، خديجة.(2018). الضغوط النفسية وتأثيرها على أداء المعلم، أطروحة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي منشورة، جامعة أحمد دراية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والإسلامية، أدرار.

عنتر، بورويس وبوشباط، يحيى وباحة، قاطمة وبو شلوح، شهرة. (2020). الاحتراق النفسـي لدى معلمي الابتدائية وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم، رســـالة ماجســـتير، جامعة محمد الصديق بن يحيى _ جيجل الجزائر.

عوض الله، هيام موســى (2021) واقع ممارســات المشــرفين التربويين لقيادة التغيير وعلاقته في جودة الأداء التدريســـي في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشـمالية في فلسـطين (دراسـة ميدانية)، رسـالة ماجسـتير، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

عوض، هاجر (2012) جودة أداء المعلم من منظور التربية الإسـلامية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، كلية التربية، (36)1، 249-286.

عويضـــات، بيســـان. (2020). واقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكومية في مديرية شـــمال الخليل. جامعة القدس، القدس، فلسطين، (رسالة ماجستير غير منشورة).

الغول، أروى نور الدين. (2019). فاعلية برنامج تدريبي لخفض درجة الاحتراق النفســـي لدى معلمات المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، (20) 14، 331-354.

الفايز، بدرية موسى. (2023). الاحتراق النفسي عند معلمي التربية الخاصة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (25) 7، 67-84

الفيفي، ســـميرة بنت أحمد. (2020). صـــراع الدور وعلاقته بالتوافق المهني للمرأة العاملة. مجلة الفنون والأدب وعلم الانسانيات والاجتماع، 50، 24، 102-130

القحفة، أحمد عبد الله والقواس، محمد أحمد. (2020). مدى توافر معايير جودة الأداء التدريســـي لدى معلمي الرياضـــيات بمديرية النادرة الجمهورية اليمنية. مجلة العلوم النفســـية والتربوية، 6(2)، 323-345

القططي، محمد وأوباجي، محمد. (2020). درجة توفر معايير جودة الأداء المهني، لدى المشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم النفسية والتربوية، (6) 4، 18-36.

اللوزي، دعاء (2019). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نموذج الأزاروس في الإرشاد لخفض اعراض الاكتئاب وتحسين التوافق المهني لدى الأطباء في الأردن، سالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

محمد، أسامة أحمد. (2021). أثر برنامج تدريبي على الصمود الأكاديمي والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، عيبن شمس، (2) 45، 15-84.

محمد، رباب عبد الفتاح.(2022). التوافق المهني وعلاقته بالارتياح النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، مجلة الإرشاد النفسي، 2 (75)، 71-117.

محمد، عادل.(2015) . قياس الاحتراق النفسي للمعلمين. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

محمد، نبال عباس. (2021) الاحتراق النفسي لدى معلمين المدارس. مجلة AJPS، (33).

محمد، نوال حامد. (2020). مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بمستويات حجم الارشاد الأكاديمي لدى عضوات هيئة التدريس. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 1(8)، 47-60.

محمود، إيمان عبد الوهاب. (2020). مهارات إدارة الذات وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (30) 106، 85-134

محمود، شيماء.(2018). تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر على ضوء جودة أداء المعلم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (4) 10، 1-44.

المطلق، فرح سليمان.(2015). معايير جودة أداء معلم الصف وفق المدخل التكاملي من وجهة نظر الموجهين التربويين. مجلة جامعة دمشق، (31)1، 91-142.

منصور، محمد إبراهيم وأجاجي، خالد. (2024).التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق الوصفي لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة، فلسطين، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، 1(1)، 188-212.

نايف، محسن. (2019). بيئة العمل السامة، المملكة العربية السعودية: شركة تنمية المعرفة.

النجار، يحيى. (2018). الوعى الذاتي وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي المدارس الخاصة بمحافظات قطاع غزة. مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية، (1)1،1-32.

–نوفل، فاطمة. (2016). العلاج المعرفي السـلوكي بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

نويشي، فاطمة الزهراء. (2014). الضغط النفسي المدرك وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى اساتذة التعليم المتوسط في ظل المناخ التنظيمي لإصلاح المنظومة التربوية. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية،3(1)، 165–193.

الوادي، محمود حسن.(2015). التمكين الإداري في العصر الحديث، العمليات والوظائف، الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع.

يونسـي، عيسـى وشـينار، سـامية وعماري، عائشـة. (2021). العينة وأسـس المعاينة في البحوث الاجتماعية. مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، (7) 2، 528–539.

الملحقات

ملحق (1): مقاييس الدراسة بصورتها الأولية

الجامعة العربية الأمريكية

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

حضرة الأستاذ الدكتور .....المحترم.

تحية طيبة،

تجري الباحثة دراســـة بعنوان: **الاحتراق النفســـي لدى المعلمين وعلاقته بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى عينة من المعلمين في منطقة النقب وبناء تصور مقترح لتطوير ذلك؛** وذلك استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم نفس تربوي، ولأغراض الإجابة على أسئلة الدراسة تقوم الباحثة بتطوير ثلاث أدوات، وهي: مقياس الاحتراق النفســـي للمعلمين، ومقياس التوافق المهني، ومقياس جودة الأداء، ورغبة من الباحثة في إيجاد الصدق المنطقي لفقرات المقياسين فقد تقدمت بهذه المقاييس لحضـــرتكم للاطلاع عليها وبداء رايكم في فقراتها. يرجى التكرم بإبداء ملاحظاتكم وآرائكم حول صـحة فقرات المقياس، وملاءمة كل فقرة للبعد الذي وضـعت فيه حسـب المقياس الخاص بها، بالإضافة إلى الصلاحية اللغوية والتفضل بالتعديل أو الحذف أينما رأيتم ذلك مناسباً. علما بأن التدريج الذي سيستعمل في هذا المقياس لتحديد آراء أفراد الدراسة سيكون تدريج ليكرت الخماسـي حيث سـتعطى موافق بشـدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، وغير متأكد (3) درجات، وغير موافق (2) درجتان، وغير موافق بشدة (1) درجة واحدة.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحثة: أصالة مرعي حيادري

اشراف: أ د. زياد بركات

د. ناصر سعافين

بيانات المحكم

بيانات المحكم			
الاسم:		**التخصص:**	
الدرجة العلمية:		**الجامعة:**	
رقم الهاتف أو البريد الإلكتروني			

أولاً: مقياس الاحتراق النفسي:

الرقم	الأبعاد والفقرات	الاتجاه – أم	ملائمة الفقرات		ضياغة الفقرات		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
أولا: **الاجهاد الانفعالي**							
.1	أشعر أنني لا أضبط انفعالاتي أثناء ممارستي مهنة التعليم						
.2	أشعر مع نهاية الدوام باستنزاف طاقاتي						
.3	أتضايق في كل ضباح عندما أرى لزاما علىَ الذهاب إلى المدرسة						
.4	يشعرني الدوام بالإجهاد في تعاملي مع الآخرين						
.5	أشعر بالضجر والملل بسبب عملي						
.6	يلازمني شعور بالإحباط أثناء التدريس						
.7	عندما استخدم الوسائل التكنولوجية في التعليم يقلل من شعوري بالانزعاج	–					
.8	أمارس عملي بعناء واجهاد كبيرين						
.9	أواجه بعصبية المشاكل الانفعالية والعاطفية في أثناء التدريس						

10.	أتعرض لضـــغوط حادة بســـبب العمل المباشر مع الطلبة						
11.	يراودني إحســـاســـي بالاختناق خلال ممارستي لمهنة التعليم						
ثانياً:	**العلاقات الإنسانية والاجتماعية**						
12.	أعتقد أن ما أبذله من جهد لا ينال التقدير الكافي من الآخرين						
13.	يرهقني العمل في مجال التدريس أكثر مما كنت اتوقعه						
14.	أشعر بأنني أتعامل مع الطلبة على أنهم أشياء لا طلبة						
15.	يزداد إحساسي بالقصوة تجاه الناس بعد عملي						
16.	أشـــعر أن لعملي أثراً بارزاً في قصـــوة عواطفي						
17.	لا أكترث لما يتعرض له الطلبة من مشاكل						
18.	يوجه الطلبة لي اللوم فيما يخص مشاكلهم						
19.	لدي عدم لا مبالاة فيما يتعلق بالتعليمات الصادرة من المدير						

20.	لا أهتم بالمناسبات الاجتماعية الخاصة بزملائي المعلمين						
21.	أنزعج كثيراً عندما يتحدث احد زملائي معي						
22.	أوجه اللوم على الطلبة باستمرار بسبب أو بدون سبب						
23.	ليس لدي دافع في الالتزام بالاجتماعات الخاصة في المدرسة						
ثالثاً: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي							
24.	لا أستطع فهم مشاعر الآخرين تجاه مهنتي						
25.	أجد صعوبة في التعامل مع مشكلات مهنتي						
26.	أشعر بالخمول والكسل						
27.	أشعر بالإحباط عند تقديم الدروس للطلبة						
28.	أشعر أنني لا أملك القدرة على خلق أجواء نفسية مريحة لأداء عملي.						
29.	أشعر بالانزعاج في أثناء عملي وتعاملي مع الطلبة						

30. أعتقد أنني لم أستطع تحقيق أشياء مهمة في مهنتي							
31. أشعر أنني أعمل بإجهاد كبير							
32. أشعر بالضجر عند استخدام الوسائل التكنولوجية في مهنتي							
33. أشعر بالسعادة بعد الانتهاء من العمل مع طلبة ي							
34. لدي شعور بالكراهية تجاه مهنتي							
35. أقدم الدروس للطلبة فوق إرادتي							
36. أتملص من المهام الموكلة لي في المدرسة							
37. أشعر بخيبة أمل عند دخولي المدرسة							

ثانياً: مقياس التوافق المهني للمعلمين

الرقم	الفقرات	الاتجاه– او	ملائمة الفقرات		صياغة الفقرات		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الأول : الأداء التوافقي							
.1	أعتقد أن واجبات العمل المطلوبة مني محددة وواضحة						
.2	يناسبني عدد ساعات الدوام الرسمي						
.3	أحافظ على إتباع قواعد العمل بدقة						
.4	اللوائح والإرشادات والتعاميم متاحة لفهم اجراءات العمل						
.5	تتوزع مهام العمل بين الموظفين في المدرسة بشكل غير متكافئ						
.6	أرى أن حجم العمل الذي أقوم به أقل بكثير من قدراتي المهنية.						
.7	أرى أنني اكتسبت خبرة قيمة في مجال عملي						
.8	ممارستي لوظيفتي الإدارية تزيد من ثقتي بنفسي						
.9	أشعر بأن الفرصة متاحة لي للتقدم وظيفيا						
.10	تشبع مهنتي فضولي العلمي وتوسع مداركي						

.11	تتعارض الأعمال التي أقوم بها مع مؤهلي وتخصصي الحالي						
.12	تداخل الواجبات الوظيفية يسبب لي مواقف مزعجة مع الآخرين						
.13	إن عملي يتلاءم مع قدراتي وميولي						
.14	أرى أن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم مناسب بالنسبة لي						
البعد الثاني: الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل							
.15	يتصف العمل الذي أقوم به بالرتابة ويفتقد إلى عامل الجذب والتجديد						
.16	تتلاءم طبيعة مهنتي ومتطلباتها مع المستقبل المهني الذي أطمح إليه						
.17	تتوفر في المدرسة كافة الأجهزة الحديثة التي تساعد على تطبيق التقنيات الحديثة في التعليم						
.18	يعتمد التقدم المهني بالمدرسة على العلاقات مع الرؤساء						
.19	أجد في هذه المهنة مجالا لتطوير مهاراتي وتحسين أدائي من خلال التدريب والتكوين المستمر						
.20	ينقصني التشجيع والتعزيز من قبل المسؤولين للوصول لمستقبل أفضل						

.21	تولي الإدارة النشـــاط الاجتماعي والترفيهي اهتماما معقولاً						
.22	تشـــــمل البرامج التدريبية جميع الموظفين وليست مقتصرة على فئة معينة						
.23	تفوض الإدارة الصـــلاحيات للمعلمين لأداء أعمالهم بالشكل المطلوب						
.24	هناك تمييز في المعاملة بين المعلمين لا يقوم على أسس موضوعية						
.25	علاقتي مع المســـؤولين مبنية على التفاهم والثقة والاحترام المتبادل						
.26	يســـاهم المســـؤولون في حل مواقف العمل الصعبة التي نواجهه						
.27	أشعر بالظلم في التقارير السنوية						
.28	أرى أن القرارات من المسؤولين واضحة						
.29	يتقبل المسؤولون النقد البناء						
.30	أشارك المسؤولين في اتخاذ القرارات						
.31	أشعر بأن طريقة متابعة العمل إيجابية						
.32	الاجازات والعطلات في مجال العمل كافية ومناسبة						
.33	يتيح لي المســـؤولين الفرصـــة لمعرفة نتائج ما أقوم به من أعمال						

34.	تتوفر جميع ظروف العمل الفيزيقية(الإضاءة، التهوية، التكييف،)... بصورة جيدة داخل مبنى المدرسة						
البعد الثالث: البعد الذاتي							
35.	توفر لي وظيفتي الشعور بالإنجاز والعمل المثمر						
36.	أشعر بالحيوية والنشاط أثناء أدائي لعملي						
37.	ينتابني شعور أن المعلمين أقل شأنا من غيرهم						
38.	أعتز بمهنتي وانتمائي لمهنة التعليم						
39.	أشعر بالأمان والطمأنينة في هذه المهنة						
40.	أشعر بالسعادة والمتعة في عملي						
41.	أشعر بالارتياح عند استخدام الوسائل التكنولوجية اثناء عملي						
42.	أنصح أصدقائي بعدم العمل كمعلمين						
43.	أرغب في الاستمرار بهذه المهنة رغم المصاعب المختلفة						
44.	لا أحقق أهدافا ذات قيمة من خلال عملي						
45.	إن مهنتي مهنة سامية وذا قيمة عالية في المجتمع لا تقل أهمية عن أي مهنة في الدولة						

البعد الرابع: البعد الاجتماعي							
.46	أحرص على تكوين علاقات إيجابية مع زملائي						
.47	توفر لي مهنتي مكانة وفرص مناسبة لكسب احترام وتقدير المجتمع						
.48	أشعر بالضيق من كثر انتقادات زملائي لي						
.49	لدي مقدرة جيدة على إقامة العلاقات الاجتماعية						
.50	يسبب لي التنافس الشريف في مجال العمل التوتر في علاقاتي مع الزملاء						
.51	أسعى لحل الخلافات التي تحدث بين الزملاء						
.52	التعاون والعمل كفريق واحد في حل المشكلات أثناء العمل شيء متبادل بيني وبين زملائي						
.53	زملائي يضيعون وقت العمل بالكلام الفارغ						
.54	تربطني بزملائي علاقة احترام وتقدير متبادل						
.55	أتبادل أنا وزملائي في العمل الخبرات والمهارات الوظيفية						

البعد الخامس: البعد الاقتصادي							
.56	يتناســـب راتبي مع طبيعة عملي والجهد الذي أبذله						
.57	يتناســـب راتبي مع الدرجة العلمية التي أعمل بها						
.58	تتوفر للمعلم مزايا وظيفية مناسبة						
.59	أعتقد أن راتبي يوفر لي فرصـــة كافية للرفاهية						
.60	ترقيتي في العمل متعلقة بالكفاءة والإتقان						
.61	ينال المعلم حافزا ماديا عندما يؤدي عمال متميز						

ثانياً: مقياس جودة الأداء للمعلمين

الرقم	الفقرات	الاتجاه –او	ملائمة الفلقرات		صياغة الفقرات		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الأول : التخطيط للدرس التعليمي							
.1	أعد خطة فصلية شاملة للمادة الدراسية التي ادرسها						
.2	أحدد الأهداف بشكل واضح وشامل في الخطة الفصلية واليومية						
.3	أحدد في الخطة طرق وأساليب متنوعة لتنفيذ فقرات الدرس						
.4	أوزع الأنشطة والواجبات بشكل منتظم في الخطط الفصلية واليومية						
.5	اضع أمثلة مساندة لمادة الكتاب ترتبط بواقع الطلبة						
.6	أضع تصورا لحل مشكلات قد تظهر أثناء خطة التدريس						
.7	أوزع الفترة الزمنية لكل موقف تدريسي في خطة الدرس						
.8	أدون في الخطة اليومية العناصر الأساسية والروتينية						
.9	أحدد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف الخاصة بالدرس						

.10	أخطط للـدروس بنـاءً على تقنيـة الكتـب المحوسبة						
البعد الثاني: تحديد الأهداف التعليمية							
.11	أشتق الأهداف التعليمية الخاصة من الأهداف العامة للتعليم						
.12	أصـيغ أهداف سـلوكية شـاملة للدرس(معرفية، وانفعالية، ومهارية)						
.13	أختار الأهداف المناســـبة للمراحل العمرية ومحتوى الدرس						
.14	أحدد الأهداف بشكل دقيق وواضح وشامل في الخطة اليومية						
.15	ألتزم بشروط صياغة الهدف السلوكي الجيد						
.16	أنوع الأهداف السـلوكية في مسـتويات التفكير الدنيا والعليا						
.17	أحدد أهداف لها علاقة في التمكين التكنولوجي للطلبة						
.18	أعمـل على تنويع الأهـداف بـالاعتمـاد على منظومة الكيندكس للتعليم عن بعد						
.19	أحدد أهداف الدرس بـالاعتماد على منظومة الكيندكس						
.20	أحدد الأهداف بـالاســـتعانـه بتقنيـة الكتـب المحوسبة على موقع الوزارة						

.21	أســـعى إلى تحديد أهداف الدراس بناءً على التعليم الالكتروني						
.22	أســـعى إلى تحديد أهداف الدراس بناءً على التعليم المدمج						
البعد الثالث: استخدام طرق وأساليب متنوعة في التدريس							
.23	أســتخدم اســتراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة تجعل المتعلم محورا للنشاط						
.24	أدرب الطلبة على حل المشكلات أو الاكتشاف تبعاً لمتطلبات الدرس						
.25	أوجه الطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة نحو اكتشاف الحلول المطلوبة						
.26	أترجم المعلومات إلى أشــكال توصـــل الطلبة إلى حلول متميزة في التعليم						
.27	أبـث الثقـة في نفوس الطلبـة وأمنحهم فترة زمنية للتفكير						
.28	أســـتخدم الكمبيوتر في عرض نماذج لبعض الدروس						
.29	أســتخدم منظومة الكيندكس عند شــرح الدرس للطلبة						
.30	أميل إلى اســـتخدام منظومة فوكا توكي أثناء تقديم الدروس للطلبة						
.31	أســتخدم التعليم الالكتروني عن بعد في عملية التدريس بصورة منظمة						

.32	أســـتخدم أســـلوب التعليم الهجين في عملية التدريس						
البعد الرابع: تنفيذ الأنشطة والوسائل التعليمية							
.33	أقدم أنشـــطة متنوعة تناســـب الوقت والفروق الفردية						
.34	أشـــجع الطلبة على اســـتغلال البيئة لتوفير وإعداد الوسائل اللازمة للدرس						
.35	أختار الأنشـطة والوسـائل التعليمية في ضـوء الإمكانات المتوفر في المدرسة						
.36	أكلف الطلبة بكتابة التقارير وجمع معلومات وتلخيص مراجع عن الدرس						
.37	أحاول ربط الدروس من خلال انشطة واقعية						
.38	أتابع الواجبات والأنشـــطة وأجعل لها وزنًا في التقويم						
.39	أستخدم الوسائل التعليمة في الأنشطة من مواد بسيطة صديقة للبيئة						
.40	أقدم الأنشطة بحيث تكون جذابه ويستفيد منها الطلبة						
.41	أصمم الأنشطة وفق المرحلة العمرية للطلبة						
.42	لدي القدرة على التنوع في الانشـــطة حســـب الظروف المحيطة						

	البعد الخامس: توفير مداخل تعليمية مثيرة وحديثة للتدريس						
.43	أعد مقدمات متنوعة تساعد الطلبة على الوصول إلى الحل بأنفسهم						
.44	أتابع الواجبات والأنشطة وأجعل لها وزنًا في التقويم						
.45	أستخدم المداخل الحديثة في تدريس بعض الدروس						
.46	أستخدم مدخل التعلم التعاوني بتقسيم الطلبة إلى مجموعات						
.47	أنظم أعمال خاصة بالمادة الدراسية كالندوات والمسابقات						
.48	أوفر أفكار ومفاهيم ومشكلات حقيقية ترتبط بواقع حياة المجتمع						
.49	أقدم تهيئة مشوفة تثير عقول الطلبة في بداية الدرس						
.50	أغطي النقاط الرئيسية في الدرس بشكل جيد						
.51	أقدم عناصر الدرس بشكل مبسط متدرج من المعلوم إلى المجرد						
.52	أوضح فقرات الدرس بأمثلة وتطبيقات متنوعة مثيرة للتفكير الأصيل						
.53	أراعي الفروق الفردية أثناء شرح الدرس وتنفيذ أنشطته التعليمية						

البعد السادس: استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التدريس							
.54	أحرص على اســـتخدام الطلبة برامج الذكاء الاصطناعي						
.55	أدرب الطلبـة على كيفيـة اســـتخـدام نظـام (Classoos) الخاص بالمدرسة						
.56	أعمل على تنفيذ الأنشــطه من خلال أســلوب التعليم الالكتروني						
.57	أعمل على تنفيذ الأنشــطه من خلال أســلوب التعليم المدمج						
.58	أستخدم التعيم المدمج أثناء تنفيذ الأنشطة						
.59	أســتخدم برامج الذكاء الاصــطناعي في تنفيذ عملية التدريس						
.60	أســـتخدم تقنية (Kideo Land) في عملية التدريس بعناصرها المختلفة						
.61	أســـتخدم منظومـة الكيندكس عند التخطيط للدرس						
.62	أحدد أدوات وأجهزة ووسائل حديثة لازمة لتنفيذ التدريس						
.63	أعمل على دعم وتوجيه الطلبة خلال شـــرح الدراس بالاعتماد على منظومة الكيندس						
.64	أعرض الدرس باســـتخدام الوســـائل وتقنيات التعلم الحديثة						

أشكر لكم حسن تعاونكم

ملحق (2): قائمة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص
.1	معزوز علاونة	القدس المفتوحة	أستاذ دكتور	قياس وتقويم
.2	يوسف ذياب	القدس المفتوحة	أستاذ دكتور	صحّة نفسيّة
.3	خالد أبو عصبة	العربية الأمريكيّة	أستاذ دكتور	علم الاجتماع التّربوي
.4	نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي
.5	سامي ميعاري	جامعة تل ابيب	أستاذ دكتور	اقتصاد
.6	إيناس عباد العيس	جامعة النّجاح الوطنية	أستاذ مساعد	إدارة الجودة الشاملة والإدارة الالكترونيّة
.7	رشيد عرار	فلسطين الأهليّة	أستاذ مساعد	علم نفس
.8	سلوى البرغوثي	جامعة القدس	أستاذ مساعد	إدارة أعمال
.9	سهيل مصالحة	جامعة النّجاح الوطنية	أستاذ مساعد	مناهج وأساليب تدريس
.10	أمجد موسى	جامعة حيفا	أستاذ مساعد	علم نفس عصبي
.11	عمر عبد الرحيم نصر الله	جامعة القدس	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي

ملحق (3): مقاييس الدراسة بصورتها النهائية

الجامعة العربية الأمريكية

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

أخي المعلم العزيز

اختي المعلمة العزيزة

تجري الباحثة دراســـة بعنوان: **الاحتراق النفســـي لدى المعلمين وعلاقته بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى عينة من المعلمين في منطقة النقب وبناء تصور مقترح لتطوير ذلك**؛ وذلك استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم نفس تربوي، ولأغراض الإجابة على أسئلة الدراسة تقوم الباحثة بتطوير ثلاث أدوات، وهي: مقياس الاحتراق النفســـي للمعلمين، ومقياس التوافق المهني، ومقياس جودة الأداء، ورغبة من الباحثة في إيجاد الصـــدق المنطقي لفقرات المقاييس فقد تقدمت بهذه المقاييس لحضرتكم للاطلاع عليها وإبداء رأيكم في فقراتها.

يرجى التكرم بإبداء ملاحظاتكم وآرائكم حول صـــحة فقرات المقياس، وملاءمة كل فقرة للبعد الذي وضعت فيه حسب المقياس الخاص بها، بالإضافة إلى الصلاحية اللغوية والتفضل بالتعديل أو الحذف أينما رأيتم ذلك مناسباً. علما بأن التدريج الذي سيستعمل في هذا المقياس لتحديد آراء أفراد الدراسة سيكون تدريج ليكرت الخماسي حيث ستعطى موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، وموافق نوعا ما (3) درجات، وغير موافق (2) درجتان، وغير موافق بشـــدة (1) درجة واحدة.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحثة: أصالة مرعي خالد حيادري

اشراف: أ د. زياد بركات

د. ناصر سعافين

المعلومات العامة

أ. الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

ب. المؤهل العلمي.

بكالوريوس واقل ☐ دراسات عليا ☐

ج. سنوات الخدمة.

5 سنوات فأقل. ☐ من6سنوات إلى 10 سنوات ☐ بين 11-15 عام ☐

15 سنة فأكثر ☐

أولاً: مقياس الاحتراق النفسي:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: الاجهاد النفسي						
1	أضبط انفعالاتي أثناء ممارستي مهنة التعليم					
2	تستنزف طاقتي مع نهاية الدوام المدرسي					
3	يسيطر عليّ الشعور بالضجر أو الملل بسبب عملي					
4	يلازمني شعور بالإحباط أثناء التدريس					
5	عند استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم يقل انزعاجي					
6	أمارس عملي بعناء					
7	أواجه المشكلات أثناء التدريس بعصبية					
8	أتعرض لضغوط حادة بسبب العمل المباشر مع الطلبة					
9	يراودني إحساس بالاختناق خلال ممارستي لمهنة التعليم					
المجال الثاني: **العلاقات الإنسانية والاجتماعية**						
10	ما أبذله من جهد لا ينال التقدير الكافي					
11	"أشعر بأنني قد لم أكن أعامل الطلاب بشكل ملائم					
12	يزداد إحساسي بالقسوة تجاه الناس بعد عملي					
13	أشعر أن لعملي أثر بارزا في قسوة عواطفي					
14	أتجاهل ما يتعرض له الطلبة من مشاكل					
15	أهمل التعليمات الصادرة من المدير					
16	أهتم بالمناسبات الاجتماعية الخاصة بزملائي المعلمين					

17	أنزعج كثيراً عندما يتحدث احد زملائي معي					
18	ألوم الطلبة بسبب أو بدون سبب					
19	دافعيتي نحو الالتزام بالاجتماعات الخاصة بالمدرسة متدنية					
	المجال الثالث: نقص الشعور بالإنجاز					
20	لا أستطع فهم مشاعر الآخرين تجاه مهنتي					
21	أجد صعوبة في التعامل مع مشكلات مهنتي					
22	يسيطر عليّ الخمول أو الكسل					
23	أشعر بالإحباط عند تقديم الدروس للطلبة					
24	قلّما أملك القدرة على خلق أجواء نفسية مريحة خلال عملي.					
25	أنزعج بسبب تعاملي مع الطلبة					
26	لم احقق أشياء مهمة في مهنتي					
27	تضايق عند استخدام الوسائل التكنولوجية في مهنتي					
28	أشعر بالسعادة بعد الانتهاء من العمل مع طلبة					
29	أكره مهنتي					
30	أتملص من المهام الموكلة لي في المدرسة					
31	أشعر بخيبة أمل عند دخولي المدرسة					

مقياس التوافق المهني

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: : الأداء التوافقي						
1	أعتقد أن واجبات العمل المطلوبة مني محددة وواضحة					
2	يناسبني عدد ساعات الدوام الرسمي					
3	أحافظ على إتباع قواعد العمل بدقة					
4	الإرشادات متاحة لفهم اجراءات العمل					
5	أرى أن حجم العمل الذي أقوم لا يتناسب مع مقدرتي المهنية.					
6	أرى أنني اكتسبت خبرة قيمة في مجال عملي					
7	ممارستي لوظيفتي الإدارية تزيد من ثقتي بنفسي					
8	أشعر بأن الفرصة متاحة لي للتقدم وظيفيا					
9	تلبي مهنتي فضولي العلمي					
10	تتعارض الأعمال التي أقوم بها مع مؤهلي					
11	تداخل الواجبات الوظيفية يعرضني لمواقف مزعجة مع الاخرين					
12	إن عملي يتلاءم مع قدراتي					
المجال الثاني: الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل						

13	يتصـــف العمل الذي أقوم به بالرتابة ويفتقد إلى عامل الجذب والتجديد					
14	تتلاءم طبيعة مهنتي ومتطلباتها مع المســـتقبل المهني الذي أطمح إليه					
15	تتوفر في المدرسة كافة الأجهزة الحديثة التي تساعد على تطبيق التقنيات الحديثة في التعليم					
16	يعتمد التقدم المهني بالمدرســـة على العلاقات مع الرؤساء					
17	أجد في هذه المهنة مجالا لتطوير مهاراتي من خلال التدريب والتكوين المستمر					
18	ينقصـــني االتحفيزمن قبل المســؤولين للوصـــول لمستقبل أفضل					
19	تولي الإدارة النشاط الاجتماعي اهتماما معقولاً					
20	تشـــمل البرامج التدريبية جميع الموظفين وليســـت مقتصرة على فئة معينة					
21	تفوض الإدارة الصــلاحيات للمعلمين لأداء أعمالهم بالشكل المطلوب					
22	هناك تمييز في المعاملة بين المعلمين لا يستند إلى معايير موضوعية					
23	علاقتي مع المسؤولين مبنية على الاحترام المتبادل					
24	يساهم المسـؤولون في حل مواقف العمل الصـعبة التي نواجهها					
25	أشعر بالظلم في التقارير السنوية					

26	أرى أن القرارات من المسؤولين واضحة					
27	يتقبل المسؤولون النقد البناء					
28	أشارك المسؤولين في اتخاذ القرارات					
29	أشعر بأن طريقة متابعة العمل إيجابية					
30	الاجازات والعطلات في مجال العمل مناسبة					
31	يتيح لي المسـؤولون الفرصـة لمعرفة نتائج ما أقوم به من أعمال					
32	تتوفر جميع ظروف العمل الفيزيقية(الإضـاءة، التهوية، التكييف،)... بصـورة جيدة داخل مبنى المدرسة					
المجال الثالث: الذاتي						
33	توفر لي وظيفتي الشعور بالإنجاز					
34	أشعر بالحيوية أثناء أدائي لعملي					
35	ينتابني شعور أن المعلمين أقل شأنا من غيرهم					
36	أفتخر بمهنتي وبانتمائي لمهنة التعليم					
37	من مميزات مهنة التعليم الأمان الوظيفي					
38	أشعر بالسعادة في عملي					
39	أنصح أصدقائي بعدم العمل كمعلمين					
40	أرغب في الاسـتمرار بهذه المهنة رغم المصـاعب المختلفة					
41	نادراً ما احقق أهدافاً من خلال عملي					
42	إن مهنتي مهنة سـامية وذات قيمة عالية في المجتمع					

المجال الرابع: الاجتماعي						
43	أحرص على تكوين علاقات إيجابية مع زملائي					
44	توفر لي مهنتي مكانة وفرص مناسبة لكسب احترام وتقدير المجتمع					
45	انزعج من كثر انتقادات زملائي لي					
46	لدي مقدرة جيدة على إقامة العلاقات الاجتماعية					
47	التنافس الشريف في العمل يؤدي إلى توتر في علاقاتي مع الزملاء					
48	أسعى لحل الخلافات التي تحدث بين الزملاء					
49	التعاون والعمل كفريق واحد في حل المشكلات أثناء العمل شيء متبادل بيني وبين زملائي					
50	زملائي يضيعون وقت العمل بكلام لا قيمة له					
51	تربطني بزملائي علاقة احترام وتقدير متبادل					
52	أتبادل أنا وزملائي في العمل الخبرات الوظيفية					
المجال الخامس: الاقتصادي						
53	ترقيتي في العمل متعلقة بالكفاءة والإتقان					
54	تتوفر للمعلم مزايا وظيفية مناسبة					
55	يتناسب راتبي مع الدرجة العلمية التي أعمل بها					
56	يتناسب راتبي مع طبيعة عملي والجهد الذي أبذله					
57	أعتقد أن راتبي يوفر لي فرصة كافية للرفاهية					
58	ينال المعلم حافزا ماديا عندما يؤدي عمل متميز					

مقياس جودة الأداء للمعلمين

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول : التخطيط للدرس التعليمي						
1	أعد خطة فصلية شاملة للمادة الدراسية التي ادرسها					
2	أحدد الأهداف بشكل واضح وشامل في الخطة الفصلية واليومية					
3	أحدد في الخطة طرق وأساليب متنوعة لتنفيذ فقرات الدرس					
4	أوزع الأنشطة والواجبات بشكل منتظم في الخطط الفصلية واليومية					
5	اضع أمثلة مساندة لمادة الكتاب ترتبط بواقع الطلبة					
6	أضع تصورا لحل مشكلات قد تظهر أثناء خطة التدريس					
7	أوزع الفترة الزمنية لكل موقف تدريسي في خطة الدرس					
8	أدون في الخطة اليومية العناصر الأساسية					
9	أحدد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف الخاصة بالدرس					
10	أخطط للدروس بناءً على تقنية الكتب المحوسبة					
المجال الثاني: تحديد الأهداف التعليمية						
11	أصيغ أهداف سلوكية شاملة للدرس(معرفية، وانفعالية، ومهارية)					
12	أختار الأهداف المناسبة للمراحل العمرية ومحتوى الدرس					

13	أحدد الأهداف بشـــكل دقيق وواضـــح وشـــامل في الخطة اليومية					
14	ألتزم بشروط صياغة الهدف السلوكي الجيد					
15	أنوع الأهداف السلوكية في مستويات التفكير الدنيا والعليا					
16	أحدد أهداف لها علاقة في التمكين التكنولوجي للطلبة					
17	أحدد أهداف الدرس بالاعتماد على منظومة الكيندكس					
18	أحدد الأهداف بالاستعانه بتقنية الكتب المحوسبة على موقع الوزارة					
19	أسعى إلى تحديد أهداف الدرس بناءً على التعليم الالكتروني					
20	أسعى إلى تحديد أهداف الدرس بناءً على التعليم المدمج					
المجال الثالث: استخدام أساليب متنوعة في التدريس						
21	أبث الثقة في نفوس الطلبة وأمنحهم فترة زمنية للتفكير					
22	أوجه الطلبة أثناء تنفيذ الأنشـــطة نحو اكتشـــاف الحلول المطلوبة					
23	أترجم المعلومات إلى أشكال توصل الطلبة إلى حلول متميزة في التعليم					
24	أستخدم الكمبيوتر في عرض نماذج لبعض الدروس					
25	أسـتخدم اسـتراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة تجعل المتعلم محورا للتعلم					
26	أدرب الطلبة على حل المشـــكلات أو الاكتشـــاف تبعاً لمتطلبات الدرس					
27	أســـتخدم التعليم الالكتروني عن بعد في عملية التدريس بصورة منظمة					

28	أستخدم أسلوب التعليم الهجين في عملية التدريس					
29	أستخدم منظومة الكيندكس عند شرح الدرس للطلبة					
30	أميل إلى اســـتخدام منظومة فوكا توكي أثناء تقديم الدروس للطلبة					
المجال الرابع: تنفيذ الأنشطة والوسائل التعليمية						
31	**أقدم أنشطة متنوعة تناسب الوقت**					
32	أشـجع الطلبة على اسـتغلال البيئة لتوفير وإعداد الوسـائل اللازمة للدرس					
33	أختار الأنشـــطة والوســـائل التعليمية في ضـــوء الإمكانات المتوفر في المدرسة					
34	اكلف الطلبـة بكتـابـة التقـارير وجمع المعلومـات وتلخيص المراجع المتعلقة بالدرس					
35	أحاول ربط الدروس من خلال انشطة واقعية					
36	أتابع الواجبات والأنشطة وأجعل لها وزنًا في التقويم					
37	أسـتخدم الوسـائل التعليمية في الأنشـطة من مواد بسـيطة صديقة للبيئة					
38	أقدم الأنشطة بشكل جذاب					
39	أصمم الأنشطة وفق المرحلة العمرية للطلبة					
40	لدي القدرة على التنوع في الانشطة حسب الظروف المحيطة					
المجال الخامس: توفير مداخل تعليمية مثيرة وحديثة للتدريس						
41	أعد مقدمات متنوعة تساعد الطلبة على الوصول إلى الحل بأنفسهم					
42	أتابع الواجبات والأنشطة وأجعل لها وزنًا في التقويم					

43	أستخدم المداخل الحديثة في تدريس بعض الدروس					
44	أستخدم مدخل التعلم التعاوني بتقسيم الطلبة إلى مجموعات					
45	أنظم أعمال خاصة بالمادة الدراسية كالندوات والمسابقات					
46	أوفر أفكار ومفاهيم ومشـــكلات حقيقية ترتبط بواقع حياة المجتمع					
47	أقدم تهيئة مشوقة تثير تفكيرالطلبة في بداية الدرس					
48	أغطي النقاط الرئيسية في الدرس بشكل جيد					
49	أقدم عناصر الدرس بشكل مبسط متدرج من المحسوس إلى المجرد					
50	أوضــح فقرات الدرس بأمثلة وتطبيقات متنوعة مثيرة للتفكير الأصيل					
51	أراعي الفروق الفردية أثناء شـــرح الدرس وتنفيذ أنشـــطته التعليمية					
المجال السادس: استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التدريس						
52	أحرص على استخدام الطلبة لبرامج الذكاء الاصطناعي					
53	أدرب الطلبة على كيفية اســـتخدام نظام (Classoos) الخاص بالمدرسة					
54	أعمل على تنفيذ الأنشـــطه من خلال أســـلوب التعليم الالكتروني					
55	أعمل على تنفيذ الأنشطه من خلال أسلوب التعليم المدمج					
56	أستخدم التعليم المدمج أثناء تنفيذ الأنشطة					
57	أستخدم برامج الذكاء الاصطناعي في تنفيذ عملية التدريس					

58	أســـتخـدم تقنيـة (Kideo Land) في عمليـة التـدريس بعناصرها المختلفة					
59	أستخدم منظومة الكيندكس عند التخطيط للدرس					
60	أحدد أدوات وأجهزة ووسائل حديثة لازمة لتنفيذ التدريس					
61	أعمل على دعم وتوجيه الطلبة خلال شرح الدرس بالاعتماد على منظومة الكيندس					
62	أعرض الدرس باستخدام التقنيات الحديثة للتعلم					

أشكر لكم حسن تعاونكم

Burnout and its Relationship with Professional Compatibility and Performance Quality among a Sample of Teachers in the Negev Region: A Proposed Program

Asala Maree Khaled Hayadre

Dissertation Committee:

Prof. Zeyad Barakat

Prof. Naser Saafeen

Dr. Joltan Hijazi

Dr. Mohammad Shaheen

Dr. Moawiya Aby Ghazal

Abstract

The aim of this study was to explore burnout and its relationship with professional adjustment and performance quality among a sample of teachers in the Negev region, and to develop a proposed conceptual framework. The study population consisted of all teachers in Arab schools in the Negev region during the second semester of the academic year (2023-2024). The researcher used the descriptive analytical correlational method, and the simple random sample consisted of 334 teachers. To achieve the study's goal, the researcher developed study scales, including the burnout scale, professional adjustment scale, and teachers' performance quality scale.

The study yielded the following results:

1. The overall level of burnout was "low," with the items ranging from low to moderate.
2. The reality of the level of professional adjustment among teachers in Arab schools in the Negev was moderate.
3. The level of performance quality among teachers in Arab schools in the Negev was largely between high and moderate.
4. A significant negative relationship at the significance level (0.01) was found between the level of burnout and both professional adjustment and performance quality, indicating that as the level of burnout increases, professional adjustment and performance quality decrease, and vice versa.
5. There were no statistically significant differences in the responses of the study sample regarding the burnout scale attributed to gender, educational qualifications, and years of experience.
6. There were no statistically significant differences regarding the reality of professional adjustment responses among teachers in the Negev schools attributed

to gender and educational qualifications, but there were differences attributed to years of experience regarding the reality of professional adjustment among teachers in the Negev schools.

7. There were no statistically significant differences at the significance level (α=0.05) between male and female teachers in the study sample regarding the quality of performance responses in Negev schools, attributed to gender, educational qualifications, and years of experience.

In light of the study results, the study recommended enhancing professional, ethical, and developmental values in the education that teachers provide in their schools, and emphasized the need for educational institutions and their administrators to hire teachers who demonstrate high professional and teaching performance quality. This can be achieved by conducting practical field tests to assess their commitment to performance quality in education.

Keywords: burnout, professional adjustment, performance quality.