الجامعة العربيّة الأمريكيّة
كلّيّة الدّراسات العليا
قسم العلوم التّربويّة
برنامج الدكتوراه في علم النّفس التّربوي

القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب

نسرين إبراهيم أحمد زيداني
202216644

أسماء لجنة الإشراف:
أ. د. محمد إبراهيم السفاسفة
أ. د. جولتان حسن حجازي
أ. د. حابس سليمان العواملة

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات درجة الدكتوراه
في برنامج علم النفس التربوي

فلسطين، 2026/1

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربيّة الأمريكيّة
كلّيّة الدّراسات العليا
قسم العلوم التّربويّة

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

صفحة إجازة الأطروحة

القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب

نسرين إبراهيم أحمد زيداني

202216644

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 29 /2026/1 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. أ. د. محمد إبراهيم السفاسفة	المشرف الرئيس	
2. أ. د. جولتان حسن حجازي	عضو لجنة الأطروحة	
3. أ. د. حابس سليمان العواملة	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، 1 / 2026

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة 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: نسرين إبراهيم أحمد زيداني

الرقم الجامعي: 202216644

التوقيع: نسرين أحمد إبراهيم زيداني

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 7.2.2026

الإهداء

لعائلتي، وزملائي في الدراسة والعمل، ولكل من أنار طريقي خلال مشواري ولكل من دعمني ورافقني، إلى وطني موطئ خطواتي الأولى، ومأوى لروحي، ولكل من ساهم وساند في وصولي وتحقيق أهدافي، وطموحاتي وإنجازاتي.

وأختم بإهداء عام للإنسانية جمعاء في كل بقاع الأرض راجية المولى عز وجل بأن يكون العام عام سلام، ومودة، أمان وامتنان.

نسرين إبراهيم أحمد زيداني

الشكر والتقدير

الحمد لله حتى يبلغ منتهاه، الحمد لله الذي علّم بالقلم، ورفع شأن العلم، وجعل السعي في طلبه عبادة، والحمد والشكر لله على كل النعم، وعلى وجه الخصوص نعمة العلم، والطموح، والشغف الدائم في التنور والاكتشاف.

ومع ختام هذه الرحلة العلمية، لا يسعني إلا أن أتقدّم بخالص الشكر والامتنان والعرفان لمشرفي الأستاذ الدكتور محمد إبراهيم السفاسفة على ما قدمه من دعم وتوجيه، والنصائح القيمة؛ وبشكل مستمر خلال مشواري العلمي، فقد كان حاضرًا بحكمته، سخيًا بعلمه، راقيًا بأسلوبه، جزاه الله كل خير.

والشكر موصول للدكتورة جولتان حجازي، والدكتور حابس العواملة، والدكتور غسان سرحان على كل الدعم والتوجيه، أقدر وأثمن مجهودكم جميعًا، ولكم مني أسمى عبارات الشكر والامتنان.

كما أخصّ بالشكر والتقدير أعضاء لجنة الإشراف الموقّرة، الذين كان لحضورهم العلمي ولملاحظاتهم السديدة دورٌ أساسي في توجيه هذا البحث نحو مساره الأكاديمي السليم، فحضوركم سيبقى نبراسًا يستضاء به، وبكم ومعكم جميعا يسمو مجتمعنا نحو الأفضل.

نسرين إبراهيم أحمد زيداني

القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب

اسم الطالبة: نسرين إبراهيم أحمد زيداني

أسماء لجنة الإشراف:

أ. د. محمد إبراهيم السفاسفة

أ. د. جولتان حسن حجازي

أ. د. حابس سليمان العواملة

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من: الشعور للمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني لدى معلمي مدارس المرحلة الابتدائية في منطقة النقب واستقصاء القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي بالانتماء المهني. تكونت عينة الدراسة من (420) معلمًا ومعلمة، من معلمي المرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدام ثلاثة مقاييس، هي: الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني.

أظهرت النتائج أن مستوى كل من الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني جاء مرتفعًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشعور بالمعنى لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفكير الإيجابي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفكير الإيجابي بدلالته الكلية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانتماء المهني لجميع مجالات الانتماء المهني لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وكشفت النتائج أن الشعور بالمعنى يتنبأ بالانتماء المهني، وأن مستوى الانتماء المهني يرتفع كلما ارتفع مستوى الشعور بالمعنى، وأن التفكير الإيجابي يتنبأ بالانتماء المهني، وأن مستوى الانتماء المهني يرتفع كلما ارتفع مستوى التفكير الإيجابي. وخلصت الدراسة لمجموعة من التوصيات أهمها المحافظة على مستويات كل من الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني من خلال البرامج التدريبية لتنمية الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي لدى المعلمين، وتوضيح دور الرسالة التربوية والقيم المهنية في حياة المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الشعور بالمعنى، التفكير الإيجابي، الانتماء المهني.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإقرار	أ
	الإهداء	ب
	الشكر والتقدير	ج
	ملخص	د
	قائمة الجداول	ح
	قائمة الأشكال	ك
	قائمة الملحقات	ل
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة ومشكلتها	1
1.1	المقدمة	1
2.1	أهمية الدراسة	12
3.1	مشكلة الدراسة	13
4.1	أهداف الدراسة	14
5.1	أسئلة الدراسة وفرضياتها	16
6.1	التعريفات المفاهيمية والإجرائية	17
7.1	حدود الدراسة ومحدداتها	18
2	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	18
1.2	الشعور بالمعنى (Sense of Meaning)	19
2.2	التفكير الإيجابي (Positive Thinking)	30
3.2	الانتماء المهني (Vocational Affiliation)	41
4.2	التعليم الابتدائي ومعلموه	54
2.2	الدراسات السابقة	59
1.2.2	الدراسات التي تناولت الشعور بالمعنى	59
2.2.2	الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي	64
3.2.2	الدراسات التي تناولت الانتماء المهني	70

4.2.2	التعقيب على الدراسات السابقة	73
3	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	76
1.3	منهجية الدراسة	76
2.3	مجتمع الدراسة	76
3.3	عينة الدراسة	77
4.3	أدوات الدراسة	78
1.4.3	مقياس الشعور بالمعنى للمعلمين	78
2.4.3	مقياس التفكير الإيجابي	82
3.4.3	مقياس الانتماء المهني للمعلمين	88
5.3	متغيرات الدراسة	93
6.3	إجراءات الدراسة	93
7.3	المعالجات الإحصائية	94
4	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	95
1.4	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	95
2.4	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	105
3.4	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث	116
5	الفصل الخامس: مناقشة النتائج	121
1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	121
2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	127
3.5	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث	134
	التوصيات	144
	المراجع	145
	الملحقات	164
	Abstract	178

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية.	79
2.3	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الشعور بالمعنى للمعلمين وبين الدرجة على الفقرة والدرجة على البُعد الذي تتبع له	82
3.3	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس الشعور بالمعنى للمعلمين وأبعاده	83
4.3	درجات احتساب مستوى الشعور بالمعنى	84
5.3	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي، وبين الدرجة على الفقرة والدرجة على البُعد التي تنتمي له	87
6.3	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس التفكير الإيجابي وأبعاده	89
7.3	درجات احتساب مستوى التفكير الإيجابي	90
8.3	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الانتماء المهني للمعلمين، وبين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة	92
9.3	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس الانتماء المهني وأبعاده	93
10.3	درجات احتساب مستوى الانتماء المهني	94
1.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والمستوى لكل مجال من مجالات مقياس الشعور بالمعنى والدرجة الكلية للمقياس (ن = 420).	97
2.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الشعور بالاستمتاع في العمل (ن = 420).	98
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الشعور بالانجذاب للعمل (ن = 420).	99
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الشعور بالحياة الداخلية (ن = 420).	99
5.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية للمقياس (ن = 420).	100
6.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال التوقعات الإيجابية (ن = 420).	101

7.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الثقة بالنفس (ن = 420).	102
8.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الاتزان الانفعالي (ن = 420).	102
9.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال المرونة الفكرية (ن = 420).	103
10.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والمستوى لكل مجال من مجالات مقياس الانتماء المهني والدرجة الكلية للمقياس (ن = 420).	104
11.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الولاء المهني (ن= 420).	105
12.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الاستمرار بالعمل (ن = 420).	106
13.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الالتزام المهني (ن = 420).	107
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشعور بالمعنى بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).	109
15.4	نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للشعور بالمعنى بدلالته الكلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).	110
16.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية للشعور بالمعنى بدلالته الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	110
17.4	نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA) لمجالات الشعور بالمعنى لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).	111
18.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية لمجالات الشعور بالمعنى لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = 420).	112
19.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتفكير الإيجابي بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).	113
20.4	نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للتفكير الإيجابي بدلالته الكلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).	113
21.4	نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA) لمجالات التفكير الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).	114

22.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للانتماء المهني بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).	115
23.4	نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للانتماء المهني بدلالته الكلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).	116
24.4	نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA) لمجالات الانتماء المهني لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة(ن = 420).	117
25.4	نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لانحدار الشعور بالمعنى على الانتماء المهني لدى عينة الدراسة (ن = 420).	118
26.4	معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية ودلالتها الإحصائية لانحدار الشعور بالمعنى على الانتماء المهني (ن = 420).	119
27.4	نتائج تحليل مسار انحدار الشعور بالمعنى على الانتماء المهني لدى عينة الدراسة (ن = 420).	120
28.4	نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لانحدار التفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى عينة الدراسة (ن = 420).	120
29.4	معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية ودلالتها الإحصائية لانحدار التفكير الإيجابي على الانتماء المهني (ن = 420).	121
30.4	نتائج تحليل مسار انحدار التفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى عينة الدراسة (ن = 420).	123

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1.4	تحليل مسار انحدار التفكير الإيجابي على الانتماء المهني	120
2.4	تحليل مسار انحدار الشعور بالمعنى على الانتماء المهني	122

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
الملحق (أ)	أدوات الدراسة بصورتها الأولية	167
الملحق (ب)	أدوات الدراسة بصورتها النهائية	174
الملحق (ج)	قائمة المحكمين	180

الفصل الأول: مقدمة الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

يُعد القطاع التعليمي من أهم القطاعات التربوية في جميع دول العالم، وهو حجر الزاوية في تقدم الدول، وأقوى مؤشر على ازدهارها، ويشغل المعلمون المكانة الأبرز في هذه القطاعات، فهم يمثلون محور التقدم في عمليات التطوير والإصلاح التي تشهدها الدول، ويُنظر إليهم على أنهم وكلاء التغيير والتقدم في المجتمع، وأن جودة التعليم مرتبطة ارتباطاً مباشراً بجودة المعلمين وبالخصائص المهنية والشخصية للمعلمين؛ لذلك، فالآمال معقودة عليهم لأنه لا يمكن أن تتم هذه العمليات المهمة بمنأى عن المعلم ، فالمعلم هو الميسر والأساس الذي تتم من خلاله عمليات التعلم والتعليم وتحقيق أهداف التعلم وجودته، وتمكين المتعلمين وصقل شخصياتهم، وصولاً إلى مخرجات تعليمية ذات الجودة العالية، والنهوض بمجتمعاتها وقيادتها نحو الأفضل.

وللمعلم مكانة رفيعة في المجتمع، ولا يزال العنصر الفاعل في العملية التعليمية التعلمية، فإن نجاح أي مؤسسة تعليمية يعتمد على مدى توافر العنصر البشري (المعلم) الملائم لمتطلبات مراحل التعليم، فالمعلم يمثل الدعامة الأساسية التي يرتكز عليها النظام التعليمي، إذ تُوكل إليه العديد من المهام المستجدة التي اختلفت عما كانت عليه في السابق، من تلقين وتوصيل المعلومة للمتعلم، لذا أصبح المعلم اليوم يشكل منظومة متكاملة من المهارات والمعارف والقيم التي تؤثر على جميع الفئات من طلبة ومعلمين وإداريين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي ككل، فهو القائد الذي يقود نفسه والآخرين، ويمتلك المهارات والقدرات التي تُمكنه من توجيه سلوكه وسلوك الطلبة (العامري وآخرون، 2022).

إن مرحلة التعليم الابتدائي تشكل أهمية كبيرة في حياة الطالبة والمجتمعات، لكونها مرحلة البناء التي يتحدد فيها بناء الشخصية وتكوين الاتجاهات والمبادئ والقيم والأخلاق الإنسانية السليمة، وفيها يتم

إكساب الطلبة المعلومات والمعارف والممارسات الحياتية، والإعداد والتدريب اللازم لبناء مواطن يعي مسؤولياته وواجباته، ويكون عنصرًا فاعلًا في عمليات البناء والتطوير وتنمية المجتمع ودفعه نحو التقدم، ويسهم بإيجابية في أن يكون المواطن الصالح والمثال والنموذج الذي يُحتذى به (عرابي وآخرون، 2021).

ولعل التعليم مهنة خاصة تتطلب معرفة ميدانية، ومعرفة عامة، ومعرفة مهنية، ومهارات مهنية، وسمات شخصية، ويعد التدريس في مرحلة الابتدائية مهنةً بالغة الأهمية والصعوبة، إذ يُمكن لمُعلّمي هذه المرحلة تسهيل النموّ والتطور للطلبة الأطفال، وتكوين موقفٍ إيجابيٍّ تجاه التعلّم، علاوة على ذلك، يتحمل معلمو التربية الابتدائية مسؤولية بالغة الأهمية في تنشئة أفراد يحددون مستقبل المجتمع، فالمعارف والمهارات والعادات الأساسية المُكتسبة والمُطوّرة من خلال التعليم في هذه المرحلة لها آثار طويلة المدى على الفرد والمجتمع، ومن المهمّ أن يمتلك معلّمو المرحلة الابتدائية المعرفة والمهارات والخبرة المهنية، بالإضافة إلى العمل في بيئة يشعرون فيها بالسلام والأمان والراحة، ولذلك، فإن مستوى الانتماء المهني يؤثر على جودة التعليم المُقدم، ونمو وتطور الحضارة الإنسانية (Gündoğdu, 2022).

وتُؤطّر الحياة المدرسية بالنسبة للمعلمين الشعور بالانتماء، فهي مكان حيوي لبناء وتجسيد معنى الانتماء، وامتلاك وتكوين الهوية، ومشاركة النماذج التي تجمع الأخلاق والآداب والمودة، واكتساب التجارب والخبرات، ويصبح الشعور بالانتماء ذا أهمية جوهرية فيما يتعلق بعملية التعليم/التعلم، لأنهم إذا أدركوا اندماجهم في النظام، سيشعرون بمزيد من التمكين والإنتاجية والتحفيز، وبأهمية المشاركة الإيجابية التي تولّد شعورا بالانتماء والقبول، وتزيد من دافعيتهم نحو التعليم وأداء المهمات، واستخدام استراتيجيات غير تقليدية في التعلم، والقدرة على حل المشكلات، وتحويل التجارب السلبية والصادمة إلى تجارب وخبرات إيجابية قابلة للتطبيق داخل المدرسة وخارجها (Peter et al., 2015).

وتعد الحاجة إلى الانتماء حاجة أساسية لدى العديد من الباحثين والمنظرين، حيث يؤكد ماسلو (Maslow,1954) على أن الحاجة إلى الانتماء تتبع الحاجات الفسيولوجية والشعور بالأمان لدى الإنسان، ويهدف الشعور الفطري بالانتماء إلى بناء روابط مع الآخرين، مثل التواجد والمشاركة معا، والتضامن، والصداقة، وتكوين أسرة، والانضمام إلى جماعات وجمعيات، ويشير إلى إدراك الفرد لنفسه كعضو قيّم ومهم في بيئته، فالشعور بالانتماء هو أمر مهم للفرد والأسرة والمجتمع، ويؤدي إلى نتائج إيجابية، ومن الممكن أن يتطور الشعور بالانتماء بطرق مختلفة، تبعا للشخص، والثقافة، والمكان، والأشياء المادية (Peter, 2015).

ويشكل الشعور بالانتماء جانبًا أساسيًا في حياة المعلمين، فهو السبيل الذي يعزز من تكيفهم ويعطيهم المعنى والقيمة في الذات وتحقيق الهوية، ويعتمد الشعور بالانتماء على التفاعلات الاجتماعية والمعتقدات أو القيم أو العادات المشتركة، ويرتبط مفهوم الشعور بالانتماء ارتباطا وثيقا بمفهوم التوافق عند هولاند (Holland)، ومفاهيم الترابط عند بوين (Bowen)، ونظرية التعلق عند بولبي (Bowlby)، ومفهوم الإدماج عند كيغان (Kegan)، والارتباط عند جويزنجر وبلات (Guisinger and Blatt)، بالإضافة إلى مصطلحات أخرى مثل التكيف، والتعلق، والمشاركة، والترابط، والأمان، والالتزام، ومع الشعور بالانتماء، يشعر المعلمون بأنهم جزء من مجتمع سيحقق له الراحة في التفاعل والإنتاجية في المجتمع، ويتشكل في مكان العمل عندما يكونون قادرين على تطوير ارتباطات إيجابية بمكان العمل والأفراد الآخرين، وتصبح هذه الارتباطات والعلاقات عاملا في تكوين الشعور بالانتماء، والحصول على الدعم البيئي؛ مما سيؤدي إلى تأثير **مباشر** وغير مباشر على إنتاجية العمل، واكتساب الخبرات المهنية التي تقود إلى الاحترافية (Lontoh et al., 2021).

ويتشكل الانتماء المهني من تفاعل الخصائص الشخصية والخصائص والخبرات المرتبطة بالعمل، وتكوّن الميل للاندماج والتوافق مع المؤسسة أو المنظمة، وتزيد من مشاركته فيها، فتقوي إيمانه بأهدافها وقيمها، وتزيد من التزامه بمعاييرها وانتظامه، ورغبته بالاستمرار في بذل الجهد ومواصلة دعمه لها (Steers, 1997). فهو شرط أساسي لأي مهنة بغية تحقيق أهدافها ونجاحها، وتقديم الأداء المميز، والوصول إلى الاستقرار الوظيفي، ويجعله أكثر قدرة على مواجهة التحديات والصعوبات وحل المشكلات، والسعي بتحمس نحو الإنجاز والإبداع (Kehoe et al., 2024). كما أن إحساس المعلم بالانتماء المهني لمهنته له أهمية كبيرة في إنجازهم المهني، حيث ينعكس على العاملين والطلبة داخل المدرسة، **فمن** شأنه أن يحقق لهم التواصل والفهم المشترك والتعاون والشعور بالمعنى، ويعزز جسور الثقة بينهم، والتفاني في خدمة الهدف العام لتحقيق أكبر مردود للمدرسة، ويمنعهم من التقصير في أداء المهمات المطلوبة ويدفعهم بالاتجاه المناسب نحو الاستقرار النفسي، ويجنبهم النظر للوظيفة **على** أنها مجرد عمل أو مهنة، بل هي رسالة لها تأثير ودور مهم في تقدم المجتمع والإبداع والتغيير نحو الأفضل (عبد العال، 2016).

ويرى جايتلي وهوا (Jaitli & Hua, 2013) أن الشعور بالانتماء المهني يرتبط بالصحة النفسية، والكفاءة الذاتية، وتقدير الذات، ويمكن أن يقدم فوائد علاجية، ويُخفض مستويات القلق، ويُحسّن مهارات التأقلم، ويُسهّل القدرة على التكيف، ويُحسّن الوظائف العصبية، ويُشعر المعلم بالأمان والصحة، ويحسّن الأداء والدافعية، ويُنمي مستوى الذكاء والإدراك، والصحة الجسمية. ويحدد بوستون (Poston, 2009) العوامل التي تؤثر في تكوين الشعور بالانتماء المهني للمعلمين، مثل الظروف الاجتماعية والاقتصادية، ومستوى التعليم الشخصي والأسري، والسياق الاجتماعي والبيئي الذي ينمو فيه، وطبيعة العلاقات الاجتماعية، ومستوى التعليم والخبرات، إذ يلعب الشعور بالانتماء دورا مهما في تقدير المعلم لذاته، فإذا كان مستوى الشعور بالانتماء منخفضا، فقد يعاني المعلم من القلق الاجتماعي، وقد ينسحب **من**

المواقف التفاعلية لخفض مستواه الاجتماعي، ولا يصل إلى الدرجة المناسبة ليكون متوازنًا ومتوافقا مع ذاته.

ويشير الشعور بالانتماء إلى القدرة على تكوين علاقات شخصية إيجابية مع الآخرين في بيئة معينة، أما الانتماء المهني فهو المشاركة الشخصية الإيجابية في النظام أو المجتمع الأكاديمي الذي يؤدي إلى شعور المعلمين بأنهم جزء لا يتجزأ من هذا النظام، كما أنه مؤشر مُهم للرفاهية في الأوساط الأكاديمية، ويعمل أيضًا كمتنبئ قوي بالسلوك والأداء وزيادة الإنتاجية، والمشاركة الإيجابية، وتطوير استراتيجيات وأساليب فاعلة لها القدرة على تحسين المخرجات والأهداف التعليمية، كما يشعرون من خلاله بالتقدير والاستمتاع والتدفق والاندماج بالعمل، **وأن** انخفاض الشعور بالانتماء يؤدي إلى زيادة التوتر والقلق والاكتئاب والمشاكل الصحية ومشاعر الوحدة والرفض وانخفاض تقدير الذات (Ruedas-Gracia et al., 2022).

ويمكن وصف الشعور بالانتماء المهني بأنه إعطاء الأفراد أهمية لمهنتهم، وإقامة رابطة عاطفية بين الأفراد ومهنتهم والاندماج فيها، حيث يتمتع المعلمون ذوو الشعور العالي بالانتماء المهني بدافعية للعمل، وإيمانهم بالمهنة، ومستوى قبولهم للأهداف المهنة، وأداء وظيفي جيد، وعلاقات شخصية قوية، ويؤثر مستوى الشعور بالانتماء المهني لدى المعلمين على جودة التدريس وتطور الطلاب (Lamei & Xueya, 2021). ويتأثر هذا الشعور بعوامل شخصية كالعمر، والتعليم، والأقدمية، والذكاء، والشخصية، والجنس، والحالة الاجتماعية، والموهبة، والخبرة العملية، والعوامل التنظيمية كطبيعة الوظيفة، والزملاء، والأجور، والإدارة، وظروف العمل، والأمن الوظيفي، والمكافأة، والإشراف، والترقية (Sahin, 2013). ويُعدّ مديرو المدارس من العوامل المهمة في مستوى الشعور بالانتماء المهني لدى المعلمين، ويمكن أن يتأثر بمهارات مديري المدارس في الحديث والإقناع، ومهارات الاستشارة، والتحفيز، وكذلك التواصل

مع المعلمين، والسلوك العادل، ومهارات التعاطف، وهذا ينعكس على معتقدات المعلمين ومواقفهم وسلوكياتهم، وتصوراتهم للمدرسة، وتصوراتهم للمهنة، وأدائهم (Steinmann., 2016).

لقد ربط لامبيرت وآخرون (Lambert et al., 2013) بين وجود العلاقات الاجتماعية والعلاقات الشخصية والانتماء بالشعور بالمعنى، فضعف العلاقات الاجتماعية يُؤدي إلى انخفاض الشعور بالمعنى الذي يرتبط بجميع جوانب الفرد الشخصية، ويؤدي إلى انخفاض قدرة الفرد على تحقيق الاندماج والمشاركة الاجتماعية، وضعف الشعور الانتماء للمجموعة، فالأفراد الذين يُرفضون اجتماعيا يدخلون في حالة من التفكك المعرفي تتميز بانخفاض في التفكير المصحوب بالمعنى، والشعور بالنبذ الاجتماعي والعديد من الإحباطات النفسية المتعددة، والبحث المستمر عن إشباع الحاجة للانتماء الذي يجعل وجود معنى، والشعور بالوحدة الذي يُشكّل تحديا يعيق الفرد من تحقيق الشعور المعنى، فالنبذ الاجتماعي والشعور المستمر بالوحدة يُؤديان إلى انخفاض في الشعور بالمعنى، وضعف العلاقات الاجتماعية إلى إيجاد معنى أقل في الحياة، ويشير أيضا إلى وجود تداخل بين هذه المتغيرات وتأثيرات متبادلة، فارتفاع مستويات الدعم الاجتماعي يُنبئ بمستوى أكبر من الشعور بالمعنى، وأن العلاقات الشخصية الوثيقة تُعدّ مصدرًا مهمًا للمعنى، تُقدم وعدًا رمزيًا بالديمومة واستمرارية الانتماء للمجموعة (داخل الأسرة أو في التفاعلات الاجتماعية، أو في السياق المهني)، مما يمنحهم الشعور بأنهم جزء من كيان أكبر، ويوَّلد لديهم شعورا بالقيمة والمعنى.

ويعد الشعور بالمعنى (Sense Of Meaning) من اهتمامات علم النفس الإيجابي الذي يرتكز بالأساس على فهم الفرد لحياته، والأمور التي يقوم بها على أنها ذات معنى، وبأنها مهمة بالنسبة له وتزيد من استمتاعه، ودرجة انسجامه بالعمل، ودافعيته، وتحقيق حاجاته الأساسية بمكوناتها الثلاثة: الانتماء، والاستقلالية والكفاءة الذاتية، فتزيد من قدرته على الإنجاز وتحقيق الأهداف التي يطمح إليها،

ويرتبط الشعور بالمعنى ارتباطًا وثيقًا بالصحة النفسية، وهو عامل مهم في حياة الطلبة والمعلمين على حد سواء، وعندما يحقق المعلم الشعور بالمعنى في كل ما يعمل يصبح عمله ذو قيمة بالنسبة له، وبمثابة رسالة ويشكل نموذجًا لزملائه وطلابه (Frankl, 2004).

ويرى فيكتور فرانكل (Viktor Frankl) أن البشر مدفوعون لإيجاد المعنى، وأطلق على هذا الدافع اسم إرادة المعنى (Will to meaning)، فالدماغ البشري لا يستطيع تحمل الحياة بلا هدف أو بلا معنى، لأن جميع أنظمة الدماغ صُممت بطبيعتها لتسهيل التفكير والعمل الهادف، إذ يُعدّ السعي لإيجاد المعنى جانبًا أساسيًا من جوانب الطبيعة البشرية، ويختلف الأفراد في مدى اعتقادهم بأن حياتهم ذات معنى ومدى شعورهم بالمعنى، ويرتبط الاعتقاد بأن حياة الفرد تفتقر إلى المعنى بالتفكير السلبي، وبعدد من النتائج النفسية والجسدية السلبية، بينما يرتبط الاعتقاد بأن حياته ذات معنى وقيمة بالتفكير الإيجابي وبعدد من المتغيرات الإيجابية (Baumeister, 1991).

ويفترض فرانكل (Frankl) أن المعنى يتشكل في مرحلة مبكرة من حياة الأفراد، ويُعدّل بناءً على التجارب الشخصية، ويُحدد مدى وعيهم بمعتقداتهم وأهدافهم، ويؤثر بقوة على أفكارهم وأفعالهم واستجاباتهم العاطفية، ويشير المعنى إلى أنظمة التوجيه العامة للأفراد، والتي تتكون من المعتقدات والأهداف والمشاعر الذاتية، وتشمل المعتقدات وجهات نظر عامة حول العدالة، والتحكم، والقدرة على التنبؤ، والتماسك، بالإضافة إلى نظرة الأفراد إلى أنفسهم، وتشكل المخططات التي يفسر من خلالها الأفراد تجاربهم في العالم، أما الأهداف فهي تمثيلات داخلية للعمليات أو الأحداث أو النتائج المرجوة، ويمكن أن تكون الأهداف غايات نهائية مرغوبة أو غايات يسعى الفرد للحفاظ عليها، مثل الصحة أو العلاقات مع الأحباء والآخرين، والعمل، والدين، والمعرفة، والإنجاز، وتُنظّم الأهداف هرميًا، حيث تُحدد الأهداف العليا والمتوسطة والمتدنية، ومن هنا؛ يشير الشعور الذاتي بالمعنى إلى مشاعر "المعنى

الحقيقي"، وهو الشعور الذاتي بأن لدى الفرد غاية أو اتجاه، ويُعتقد أنه ينبع من رؤية الفرد لأفعاله، على أنها موجهة نحو حالة أو هدف مستقبلي مرغوب (Park, 2010).

ويعد الشعور بالمعنى مفهوما مرتبطا بنمط التفكير لدى الأفراد، مما ينعكس تأثيره بشكل مباشر على سلوكياتهم، فتعليمهم مهارات واستراتيجيات التفكير الإيجابي يمكن لها أن تساعدهم على تحسين علاقاتهم الاجتماعية ومهارات التواصل الاجتماعي، ومواجهة المشكلات والمثابرة لحلها وتجاوزها، وأن يتعاملوا معها بشكل حقيقي وواقعي، وينظرون لأنفسهم بواقعية وإيجابية، وانخفاض السلوكيات السلبية والأفكار التشاؤمية، والمشكلات النفسية كالتوتر والقلق، ويزيد من مستويات الشعور بالرضا والتفاؤل والأمل، وتحسين جودة الحياة والرفاهية، ويعزز من مستويات الشعور بالمعنى، والنظرة الإيجابية نحو المستقبل (Mousavi, 2016).

ويُعد التفكير الآلية الوحيدة التي تمنح الإنسان فرصة التحكم بعالمه، وتجاوز التحديات المختلفة مع أقل ما يمكن من الآثار الجانبية، ودون اللجوء للحلول السلبية، ويمثل التفكير المنفتح الدافع للوصول إلى الأفضل، والسر وراء الإنجاز العالي وتعزيز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة، وبما أن سلوكيات الفرد هي انعكاس لكل قناعاته وكل ما يبرز رؤيته وتفكيره، لذا فهو يحقق التوازن في الصحة من خلال التفكير الإيجابي، وبالمقابل التفكير غير الإيجابي الذي يمارسه الفرد، يؤدي به إلى مستوى أدنى من الأداء، ويندرج تحت أحد التصنيفات المختلفة للاضطرابات السلوكية بحسب ما يمارسه من أداء يعكس افتقاره إلى الاستعداد الفكري، وميله إلى العدوانية أو الانعزال واللامبالاة (Alanzi & Almury, 2023).

كما يرتبط التفكير الإيجابي للمعلم بتعزيز الانتماء الوظيفي، إذ يعد شرطًا أساسيًا للأداء الجيد، والاستقرار الوظيفي، ولمهنة التعليم على وجه الخصوص، فهو من أهم القيم التي يحرص النظام التعليمي على غرسها في المعلمين والمعلمات، لكونه يؤثر في شخصية المعلمين والعاملين في القطاع

التربوي، ويعدل سلوكياتهم لتصبح أكثر إيجابية، ويطور من توجهاتهم وطموحاتهم نحو مهنة التدريس، ومن خلاله أيضًا يكون المعلم قادرا على أداء واجباته، وتفعيل الرقابة الذاتية لديهم عند أداء مهامهم الوظيفية (إسماعيل، 2016).

وقد أهتم علماء النفس الإيجابي في الوقت الحاضر بموضوع التفكير الإيجابي وممارسته وطرق تنميته، وأصبح محورا للعديد من الموضوعات والأبحاث على مستوى كبير، فهو يُسهل أداء المهمات والقيام بالواجبات والمسؤوليات التي يقوم بها المعلم، ويمنحه الفرصة لتحقيق التكيف مع الظروف المتغيرة، فيزيد من تركيز انتباهه وإدراكه لأي موقف أو مشكلة، ويجنبه التفكير السلبي الذي يقود به إلى الفشل، ورؤية المشكلات من منظور سلبي، فهو مفتاح البناء والتطور، وعامل مُهم لإحداث التغيير واتخاذ القرارات المناسبة والرضا المهني للفرد، ويُقيَم المواقف المُرهقة بتفاؤل، ويُقدّر قدرته على مواجهة تقلبات الحياة المهنية وصعوباتها تقديرًا جيدًا، يزيد التفاؤل ويُحوّل أفكاره وميوله الفكرية، وسلوكياته نحو اتجاه إيجابي، ويُشجع على المثابرة، والسعي الفعّال لتحقيق أهدافهم، واتخاذ خطوات لتحسين جودة حياتهم المهنية (Motamed-Jahromi et al., 2019).

وبرزت أهمية التفكير الإيجابي من خلال قدرته على تحسين صحة الأفراد النفسية والعقلية، ويرتبط بالمعتقدات الإيجابية ارتباطًا إيجابيًا، ويلعب دورًا مهمًا في الوقاية من الاضطرابات الجسدية والنفسية، وزيادة المشاعر الإيجابية، والسعادة والرفاهية النفسية، وتُحسّن جودة ونوعية الحياة بجميع جوانبها، ويزيد من القدرة على إدارة التوتر وتنظيم العواطف والضغوطات المهنية من خلال زيادة الوعي الذاتي، ويزيد من قدرة الأفراد على تحقيق التكيف والانتماء، وفهم العلاقة بين أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم، ويزيد من مهارات الثقة بالنفس (Shokrpour et al., 2021).

وتشير أبو طير (2020) إلى أن المستويات المرتفعة من التفكير الإيجابي لدى المعلم ستؤدي إلى مستوى أعلى من الانتماء والتوافق المهني مع كل ما تتطلبه هذه المهنة من مهام ومسؤوليات، ولأن التفكير الإيجابي يجعل الفرد في أي مهنة ينظر إلى المواقف والتحديات بصورة إيجابية وبكفاءة ذاتية عالية، فإنه سيُسهل عليه التغلب على أي مهمة ملقاة على عاتقه؛ وخصوصًا النجاح في حل المشكلات. وما أشار له الحبسي وآخرون (2025) أن التفكير الإيجابي يُساهم في انخفاض مستويات القلق المهني، ويزيد من اندماج الفرد والانتماء المهني للمؤسسة التي يعمل بها، ويزيد من تقييمه لذاته وفعَاليته الذاتية، وذَكرَ مهران (2022) أن التفكير الإيجابي يساعد الأفراد على تحقيق التكامل والتكيف المهني وخفض مستويات القلق نحو المستقبل المهني. كما يُحسن من جودة الحياة المهنية والذي بدوره ينعكس على حالتهم المزاجية، ويتجسد في سلوكيات الأفراد الإيجابية والتكيف مع المشكلات الوظيفية، وتحقيق الانتماء المهني، والتخلص من الضغوطات المهنية والانفعالات السلبية وترجمتها إلى مشاعر وأفكار إيجابية لتحسين الأداء المهني (Engbers et al., 2024).

وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة كدراسة (El-Aofy, 2019: Skaldic & Skaldic, 2011) أن هناك تدنٍ في مستوى الانتماء المهني للمعلمين، والذي ينعكس سلبًا على فاعليتهم وأدائهم التدريسي، وعلى قدراتهم في بناء علاقات اجتماعية مع الطلبة والمعلمين الآخرين، وضعف العمل الجماعي والكفاءة الجماعية والتعاون بينهم والشعور الحقيقي بالمعنى والإنجاز وتحقيق الذات، كما أن عمل الباحثة كمستشارة تربوية ومرشدة للمعلمين في مجالات مختلفة؛ وعملت كعضو في مركز التطوير المهني للمعلمين فقد لاحظت أن العاملين في المؤسسات التربوية في منطقة النقب يظهرون درجات عالية من عدم الرضا المهني، ووجود بيئة مدرسية تفتقر إلى روح التعاون والعمل بروح الفريق، والمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية، وضعف الثقة بالمؤسسة التربوية التي يعملون بها، فالشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني من الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة.

أن الاهتمام بالكفايات العلمية والعملية للمعلمين هو العامل الأساسي لتطوير قدراتهم وإمكانياتهم في العملية التعليمية، مما ينعكس إيجابا على المخرجات والنتاجات التعليمية المرتبطة بالمدرسة، والتي يعتمد عليها المجتمع ونهوضه وازدهاره، فالعنصر البشري أهم عناصرها، ولأن التعليم في المجتمع البدوي في النقب بشكل خاص؛ يحتل مكانًا بارزًا بسبب الظروف السائدة والحياة الصعبة التي يعيشها المجتمع العربي في النقب من نواحي مختلفة: مادية، اجتماعية، خدماتية، فإن المدرسة وما تقدمه من أدوار وخدمات وتعليم تعتبر من العناصر الأساسية لنهضة الأمة وعلو شأنها، مما يساعد على بناء الفرد في جميع المجالات ليكون قادرًا على تحمل المسؤولية، واستغلال طاقاته الكامنة وتوظيفها بالشكل المناسب والسليم، فكلما كان التعليم مزدهرًا ومتقدمًا، كلما ساهم في رفعة الأمة وعزز من تحررها واستقلالها، وزاد من ثقتها وأملها.

2.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

الأهمية النظرية

تَتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال التعرف على بعض المتغيرات التي تُسهم في تشكيل السمات والخصائص الإيجابية للمعلم، وأثرها في رفع مستويات الصحة النفسية، التكيف، مواكبة التطورات التكنولوجية، مواجهة التغيرات الحياتية والأكاديمية وتحقيق أداء تدريسي بفاعلية وكفاءة أكثر، كما تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أهمية الموضوع الذي تناولته ومدى الحاجة للبحث فيه وخاصة في مدارس المجتمع العربي البدوي في النقب في ظل الفترة الحالية المليئة بالضغوطات والتحديات، وتكمن أهميتها أيضًا بأنها تتناول ثلاثة من أهم المتغيرات المؤثرة على حياة المعلم لما لها

من انعكاسات تربوية مهمة. كما أنها سعت للكشف عن الارتباطات بين المتغيرات، مما يساعد على تحقيق فهم أعمق عن طبيعتها والعلاقة بينها.

ومن المؤمل أن ترفد المكتبات العربية بالمعارف النظرية والمعلومات عن متغيرات ذات أهمية كبيرة في مجال الشعور بالمعنى، وعلم النفس الإيجابي. كما تتميز هذه الدراسة بتناولها لعينة المعلمين في المرحلة الابتدائية، التي تُعدّ من أهم الفئات والعناصر في العملية التعليمية التعلمية التي تؤسس الأجيال، حيثُ أنهم مصدر الطاقة والعطاء وركيزة الحاضر والمستقبل. كما تبرزت الأهمية من قلة الدراسات العربية –حسب علم الباحثة– التي جمعت بين متغيرات الدراسة؛ وبحثت في العلاقة بينها. كما تكمن أهميتها في محاولة الكشف عن القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى المعلمين؛ ولكونها من أبرز المؤشرات على صحة والرفاهية النفسية للأفراد والجماعات.

الأهمية التطبيقية

تنبثق الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من أنها ستوفر المعلومات والبيانات التي يمكن استخدامها من قبل صناع القرار والساسة التربويين والمخططين لرفع سوية المعلمين، وكذلك ستقدّمَ نتائج الدراسة توصيات تربوية يمكن تطبيقُها في العملية التربوية والاستفادة منها، وتُمهد الطريق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية ضمن الحقل البحثي القائم دراسته. كما أنها ستزيد من وعي وإدراك العاملين في المجالات التربوية والمؤسسات التربوية لطبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات، وتوعية الهيئات التدريسية في الجامعات في كيفية استثمارها في تنظيم الورشات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية، وفي الأنشطة المنهجيّة واللامنهجيّة وتوظيفها في العملية التعليمية، ودمجها ضمن المحتوى والمناهج الأكاديمية للارتقاء وتحسين مستوى امتلاك الطالب الجامعي لهذه العوامل التي تعمل على تحسينِ جودة حياتهم ومستوياتهم الأكاديمية التدريسية، وصقل مهاراتهم وتسلحهم

بالمعارف والخبرات ليكونوا معلمين وقادة وميسرين للطلبة والعملية التعليمية. وتُسهم هذه الدراسة في توفير ثلاث أدوات للقياس للاستفادة منها في إجراء الدراسات المستقبلية المُشابهة.

3.1 مشكلة الدراسة

يواجه المعلمون جملة من الصعوبات والتحديات التي قد تنعكس سلبًا في مستوى إنجازهم لمهامهم وأدائهم التعليمي، مما قد يؤثر في نوعية وجودة حياتهم، وبالتالي في شعورهم بمعنى الحياة لديهم فيؤثر في مسؤولياتهم الحياتية بشكل عام ومسؤولياتهم التربوية والتعليمية بشكل خاص، وللتفكير الإيجابي دور مناسب في مستوى مواجهة هذه التحديات والصعوبات وبالتالي تخفيف آثارها السلبية مما قد يؤثر في مستوى انتماء المعلمين لمهنتهم التعليمية، فقد أشارت نتائج الدراسات السابقة كدراسة أبو طير (2020) إلى أن المستويات المرتفعة من التفكير الإيجابي لدى المعلم ستؤدي إلى مستوى أعلى من الانتماء والتوافق المهني مع كل ما تتطلبه هذه المهنة من مهام ومسؤوليات، كما أشارت دراسة كل من: (El-Aofy, 2019: Skaldic & Skaldic, 2011) إلى أن هناك تدنٍ في مستوى الانتماء المهني للمعلمين، والذي ينعكس سلبًا على فاعليتهم وأدائهم التدريسي، وعلى قدراتهم في بناء علاقات اجتماعية مع الطلبة والمعلمين الآخرين، وضعف العمل الجماعي والكفاءة الجماعية والتعاون بينهم والشعور الحقيقي بالمعنى والإنجاز وتحقيق الذات، وأشارت نتائج دراسة البنداري وآخرين (2024) إلى أن التفكير الإيجابي يزيد من قدرة المعلم على التحكم بطريقة تفكيره وتحويل أفكاره نحو ما هو إيجابي في عمله. وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم من خلال المؤتمرات التي تُعقد من أجل رفع كفايات المعلمين، والبحث المستمر على تحقيق المستويات العالية في العملية التعليمية التعلمية، وتنفيذها للعديد من الأنشطة والبرامج التربوية؛ إلا أنها لم تصل إلى المستوى المطلوب

من الفاعلية وما زالت دون المستوى المطلوب، ويظهر ذلك من خلال ضعف أداء المعلمين، وانخفاض رغبتهم والتوجه نحو التعليم، وانخفاض مستويات الطلبة والنتائج الأكاديمية، إضافة إلى انخفاض مستويات الدافعية لدى المعلمين (جوني، 2022). وهذا يستوجب ضرورة تطوير وصقل مهارات المعلمين، والكشف عن العوامل المؤثرة في الانتماء المهني؛ مما ينعكس إيجابًا على المعلم ونتائج الطلبة والارتقاء بأدائهما، وبالتالي زيادة الانتماء لمؤسسته ومهنته ووطنه ومجتمعه، وانطلاقًا من إيمان وزارة التربية والتعليم بالدور الذي يؤديه الانتماء المهني الذي يُسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية والمدرسة كمنظمة اجتماعية تنفرد بتقديم الخدمات التربوية للطلبة، فقد تولد لدى الباحثة الشعور بتقدير مستوى الانتماء المهني لدى المعلمين والمعلمات. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في استقصاء القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في منطقة النقب.

4.1 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 – التعرف إلى مستوى كل من: الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب.

2 – التعرف إلى الفروق في مستوى كل من: الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب باختلاف: الجنس والخبرة، والمؤهل العلمي.

2 – التعرف على القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب.

5.1 أسئلة الدراسة وفرضياتها

جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: هل يمكن للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي التنبؤ بالانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى كل من الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني، لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشعور بالمعنى لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب باختلاف: الجنس والخبرة، والمؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفكير الإيجابي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب باختلاف: الجنس والخبرة، والمؤهل العلمي؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى والانتماء المهني، لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب باختلاف: الجنس والخبرة، والمؤهل العلمي؟
5. ما القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب باختلاف: الجنس والخبرة، والمؤهل العلمي؟

فرضيات الدراسة

تحاول الدراسة الحالية اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب على مقياس الشعور بالمعنى تُعزى لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب على مقياس التفكير الإيجابي تُعزى لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب على مقياس الانتماء المهني تُعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: يمكن التنبؤ بالانتماء المهني من خلال الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب.

6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تضمنت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

- **الشعور بالمعنى: ويشير إلى** " تمثيل ذهني للعلاقات المحتملة بين الأشياء والأحداث، وقدرة الفرد على التعرف على حياته وما يحيط به، والتعرف على أهدافه وأفكاره وتنظيمها وضبطها" (Ho-Tang & Mei-Ju, 2015: 36**). ويعرف إجرائيًا:** بالدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الشعور بالمعنى المستخدم في الدراسة الحالية.

- **التفكير الإيجابي:** وهو "مجموعة الصفات الشخصية الإيجابية التي تقوم على استغلال الطاقات والإمكانات الكامنة لدى الفرد، ويقوم على قدرة الفرد على تنظيم أفكاره ومعارفه وخبراته، واختيار ما يتناسب منها مع الموقف" (محمد، 2023: 431). **ويعرف إجرائيًا:** بالدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التفكير الإيجابي المستخدم في الدراسة الحالية.

- **الانتماء المهني:** وهو الحالة التي يتمثل الفرد فيها بقيم المنظمة أو المؤسسة وأهدافها، ويرغب في المحافظة على عضويته فيها، وتسهيل تحقيقه لأهدافه، والقيام بواجباته والمهمات المنوطة به (دراوشه والشرمان، 2017: 113). **ويعرف إجرائيًا:** بالدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الانتماء المهني المستخدم في هذه الدراسة.
- **معلمو المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في منطقة النقب:** وهم المعلمون العاملون في مدارس منطقة النقب للعام الدراسي 2024-2025.

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية:** تحددت الدراسة الحالية بزمن التطبيق الواقع في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 2024-2025.
- **الحدود المكانية:** تحددت الدراسة بالمدارس الابتدائية في منطقة النقب.
- **الحدود البشرية:** تحددت الدراسة الحالية بمعلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب.
- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بالإطار المفاهيمي لمتغيري: الشعور بالمعنى، والتفكير الإيجابي، ودورهما في تشكيل مفهوم الانتماء المهني لدى المعلمين في مدارس المرحلة الابتدائية في منطقة النقب، والتركيز على كيفية تأثير هذين المتغيرين (الشعور بالمعنى، والتفكير الإيجابي) في الانتماء المهني لدى هؤلاء المعلمين، كما تتحدد إجرائيًا باستجابة أفراد العينة لفقرات المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة باستجابة أفراد العينة لفقرات المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضًا للإطار النظري لمتغيرات الدراسة؛ الشعور بالمعنى، والتفكير الإيجابي، والانتماء المهني، وعرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة التي تضمنت دراسات عربية وأجنبية، والتعقيب عليها.

يعد المعلم أحد المدخلات الأساسية في أي نظام تربوي، وهو المحرك الأساسي للعملية التعليمية في صورتها الواقعية، فهو الأداة المعدة والمهيئة لتسهيل وتهيئة الإفادة من الحقائق والمعارف والمهارات التعليمية والتربوية، إذ يسهم في صقل معارف ومهارات واتجاهات الطلبة، وتسليمهم إلى حياة مستقبلية مناسبة لهم ومواكبة لكل التطورات والتغيرات المستجدة، وبالتالي إعدادهم للمواطنة الصالحة، فإذا كان هذا أساسيا للمعلم في كل المراحل، فهو أكثر ضرورة وأهمية وأولوية لمعلمي المرحلة الأولى وهي المرحلة الابتدائية، والتي تمثل القاعدة الأولى والأساسية في السلم التعليمي، ويتوقف النجاح في تربية النشء في المراحل اللاحقة على هذه المرحلة (الابتدائية)، ويضطلع المعلم بدور ومسؤوليات جسام عالية التأثير، إذ يشكل الأنموذج الذي يحتذى بكل سلوكياته، وبالتالي يسهم بشكل مباشر وغير مباشر في تحقيق أهداف التنمية في كافة الجوانب الأساسية لبناء المجتمع، ومن القضايا ذات الأهمية البالغة في إعداده التركيز على العناصر الأساسية في أعداده وتأهيله لهذه المهمة، وصولا لتحقيق مستوى مقبول ومناسب من الانتماء لهذه المهني المهنة والالتزام بكل متطلباتها بأمانة وإتقان.

1.2 الشعور بالمعنى (Sense of Meaning)

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا من جانب المؤسسات التعليمية بأهمية التعليم، والمعلمين، والأهداف التعليمية، والمخرجات التعليمية، ويُعتقد أن مهنة التعليم تهتم بشكل كبير في توفير شعور قوي بالمعنى للمعلمين؛ نظرًا لآثاره الإيجابية الكبيرة المحتملة على حياتهم وحياة الطلبة والمجتمع ككل، وبالتالي، يمكن افتراض أن الشعور بالمعنى في العمل سيكون هدف محوري في السعي لتحقيقه لارتباطه بتحقيق الرفاهية في الحياة والعمل، وتحسين العلاقات، والرضا الوظيفي (Turner & Thielking, 2019).

وتتحدد طرق رؤية وفهم الفرد للعالم إلى حد كبير بأطر المعنى التي اكتسباها اجتماعيًا وفكريًا، وهذه الأطر تُسمى أنظمة المعنى، وهي الأدوات المعرفية التي يستخدمها للتنقل والعمل يوميًا، وتساعده على فهم التجارب والأحداث الحالية، وتُرشده إلى الأهداف التي يسعى إليها، وإلى ما هو قيّم ومهم في الحياة، وتنبع هذه الأطر المعنوية بشكل رئيسي من مصدرين هما: أولًا، هي مستمدة جزئيًا من التعميمات التي يكوّنها الفرد من تجاربه الماضية، ثانيًا، تنبع من المجتمع والسياق الثقافي والتربية التي يمكن أن تمد الفرد بالقيم والمفاهيم وطرق تُسهل من القدرة على فهم العالم، فالمعنى في جوهره هو تكوين تصورات ذهنية للعالم تهدف إلى تحديد العلاقات المحتملة بين الظواهر المختلفة، والتواصل، والروابط والارتباطات المتوقعة التي يراها الفرد في عالمه (Mulahalilović, Hasanović, Pajević & Jakovljević, 2021).

أشار لي ووانق وليي ولي (Li, Wang, Lei, & Li, 2022) إلى الشعور بالمعنى من أهم الحاجات الإنسانية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، فهو دافع فريد يسعى الفرد للحفاظ عليه وإعادة تأكيده لاستعادة المعنى إذا تعرض شعورهم بالمعنى للتهديد، كما أنه ليس ظاهرة؛ بل هو أقرب إلى أن يكون

تجربة روحانية، تهدف إلى تحقيق الإحساس والمعنى، فهو غريزة تُمكن الفرد من الاستمتاع بالحياة، وتفترض أن صنع المعنى هو القوة الأساسية للدافع البشري، فإذا كان لدى الفرد معنى، فسيكون لديه فرصة أفضل للتغلب على الموقف وتحقيق النمو الشخصي، والقدرة على التحمل لتحقيق الهدف، والعكس من ذلك، عندما لا يكون هناك معنى فإن الحياة تكون بلا قيمة، فالمعنى والإحساس بالمعنى ليسا أمرين اختياريين، بل هما غريزة يمكن استخدامها لتوجيه الأفراد وإخراجهم من الظلام إلى النور، ويسمح للأفراد برؤية الحياة بوضوح، والشعور بالأمل بالحياة، ويساعدهم على إظهار إمكاناتهم الحقيقية الكاملة.

وتُعزز القيم والمعايير المجتمعية إيجاد الشعور بالمعنى (Mulahalilović et al., 2021). حيث يمثل دافعًا أساسيًا في عمل المعلمين، والذي يهتم بتوفير المهارات والمعرفة ومساعدة الآخرين على التطور، لصالحهم ولصالح المجتمعات التي يعيشون فيها، كما أن شعور المعلمين بالمعنى يمكن أن يكون موردا مهمًا لهم في تحمل المتاعب والضغوط الأكاديمية والمدرسية اليومية، وارتبط شعور المعلمين بالمعنى بتحسن الصحة وزيادة الرضا عن الحياة، باعتباره دافعًا أساسيًا نحو تحقيق الأداء الأفضل في التعليم، والمساهمة في تحسين جودة حياتهم المهنية (Littman-Ovadia, Lavy & Boiman-Meshita, 2017).

وتتمثل إحدى السمات الأساسية للشعور بالمعنى للمعلمين بأنه فرصة كبيرة للتعبير عن الذات من خلال الأنشطة المتعلقة بالعمل، والتحفيز؛ إذ أنه أحد العوامل التحفيزية التي تدفع الأفراد إلى الاستثمار وبذل الجهود، ويُسهم إسهامًا ملحوظًا في تحقيق المصلحة العامة، والنمو، وتحقيق الهدف، وتحقيق العديد من النتائج والإيجابية في الحياة، كالرفاهية، وانخفاض مخاطر الإصابة بالأمراض المزمنة، والتزام الموظفين وأدائهم، وتعزيز شعورهم بالفعالية والنجاح والإنجاز، وتزيد العلاقات الإيجابية

بين المعلمين والطلبة مما ينعكس على تطوير طلابهم ونموهم، في المدرسة والحياة، وانخفاض الإرهاق المهني؛ مما يعزز بدوره رضاهم الوظيفي والسلامة النفسية والاتزان الانفعالي، ومن المتوقع أن يشعرون بالمعنى عندما يتمتعون بشعور من التماسك والتوجيه والأهمية والانتماء (Lavy & Bocker, 2018).

ويعرف كاراتاس وهان (Karataş & Han, 2022: 88) الشعور بالمعنى بأنه "قدرة الفرد على فهم ظروف حياته، والتعرف على دوافعه وأهدافه المنظمة، وإحساسه بأن الحياة تستحق العناء". كما يعرف لافي (Lavy, 2022: 2) الشعور بالمعنى للمعلمين على أنه "الشعور بأن عملهم مُهم وهادف ويساهم في مصلحة الآخرين أو الصالح العام. وقد تم تعريف الشعور بالمعنى لدى المعلمين أيضا على أنه "الدرجة التي يرى فيها المعلم أن عمله مهم وهادف وقيم، أي شعوره بالهدف والوفاء في وظيفته أو بيئة عمله" (Chamani, Safaeizadeh, & Xodabande, 2023: 1).

ويشير الشعور بالمعنى إلى أهمية الأفراد والغرض من وجودهم الشخصي، ويُعرّف بأنه عملية ديناميكية متكررة لتقييم الدوافع الداخلية، والقيم، والتصورات عن الحياة والمكان في العالم، والتي تنشأ من خلال التاريخ الشخصي والتفاعلات مع البيئة (Kero, Podlesek, & Kavcic, 2023). ويرى زاو ويان (Zhao & Yin, 2024) أن الشعور بالمعنى يُشير إلى قدرة الفرد على إدراك الحياة وفهمها وتحقيق قيمة الحياة وهدفها ورسالتها.

ويمكن الاستنتاج أن الشعور بالمعنى لدى المعلمين هو إدراكهم بأهمية عملهم وقيمته الإيجابية، ويرتبط بمجموعة من النتائج الإيجابية؛ حيث يعكس تصوراتهم بأن عملهم له أهمية، ويسهم في تحقيق مستوى أعلى من الأهداف، حيث يميل هؤلاء المعلمين إلى أن يكونوا أكثر نشاطًا عند أداء المهمات.

وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أهمية الشعور بالمعنى؛ وخاصة في بعض المهن، مثل التدريس (Lavy & Bocker, 2018; Lavy & Naama-Ghanayim, 2020)، وأن شعور المعلمين بالمعنى

يرتبط بالعديد من النتائج المرغوبة المتعلقة بالعمل، بما في ذلك زيادة الفاعلية وتقليل الضغط والإرهاق الناتج عن العمل التدريسي (Lavy, 2022)، والالتزام الوظيفي والمشاركة في العمل بين المعلمين (Littman-Ovadia et al., 2017)، وزيادة الدافع وتحسين الأداء (Pessi, 2017)، وانخفاض السلوكيات الانسحابية (Steger, Dik & Duffy, 2012) ونوايا ترك العمل الأكاديمي (Arnoux-Nicolas, Sovet, Di Fabio & Bernaud, 2016). ويُعدّ عاملاً ووقائيًا ضد الإرهاق المهني، وعامل أساسي في التعامل مع الظروف الصعبة، ويرتبط بنتائج إيجابية مثل زيادة الرفاهية، وتعزيز الدافع، والسعادة (Getu, Kaddoum & Bennis, 2023). فبدونه قد يكون الأفراد عُرضةً للاكتئاب أو الإدمان أو العنف، وفي المقابل، يدعم المرونة والنمو بعد الصدمة، وتحسين الوظائف المعرفية، والصحة البدنية، وضغط نفسي أقل (Kero et al., 2023).

ومن المتوقع أن يعمل الشعور بالمعنى للمعلمين ليس فقط على تخفيف الإرهاق والاحتراق النفسي، بل وأيضًا على تنشيط وتحفيز وتعزيز دافعيتهم، مما يساهم في حماسهم وعزيمتهم تجاه العمل، وتوفير فهم أكثر توازنًا لتأثيرات الشعور المعزز بالمعنى لدى المعلمين في العمل وتجنب التركيز على النتائج السلبية المنخفضة، ويعكس حماس الموظفين وانغماسهم في العمل، ويشعرون بأن عملهم مهم ويقدم مساهمة كبيرة وسيكونون أكثر حماسة وانخراطًا، ويمكن أن يؤدي إلى أداء عالٍ ويحقق نتائج تعليمية أفضل (Lavy, 2022). ومن المتوقع أن يؤثر على علاقات المعلمين بالطلاب والأداء العام، وأن يكون له تأثيرات إيجابية مستمرة على الطلبة، وإلى ما بعد التخرج، وهذا ما سيمكنهم من المساهمة الإيجابية في المجتمع والتغلب على تحديات الحياة (Lavy & Ayuob, 2019).

ويسهم الشعور بالمعنى في الحد من التحديات المرتبطة بعمل المعلمين وتزيد من قدرتهم على مواجهتها، والتحدي الذاتي، كما أن علاقات المعلمين مع الطلبة هي الوسيلة الرئيسية التي يتم

من خلالها تحقيق مساهمة المعلمين الاجتماعي، كما يربط الشعور اليومي للمعلمين بالمعنى في العمل بجودة العلاقات اليومية بين المعلم والطالب، وبالتالي، من المتوقع أن ترتبط علاقات المعلم بالطالب بإحساس المعلمين بالمعنى والأداء؛ نظرًا لأنها تعكس المسار العلائقي والتحفيزي الرئيسي لتحقيق شعور المعلمين بالمعنى وخلق تأثير إيجابي على الطلاب (Littman-Ovadia et al., 2017).

ويؤكد بيسي (Pessi, 2017) على أن الشعور بالمعنى في العمل يُعد موردًا لزيادة الدافعية وتحسين الأداء. كما أشار كيرن ووترز وادلير ووايت (Kern, Waters, Adler & White, 2014) إلى أن الأفراد يقومون بأداء المهمات والأنشطة بشكل أفضل في حياتهم الشخصية والمهنية عندما يكون لديهم شعور بالمعنى أو الهدف، والذي ينطوي على وجود اتجاه واضح ومحدد، والتواصل مع الذات والآخرين والبيئة المحيطة، والشعور بقيمة وأهمية ما يفعلونه. إذ يُعنى بتزويدهم بالمهارات والمعرفة، ومساعدة الآخرين على التطور، بما يعود بالنفع عليهم وعلى المجتمعات التي يعيشون فيها (Lavy & Ayuob, 2019).

وذكر تينر وثيلكنج (Turner & Thielking, 2019) مصادر متعددة للشعور بالمعنى لدى المعلمين في عملهم، وهي: توفير فرص تعلم صفية متساوية للطلبة، وبناء الثقة لديهم، ودعمهم لتحمل مسؤولية تعلمهم، ومساعدتهم على الشعور بالتقدير؛ وتحقيق النجاح الشخصي والعاطفي والاجتماعي، وتعليمهم كيفية إدارة تعلمهم والاهتمام برفاهيتهم، والتأثير الإيجابي على حياتهم؛ وبناء علاقات إيجابية معهم، وخلق تجارب يستمتع فيها الطلبة بتعلمهم؛ وتقديم الدعم الاجتماعي للزملاء؛ والتركيز على الجوانب الإيجابية مكان عملهم. وعلى صعيد المعلمين أنفسهم فإن الشعور بالمعنى يزيد من الشعور بالتفاؤل، الرفاهية النفسية، الاستمتاع والانسجام بالعمل، القدرة على مواجهة الضغوطات والتحديات، والقدرة على الإنجاز وتحقيق الأهداف المرجوة.

ويتكون الشعور بالمعنى من ثلاث مكونات مترابطة هي: قابلية الفهم، وسهولة الإدارة، والمعنى، تُعرّف قابلية الفهم بأنها مدى إدراك الفرد للدوافع على أنها مُرتّبة، وقابلة للتنبؤ، فكلما كانت التجارب الشخصية أكثر اتساقًا، زاد شعوره بالفهم، ويُساعد على التكيف بشكل أفضل، وتُعرّف سهولة الإدارة بأنها مدى اعتقاد الفرد بامتلاكه للموارد الشخصية والاجتماعية اللازمة لمواجهة متطلبات التوتر والتعامل معها. ويتكون هذا بشكل رئيسي من تجارب الحياة التي تتميز بالتوازن، ويؤثر التعامل الناجح على مستوى قابلية الإدارة الشخصية، أما المعنى، فيرتبط بمدى إدراك الفرد للمتطلبات التي يواجهها على أنها تستحق طاقته والتزامه، ويتشكل عنصر المعنى القوي من خلال التجارب التي يمكن فيها للفرد اختيار أهدافه وقيمه وقراراته الخاصة (Halama, 2014).

ومن الضروري أن يتحلى الأفراد بالمرونة لتنمية شعور أقوى بالمعنى والهدف، حيث يدرك الأفراد ذوو الشعور العالي بالهدف أن خياراتهم تتحدد بالمعنى الذي يكتشفوه في الحياة وفي اللحظة الحالية، ويُسهّل تكيفهم بشكل أفضل في بيئة العمل، أما الأفراد الذين يفتقرون إلى المعنى فيعتبرون أنفسهم ضحايا للظروف ويرفضون الانخراط بالعمل أو مع الآخرين، فالشعور العالي بالمعنى عاملاً محققًا للرفاهية الشخصية ويرتبط بالرضا الوظيفي، وفي المقابل، فإن الافتقار إلى المعنى يرتبط بالاضطراب النفسي (Makola, 2013).

لقد قدم وانغ (Wang, 1993) إنموذجًا لمعنى الحياة قائم على التطابق أو التأقلم والمعنى في إعادة بناء الحياة، ويؤكد الدور المهم للمعنى في عملية التأقلم إلى فكرة تطابق موارد التأقلم الداخلية والظروف الخارجية أو المتطلبات الظرفية، ويستند التأقلم الناجح إلى التحديد الصحيح لهذه الموارد، وأحد هذه الموارد هو التوتر داخل الشخصية المرتبط بالمتطلبات والضغوط الناشئة عن الفرد نفسه، بما في ذلك صراعاته الداخلية المتبادلة، والصراعات الوجودية التي تؤدي إلى الشعور بعدم معنى الحياة،

ويفترض النموذج أن التكيف الفعال ومقاومة الإجهاد يعتمدان على وجود الموارد الداخلية المتاحة للشخص واستخدامها المناسب (المتوافق)، وعملية التقييم في اختيار مورد التكيف المتوافق، وتتكون هذه العملية من مرحلتين هما: التقييم الأولي، يقيم الفرد الموقف المجهد ومتطلباته وموارده المتاحة؛ من أجل اختيار مورد تكيف داخلي مناسب بما يتوافق مع الواقع. ومرحلة التقييم الثانوي، يتم تقييم طبيعة الموقف المجهد ويتم اختيار الاستراتيجيات المناسبة وفقًا للموارد المتاحة للفرد، ويكون التطابق ضروريًا لإيجاد استراتيجية تكيف مناسبة، ويجب أن يرافق الموارد القوية والقابلة للتطبيق لمقاومة التوتر التفاؤل والإيمان بالقدرة على التحكم في الأحداث، لبناء معنى ذاتي للحياة؛ واستبدال المعتقدات غير العقلانية بخطط تكيفية.

ومن جانب آخر، فقد أكدت بارك وبلومبيرغ (Park & Blumberg, 2002) على ما ذكره وانغ (Wang) حول موضوع التوافق (التأقلم) والتقييم، وميزت النظرية بين نوعين من المعنى هما: المعنى العام (العالمي)، والذي يُشير إلى تحديد الفرد للأهداف الرئيسية والمعتقدات الأساسية حول العالم ونفسه، والمعنى الظرفي، فيُعطي معنى لموقف حياتي مُحدد، وما يرتبط به من متطلبات وعواقب، وتتكون عملية التأقلم من جزأين هما: تقييم المعنى وصنع المعنى في الحياة الواقعية، حيث يُقيّم الفرد أولًا المعنى في موقف مُحدد، ويُقارن ما إذا كان المعنى الشامل والظرفي مُتوافقين، فإذا كانا كذلك، فإن متطلبات الضغط للموقف تقل بسرعة، ومن ناحية أخرى، يؤدي التناقض إلى الانزعاج والضيق، ويكون ناتجًا عن الأحداث المؤلمة، والمرض الخطير، والفقد، مما يُزعزع المعتقدات الأساسية بشكل كبير ويُعيق الأهداف الرئيسية للفرد.

وأشارت بارك ومالون وسوريش وبليز وروسين (Park, Malone, Suresh, Bliss & Rosen, 2008) إلى أن عملية صنع الشعور بالمعنى، والتي تتطلب إعادة تقييم وتغيير المعنى الظرفي أو

العالمي (أو كليهما) تبدأ عندما يتم تحقيق التطابق بينهما، فإذا كان المعنى العالمي ثابتًا ومستقرًا، يحاول الفرد تغيير المعنى الظرفي الذي يتضمن إعادة تفسير ومزيد من التوضيح للموقف، وإيجاد الجوانب الإيجابية والفوائد، وتحدث التغييرات في المعنى العالمي بشكل خاص بعد الخسارة الفادحة والأحداث السلبية عندما لا يكون من الممكن تغيير المعنى الظرفي ليكون متوافقًا مع المعنى العالمي، وتؤدي تغييرات المعنى العالمي إلى مراجعة المعتقدات الأساسية وأنظمة القيم وإعادة بناء التسلسل الهرمي لأهداف الحياة، وتُلخص هذه النظرية طرق تحقيق الشعور بالمعنى في الحياة للتعامل مع الأحداث من خلال: الأولى تغيير نمط الحياة، أي تغيير الافتراضات حول العالم والذات، بالإضافة إلى تغيير أهداف الحياة؛ والثانية هي تغيير إدراك الموقف، مثل إيجاد جوانب إيجابية.

1.1.2 النظريات المفسرة للشعور بالمعنى

هناك مجموعة من النظريات حاولت تفسير الشعور بالمعنى، منها:

نظرية **فيكتور فرانكل (Victor Frankl) الوجودية**

الطبيب النمساوي فرانكل (Frankl) مؤسس مدرسة العلاج بالمعنى الوجودي، والذي بنى نظريته بخبرة وجودية عميقة كنزيل بمعسكرات الاعتقال النازية، ويرى أن سعي الإنسان إلى البحث عن معنى في حياته هو قوة دافعية أولية وليس تبريرا ثانويّا لحوافزه الغريزية، وإذا كان الإنسان عند سارتر «يخترع» نفسه ويخلق ماهيته، فإن فرانكل يميل إلى أن معنى وجودنا ليس أمرًا نبتدعه ونبرؤه، بل هو أمر نكتشفه، وقد تتعرض إرادة المعنى عند الإنسان إلى الإحباط، وهو ما يعرف باسم الإحباط الوجودي، عندئذ ينشأ ما يسمى بالعصاب المعنوي وهو لون من العصاب يختلف عن العصاب النفسي الشائع، فالعصاب المعنوي لا يكمن في البعد النفسي، بل في البعد العقلي أو الروحي، ولا يتولد من الصراعات

بين الدوافع والغرائز، وإنما يتولد من الصراعات بين القيم المختلفة، وإن العلاج بالمعنى يعتبر الإنسان كائنًا معنيًا في المقام الأول بتحقيق القيم لا بمجرد إرضاء أهواء وإشباع غرائز، أو مجرد تحقيق تسوية بين المطالب المتصارعة للأنا والهو والأنا الأعلى، أو مجرد التوافق مع المجتمع والتكيف مع البيئة، إن سعي الإنسان إلى تحقيق المعنى والقيم يدعو للتوتر والقلق أكثر من الاتزان والسكينة (رول وإرفين، 2017).

ووجد فرانكل أن الأفراد الذين يعانون مما أسماه الفراغ الوجودي (Vacuum existential) وهو مصطلح يعني فقدان الفرد للشعور بأن حياته ذات معنى، والفراغ الوجودي هو ظاهرة واسعة الانتشار في القرن العشرين؛ ويكشف هذا الفراغ عن نفسه في حالة الملل الذي يُعتبر سبب الفراغ الوجودي. فالفراغ هنا فراغ من المعنى وليس فراغًا من المشاغل، ومن المتوقع أن تتفاقم مشكلة الفراغ هذه بدرجة خطيرة على مر الأيام نتيجة التقدم الآلي والتكنولوجي الذي من شأنه أن يطرح فائضًا وقتيًا في حياة الشخص العادي، ولا يعرف ماذا يفعل بهذا الوقت (Längle, 1999).

ويحاول الإنسان ككائن فردي واجتماعي السعي بطبيعته إلى المعنى ويحتاجه، فإذا نظرنا إلى أنفسنا نجد أن التنظيم لإدراكنا يقوم بإضفاء شكل على المثيرات العشوائية، فنحن ننظمها آليًا إلى صورة وخلفية، وعندما تواجهنا دائرةٌ ناقصة فنحن ندركها على أنها دائرة مكتملة، وعندما نواجه أحداثاً غامضة أو مجموعة من المثيرات التي تتحدى التشكيل، يعترينا الضيق الذي لا يسمح لنا من ننتظم الموقف في شكل مميز، وثمة سبب آخر يجعل إيجاد معنى للحياة ضرورةً للإنسان لا غنى عنها؛ فالمعنى هو مخطط وإطار نستمد منه نظامًا هرميًا للقيم، والقيم تمدنا ببرنامج عمل نسلك في الحياة وفقًا له، والقيم لا تخبرنا فقط لماذا نعيش، بل وكيف نعي، ويؤكد على أن المعنى في الحياة ممكن اعتباره منبأ مهمًا للصحة النفسية (Long & Lea, 2005).

لقد أسس فرانكل منهجًا علاجيًا للإرشاد النفسي تناول المخاوف المتعلقة بالمعنى، أطلق عليه اسم العلاج بالمعنى؛ ويمكن تعريفه على أنه مساعدة الفرد في البحث عن المعنى، ويهدف إلى استكمال أشكال العلاج النفسي والتعامل مع البحث عن المعنى، ويرى أن العلاج بالمعنى إجراء تحليلي يُمكّن المريض من اكتشاف المعنى الملموس لوجوده الشخصي، وعلى النقيض من مناهج العلاج النفسي الأخرى، استند التحليل الوجودي في مراحله الأولى بشكل أساسي على التفكير الفلسفي، ويمثل العلاج بالمعنى اليوم جزءًا من التحليل الوجودي الذي يتناول تحليل المشكلات المتعلقة بالمعنى والوقاية منها وعلاجها، وخاصةً فقدان المعنى (Von Kirchbach, 2003).

وقد توسّع مفهوم التحليل الوجودي بشكل كبير منذ بداياته، وهو يُشير اليوم إلى نهج علاجي نفسي يجمع بين النظرية والتطبيق العملي، ويهدف إلى تمكين الناس من عيش حياتهم برضى داخلي ويمكن وصفه باختصار بأنه تحليل للشروط اللازمة لحياة مُرضية، وهي حياة يختبر فيها الفرد الرضا والمعنى، ويمكن وصف التحليل الوجودي أيضًا بأنه علاج نفسي ظاهراتي–شخصي يسعى إلى تمكين الشخص من تجربة الحياة بحرية على المستويين الروحي والعاطفي، والتوصل إلى قرارات حقيقية، والتعامل بمسؤولية مع نفسه وعالمه، ويعكس هذا التوجه موقف فرانكل القائل بأن الوجود البشري يتميز بالحرية، والقدرة على اتخاذ القرار، والمسؤولية (Längle, 2004).

نظرية رولو ريس ماي (Rollo Reece May)

قدّم عالم النفس الوجودي الأمريكي" ماي" مفهوم الوجود الإنساني، كما طُوّر في علم النفس الوجودي، ويُعرّف الذات بأنها "الأنا" كما يختبرها الفرد، ويتصورها كيانًا ديناميكيًا، مفعمًا بالحيوية والإمكانات، ويحاول فهم الفرد كما هو في حقيقته، وكما يرتبط بالحياة، وفهم باطن الإنسان لمعرفة

هويته، فالإنسان كائن حيّ مُعقّد في الكون، قادر على التأمل، وتحديد الأهداف، واتخاذ القرارات بحرية، وتعلم التصرف كشخص حر (Kiser, 2007).

ووفقًا لنظرية "ماي" في علم النفس الوجودي، ترى جميع الأديان أن المعنى النهائي للهدف الفردي ككلّ، ضروري لتنمية الصحة النفسية، وقد أدّت هذه المفاهيم إلى استنتاجٍ مفاده أن الدينَ أساسيٌّ لتنمية شخصيةٍ سليمة، كما كتب في كتابه "فنّ الاستشارة": إنّ الدينَ الحقيقي، يفهمه على أنه إيجادُ المعنى النهائيّ والغرض الفرديّ في عملية الحياة ككلّ وتأكيدُه، أمرٌ أساسيٌّ لشخصيةٍ سليمة، وسعى ماي إلى إيجاد معنىً في التجربة الإنسانية من خلال دمج مفهوم الوجود مع فهمٍ للدين، ويُعرّف ماي الدين السليم في كتابه "نبع الحياة الإبداعية" بالمصطلحات التالية: ثقة بالكون، أو توكلاً على الله، أو إيماناً بالإنسان، وأن جوهر الدين هو الإيمان بأهمية أمرٍ ما – أي افتراض أن للحياة معنى، ويُقدّم ماي نظريةً للشخصية تستند إلى اكتشاف الفرد للمعنى وتملكه له، فالشخص المتدين السليم قد وجد معنىً في الحياة، ويربط بين الحاجة إلى الدين ومعنى الحياة، وبين الدين والصحة النفسية (Kulpreeyavat & Nimanong, 2015).

كما يؤكد "ماي" (May) على ضرورة أن يُركز علم النفس على "الفهم" قبل تفسير كل موقف فقبل محاولة التركيز على تماسك تقنية أو منهج، ينبغي على علماء النفس محاولة فهم البنية النفسية للإنسان، والخبرة التي تنبثق من تلك البنية، ومعناها، لتحقيق ذلك، ينبغي لعلم النفس أن يبدأ بالاعتراف بأنه على الرغم من سعي البشر نحو أهداف كونية، مثل تحقيق الذات والتعايش، فإنهم يسعون أيضًا نحو هذه الأهداف بطرق شخصية و/أو خاصة. هذا يعني أن قيم الإنسان ودوافعه واهتماماته قد تختلف عن قيم ودوافع واهتمامات غيره من البشر، ويمكن لكليهما تطوير مشاريع حياتهما بشكل أصيل، حتى لو كانت ترتكز على افتراضات (محتويات) مختلفة تمامًا، يؤكد على ضرورة نقل بعض المسلمات

الكونية، مثل: كل شخص موجود متمركز في ذاته، والهجوم على هذا المركز هو هجوم على وجوده، وكل شخص موجود لديه سمة تأكيد الذات، والحاجة إلى الحفاظ على مركزيته، والنقطة هي أن هذه المسلمات العالمية أو الخصائص الوجودية تتيح مساحة كبيرة لكل إنسان لممارسة حريته وتطوير شعور بالتوجيه الشخصي والمعنى (De Castro, 2009).

2.2 التفكير الإيجابي (Positive Thinking)

يُعَدُّ علم النفس الإيجابي اتجاهًا حديثًا في مجال علم النفس، وهو علمٌ متأصلٌ في علم النفس الإنساني، ويسعى إلى تجاوز التركيز على الموضوعات القديمة لعلم النفس والأمراض النفسية إلى التركيز على مجالات خبرة الفرد المتضمنة الصحة، والجودة، والإنجاز، والسعادة والتي تُعد الهدف النهائي الذي يسعى الإنسان إلى تحقيقه، ويركز على العواطف الإيجابية، والصفات السلوكية الإيجابية التي تعزز الإمكانات البشرية في مختلف المجالات مثل العمل، والتعامل مع التوتر، والصحة، وقد انبثق التفكير الإيجابي كأحد المفاهيم البارزة والأساسية في علم النفس الإيجابي، فمن خلاله يدرك الأفراد التوتر على أنه أقل تهديدًا، ويتعاملون معه بشكل فعّال، ويتمكنون من معالجة الأفكار، وقد ظهر علم النفس الإيجابي في الفلسفة اليونانية والشرقية، والكتاب المقدس، والروايات التاريخية، والأصول اللغوية للكلمات التي تُقدم معلومات مهمة عن نقاط القوة البشرية (Naseem & Khalid, 2010).

وقد ميّز سليجمان وبولسكي (Seligman & Pawelski, 2003) بين التفكير السلبي والإيجابي، فالتفكير الإيجابي هو أول طرق النجاح والعيش بسعادة، لأنه يقود صاحبه إلى القيام بأعمال إيجابية وإدارة شؤون حياته، فهو قوة كامنة مبدعة ومنتجة وخلاقة، يساعد على التركيز وتجنب التشتت مما

يسمح للفرد بتكوين رؤية واضحة تساعده على التقدم والإنجاز، على عكس التفكير السلبي، فهو قوة هدامة ومدمرة، تؤدي إلى التشاؤم والتفكير المحدود وجلب الأفكار السلبية المؤدية للفشل.

وقام تشانغ وسانا (Chang & Sanna, 2003) بصياغة التفكير الإيجابي من حيث الأسلوب التفسيري (Explanatory style)، وهو الطريقة التي يشرح أو يفسر بها الفرد سبب وقوع الأحداث التي يمرون بها في حياتهم، إذ يعتمد على المنهج العلمي، وهما: أسلوب تفسيري متفائل: يميل الأفراد ذوو الأسلوب التفسيري المتفائل إلى منح أنفسهم الفضل عند حدوث أمور جيدة، وعادةً ما يُلقون باللوم على قوى خارجية عند حدوث النتائج السيئة، كما يميلون إلى اعتبار الأحداث السلبية مؤقتة وغير نمطية، وأسلوب التفسير المتشائم: وغالبًا ما يُلقي الأفراد ذوو الأسلوب التفسيري المتشائم باللوم على أنفسهم عند حدوث أمور سيئة، لكنهم لا يُقدّرون أنفسهم عند تحقيق نتائج ناجحة، كما يميلون إلى اعتبار الأحداث السلبية متوقعة ودائمة.

وتبرز أهمية التفكير الإيجابي في جعل الفرد قادرًا على التفكير في الصحة وليس تجنب المرض، وتبني التفكير الإيجابي في حياته وممارساته في المواقف والأشياء والنظر إليها بتفاؤل، وتفسيرها بشكل منطقي وتقييمها بشكل موضوعي ويساهم في تحفيز الذات للتغلب على المواقف والمشاعر السلبية وتحمل الصعوبات وتجنب الفشل، فهو يمنح الفرد قوة ذهنية للتغلب على المشكلات ومواجهتها والتخلص منها، فهو أداة فاعلة في التعامل مع المشكلات وتحديات الحياة والعقبات والصعوبات (Bavarsad & Shahbazi, 2021).

ولقد وردت العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم التفكير الإيجابي؛ فقد عرّفه سيليجمان وباويلسكي (Seligman & Pawelski, 2003: 160) بأنه "تركيز النتائج الإيجابية لعقل الفرد على ما هو بنّاء وجيد والتخلص من الأفكار السلبية أو الهدّامة، وتحل محلها الأفكار والمشاعر الإيجابية". وعرّف

ماكغراث (McGrath, 2004: 26) التفكير الإيجابي بأنه " موقف عام ينعكس في التفكير والسلوك والشعور والحديث، وهو موقف عقلي يركز على الأفكار والكلمات والصور التي تُسهم في النمو والتوسع والنجاح". وعرّفه سليجمان (Seligman, 2006: 35) على أنه "تصور معرفي عقلي يعترف بالعقل والأفكار الكلمات والصور؛ التي تساعد الفرد على النمو والتقدم والنجاح". كما عرّفه يونغ وآخرون (Jung et al., 2007: 371) بأنه "امتلاك الفرد لمعتقدات وقناعات تُمكنه من تشكيل توقعات إيجابية لخبراته المستقبلية، وتظهر في تفضيلاته وانتقائه سلوكًا محددًا".

ويرى بيخيت وسيزونوزكي (Bekhet & Zauszniewski, 2013: 1074) أنه "تصور تفاؤلي يساعد على حل المشكلات وتحقيق نظرة مستقبلية إيجابية والشعور الإيجابي الذي يحمي عند مواجهة التحديات". وتعرفه المومني وبنات (2019: 129) على أنه "نمط التفكير الذي يساعد الفرد على مواجهة المشكلات والصبر والتحدي، ويقلل من المشاعر السلبية، ويزيد من الرضا والراحة والشعور بالطمأنينة". ويرى بافارساد وشابازي (Bavarsad & Shahbazi, 2021) أن التفكير الإيجابي منهج حياة؛ وهو القدرة على التركيز على ما هو إيجابي في المواقف المختلفة وتجنب السلبيات، والتفكير الجيد بالذات وبالآخرين والتعامل بإيجابية مع العالم المحيط وتوقع الأفضل.

ويعرَّف التفكير الإيجابي بأنه "نهج معرفي يعطي الأولوية للتفكير بالجوانب الإيجابية للذات، وينصبّ تركيز التفكير الإيجابي على العمليات المعرفية وعقلية الأفراد لتحقيق التفاؤل والإيجابية؛ مما يُمكّن الأفراد من مواجهة العقبات، والتعامل مع الظروف الصعبة وتعزيز الثقة بالنفس لإحداث تغييرات إيجابية" (Na'imah, Dwiyanti, Sriyanto & Ismail, 2023). ويُعرّف التفكير الإيجابي أيضًا بأنه عملية معرفية تتضمن التركيز على الأفكار الإيجابية من أجل توليد شعور بالحماس والتفاؤل لدى الفرد (Yogasuria, Faslah & Yohana, 2023).

ووفقًا لرحمان وكانياديوي (Rahman & Kaniadewi., 2023: 538) فإن التفكير الإيجابي هو "نهج معرفي يُمكّن الأفراد من إدراك جميع أحداث الحياة من منظور إيجابي، والسعي إلى جوانب إيجابية في جميع الأحداث، حيث يشجع هذا النهج الأفراد على تبني أفعال إيجابية". لذلك، يمكن اعتبار التفكير الإيجابي عقلية يتعامل بها الفرد مع المشكلة بالتركيز على جوانبها الإيجابية.

ويمكن الاستنتاج أن التفكير الإيجابي هو عملية معرفية وأسلوب في التفكير، والقدرة على تقييم الأفكار والمعتقدات والتحكم بها وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف، مما ينعكس إيجاباً على سلوكياته تجاه الآخرين والأحداث، واكتشاف نقاط القوة لديه.

وقد ينشأ التفكير الإيجابي لأن الأفراد يُفكِّرون في كلٍّ من الأفكار الإيجابية والسلبية، لكن عمليات تفكيرهم تُفضِّل الأفكار الإيجابية على السلبية، الميل إلى غلبة الأفكار الإيجابية (السارة، المُحبَّبة) على الأفكار السلبية (غير السارة، غير المُحبَّبة)، أو لأنهم يُولِّدون أفكارًا إيجابية أكثر من السلبية، ويُمكن اعتبار التفاؤل أمثلةً مُحدَّدةً للتفكير الإيجابي (مقابل التفكير السلبي) الذي يُشير إلى الذات، وللأفكار ذات القيمة الإيجابية مقابل السلبية، ولا يلزم أن يقتصر التفكير الإيجابي على الأفكار الموجهة نحو المستقبل، ويمكن أيضًا تضمين التفكير الإيجابي في الأفكار المتعلقة بالآخرين أو بالنتائج (مثل الأفكار المتعلقة بمصير البشرية) والأفكار المتعلقة بالماضي أو الحاضر (Ji, Vaughan-Johnston, Zhang, Jacobson, Zhang & Huang, 2021).

وذكر سليجمان وبولسكي (Seligman & Pawelski, 2003) أبعاد التفكير الإيجابي، وتتضمن:

1. التوقعات الإيجابية نحو المستقبل: فهي تحدد الطريق التي سيسلكها الفرد لتحقيق أهدافه، وتحقق له المكاسب في مختلف جوانب حياته.

2. المشاعر الإيجابية كالسعادة، والطمأنينة والتعاطف مع الذات والآخرين.

3. النظرة الإيجابية نحو المواقف والأحداث ومفهوم الذات الإيجابي والثقة بالذات والقدرات وما يمتلكه من طاقات وإمكانات.

4. الرضا عن الحياة من خلال تقييم الفرد لحياته بما يتوافق مع ما لديه من أفكار ومعتقدات.

5. المرونة العقلية الإيجابية: وتُعبر عن قدرة الفرد العقلية على تغيير أفكاره ومعتقداته بما يتناسب مع الموقف وخصائصه ليكون قادرا على مواجهته.

6. التفاؤل: ويُعتبر من الأبعاد الرئيسية في شخصية المفكر الإيجابي، ويساعده على الكفاح من أجل التقدم والتحدي.

ويرى جوزيف وولينلي (Joseph & Linley, 2008) أن التفكير الإيجابي يتكون من أبعاد تُسهم في تحديد صفات المُفكر الإيجابي، وهي التفاؤل والأمل، والتوقع الإيجابي، وتقبل الذات والآخرين غير المشروط، والثقة بالذات، والقدرة على الضبط الانفعالي، والتحكم بالعمليات المعرفية، وتحمل المسؤولية، وتقبل إيجابي للاختلاف عن الآخرين. فالتفكير الإيجابي للمعلم يساهم في تحسين نظرته واتجاهاته بالحياة بشكل عام على الصعيد الشخصي والمهني مما يساهم في زيادة شعوره بالكفاءة الذاتية والقدرة على الإنجاز ودافعيته خلال العمل وقد يشكل نموذجا إيجابيًا لطلابه وزملائه.

ويسهم التفكير الإيجابي في تحقيق المرونة والقدرة على التكيف، والعديد من المشاعر الإيجابية، ويعمل على تجديد طاقة الفرد، والتفاؤل، والسعادة، والرضا عن الحياة، والتأثير الإيجابي الذي يُولّد النجاح في مجالات حياتية متعددة، بما في ذلك أداء العمل، والعلاقات الاجتماعية، وإدراك الذات والآخرين، والتواصل الاجتماعي، والنشاط، والصحة البدنية، والقدرة على التأقلم، وحل المشكلات،

والإبداع، والصحة (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). ويجعل الفرد أكثر قدرة على النظر إلى الجانب المشرق من المواقف، مما يجعله بنّاءً ومبدعًا، ويرتبط بالمشاعر الإيجابية ومفاهيم أخرى كالتفاؤل والأمل والفرح والرفاهية. أما التفكير السلبي فهو أفكار تنطوي على نقد الذات أو التقليل من شأنها. تهيمن هذه الأفكار على تصور الشخص المكتئب؛ فالأفراد الذين يفكرون بشكل سلبي لا يتوقعون أن تسير الأمور كما هو مخطط لها، وبالتالي يتوقعون نتائج سيئة، ويصبح تعاملهم مع ضغوط الحياة اليومية غير فعال، ويصابون بمشاكل صحية نفسية وجسدية (Naseem & Khalid, 2010).

1.2.2 النظريات المفسرة للتفكير الإيجابي

حاولت بعض النظريات تقديم تفسيرا للتفكير الإيجابي، منها:

نظرية التوسع والبناء (Fredrickson)

أجرت فريدريكسون دراسات مخبرية عشوائية مُنضبطة، توزع فيها المشاركين على مجموعات لمشاهدة أفلام تحفز مشاعر إيجابية مثل التسلية والرضا، أو مشاعر سلبية مثل الخوف والحزن، أو لا تحفز أي مشاعر، أظهر المشاركون الذين اختبروا مشاعر إيجابية مستويات عالية من الإبداع والابتكار وتركيز الإدراك، مقارنةً مع الأفراد في المجموعات الأخرى، كما أظهرت أن المشاعر الإيجابية تلعب دورًا في تنمية الموارد طويلة الأجل مثل المرونة النفسية والرفاهية، وأن المشاعر الإيجابية ليست فقط علامة على الرفاهية، أو الازدهار والتوسع في الحياة، بل يمكنها أيضًا المساعدة في خلق الازدهار في الحاضر والمستقبل، ولأن المشاعر الإيجابية تُوسع وتبني مخازن الأفكار والأفعال لفرد ما بشكل إيجابي، فهي تؤدي إلى زيادة في الموارد وإلى حياة أكثر رضا (Fredrickson, 2003).

وتصف نظرية "التوسع والبناء" شكل ووظيفة مجموعة المشاعر الإيجابية، بما في ذلك الفرح والاهتمام والرضا والحب، ومن أهم هذه الافتراضات أن هذه المشاعر الإيجابية تُوسّع نطاق التفكير والفعل اللحظي لدى الفرد؛ فالفرح يُثير الرغبة في اللعب، والاهتمام يُثير الرغبة في الاستكشاف، والرضا يُثير الرغبة في التذوق والاندماج، والحب يُثير دورة متكررة من كل من هذه الدوافع ضمن علاقات وثيقة وآمنة. تُقارن العقليات الموسعة الناتجة عن هذه المشاعر الإيجابية بالعقليات الضيقة التي تُثيرها العديد من المشاعر السلبية (مثل ميول فعلية محددة، مثل الهجوم أو الفرار)، أما الافتراض الرئيسي الثاني فيتعلق بعواقب هذه العقليات الموسعة، فعن طريق توسيع نطاق التفكير والفعل اللحظي لدى الفرد – سواء من خلال اللعب أو الاستكشاف أو أنشطة مماثلة – تُعزز المشاعر الإيجابية اكتشاف أفعال وأفكار وروابط اجتماعية جديدة ومبتكرة، مما يساعد بدوره على بناء موارده الشخصية؛ بدءًا من الموارد المادية والفكرية، وصولًا إلى الموارد الاجتماعية والنفسية. والأهم من ذلك، أن هذه الموارد تُعدّ احتياطياتٍ يُمكن الاستفادة منها لاحقًا لتحسين فرص النجاح في التأقلم والبقاء (Fredrickson, 2004).

ويمكن للمشاعر الإيجابية إلغاء المشاعر السلبية، فإذا تمكن الفرد من تنمية المشاعر الإيجابية يمكّنه استخدامها للمساعدة في التعامل مع المشاعر السلبية، حيث تُساعد على التعامل مع ما يحدث والمضي قدمًا بعيدًا عن المشاعر السلبية، وتزيد من إمكانية توقع الأحداث الإيجابية المستقبلية، وبناء القوة والمعتقدات والاتجاهات الإيجابية للتعامل مع التجارب العاطفية السلبية، والموارد المكتسبة من المشاعر الإيجابية تدوم أطول من المشاعر السلبية، وتزيد من رفاهية الفرد وتؤدي إلى مرونة أعلى، والتأقلم وزيادة الصحة (Cohn & Fredrickson, 2006).

نظرية اليس (Ellis) المبادئ العقلانية للحياة

حدد إليس عددًا من المبادئ العقلانية التي تساعد الأفراد على حل المشكلات العاطفية والعملية، والبحث عن تجارب وأفراد يقودون إلى حياة أكثر سعادة واكتمالًا (Bernard, Froh, DiGiuseppe, Joyce & Dryden, 2010)، هي:

1. المصلحة الذاتية، يميل الأفراد العاقلون والأصحاء عاطفيًا إلى أن يكونوا أولًا أو في المقام الأول مهتمين بأنفسهم، وأن يضعوا مصالحهم الشخصية فوق مصالح الآخرين ولو قليلًا، ويضحون إلى حد ما من أجل من يهتمون لأمرهم، ولكن ليس بشكل مبالغ فيه أو كامل.
2. المصلحة الاجتماعية، من الأفضل أن تشمل الصحة العاطفية وتحقيق الذات دائمًا اهتمام الأفراد برفاهية الآخرين الحالية والمستقبلية، وأكد على الحق في تحقيق الأفراد لسعادتهم الشخصية، ويمكن تحقيق مزيد من السعادة والتحرر من الاضطراب، لأن جميع البشر يولدون بميول بناءة وإبداعية، ولديهم القدرة على شحذ ميولهم نحو تحقيق الذات.
3. التوجيه الذاتي، أوضح إليس أنه من الخطر أن يأمل الناس ويتوقعوا أن يكون الآخرون مسؤولين عن سعادتهم، وأن الآخرين غالبا ما يكونون مهتمين بأنفسهم وينخرطون في سلوكيات أنانية، مما قد يعيق سعادتهم.
4. قبول الذات، فإن قبول الذات هو اعتقاد عقلاني يُحرر الفرد ويدفعه للنمو من خلال التخلص من تقييم الذات السلبي، والقلق والمشاعر بعدم الكفاءة، فجميع البشر غير قابلين للتقييم، إذ لا يوجد معيار مقبول عالميًا للحكم على قيمة الإنسان.
5. التسامح مع الآخرين: أن المتسامحين مع الآخرين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء الاجتماعي. ويتجلى ذلك بطريقتين: أولاً، يدركون السمات الإيجابية والمتنوعة لدى الأشخاص القادمين من ثقافات وخلفيات متنوعة، ويشمل هذا الوعي النظر إلى ما وراء السلوكيات غير المرغوبة للأفراد والجماعات، والانفتاح على نقاط قوتهم، ثانياً، يُظهر المتسامحون مع الآخرين

بالقبول غير المشروط للآخر، حيث لا يُصدرون أحكاماً عامة على قيمة الآخرين بناءً على سلوكهم أو عاداتهم أو خصائصهم أو أيديولوجيتهم.

6. الالتزام بالأنشطة والمساعي الإبداعية والجذابة، إحدى أهم الأفكار التي طرحها إليس حول السعادة هي أهمية الانخراط في أنشطة ومساعي إبداعية وجذابة. رحلةٌ يمكن للجميع القيام بها لزيادة احتمالية السعادة هي اكتشاف الأنشطة التي تُضفي متعةً وبهجةً فوريةً على القيام بها، والتي تُؤدي، إلى الرضا والاكتمال.
7. المخاطرة والتجريب، لتحقيق الذات والرغبة في المتعة على المدى الطويل، ولتحقيق أقصى قدرٍ من الانغماس في الحياة.
8. قدرة عالية على تحمل الإحباط وقوة الإرادة، دعا إليس إلى قوة الإرادة كسمة أو اعتقاد عقلاني يساعد على تحقيق السعادة، ومن عدم تحمل الإحباط والمعتقدات غير العقلانية الأخرى والمشكلات العاطفية، ليصبح الفرد أكثر قدرة على استخدام عقله في التخطيط لكيفية عيش حياته على أفضل وجه.
9. حل المشكلات، قدّم إليس إرشادات عملية لحل المشكلات من خلال تحديد المشكلات التي يواجهها الفرد والعقبات التي تعيق تحقيق أهدافهم.
10. التفكير العلمي والمرونة، اتفق إليس مع كيلي على أن المنهج العلمي المتمثل في وضع فرضيات معقولة، ثم إجراء التجارب والتحقق منها لدعمها أو دحضها لاكتشاف "الحقيقة وفهم الواقع.

ويرى اليس (Ellis, 2000) أن كل البشر يفكرون ويشعرون ويتصرفون وهم يفعلون ذلك في صورة تفاعلية وتبادلية بأفكارهم تؤثر بشكل جوهري على مشاعرهم وسلوكياتهم. كما أن انفعالاتهم تؤثر على أفكارهم وعلى سلوكياتهم، ويرى أن السبب وراء الانفعال والسلوك هو أفكار الفرد واعتقاداته حول

الأحداث، فالأفراد يخلقون لأنفسهم مشكلات نفسية من خلال حديثهم مع ذواتهم، ومن تقويمهم لأنفسهم، لذا فجوهر نظريته يكمن في أسلوب التفكير في المواقف والأحداث، وليس في الأحداث بحد ذاتها، والتفكير السلبي بالمواقف هو الذي يسبب الاضطراب، وأن الأحداث التي يتعرض لها الفرد تشتمل على عوامل خارجية، ويمكنه تجنب جوانب القصور البيولوجية والاجتماعية والتفكير السلبي، واستبدالها بأفكار إيجابية.

وابتكر ألبرت إليس نهج في الاستشارة والعلاج النفسي، يُطلق عليه اسم العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني (Rational emotive behavior therapy)؛ وحدد أهداف العلاج هذا في: مساعدة الأفراد على التغلب على عوائقهم واضطراباتهم العاطفية، ومساعدتهم على النمو وفقًا لأهدافهم وخططهم الخاصة، ليصبحوا أكثر كفاءة، وأكثر تحقيقًا لذواتهم، وأكثر سعادة مما كانوا عليه، ويُطلق على هذا النهج أيضًا اسم "العيش العقلاني" (Rational living)، كدليل للأفراد الذين يعانون من صعوبات عاطفية ويسعون إلى مزيد من السعادة والرضا، وركز على أن كل فرد عالمه الخاص، وأنه يتحكم في مصيره، وسلامته العاطفية (Bernard, 2010).

نظرية سليجمان (Seligman)

ربط سليجمان (Seligman, 2001) التفكير الإيجابي بثلاثة مفاهيم تُعَدُّ من المقومات الحيوية في تنفيذ التفكير الإيجابي وهي: التفاؤل (Optimism)، يرى أنه توقع للنتائج الإيجابية ونظرة أمل نحو المستقبل، وهو أصل التفكير الإيجابي، وأن السبب وراء استخدام كلمة "متفائل" هو أن التفاؤل يظهر بشكل واضح كسمة أساسية لدى الفرد، كما أنه الشكل الخارجي للتفكير الإيجابي؛ لأن التفكير الإيجابي يقوم على عملية تفكير داخلية، لذلك يجب أن يكون له طريقة ليتم إظهاره خارجيًا؛ والإدراك (Perception)، هو موضوع مهم للغاية مع التفكير الإيجابي؛ لأن التفكير الإيجابي يتعلق بكيفية إدراك

الفرد للمواقف، حيث يركز المفكرون الإيجابيون أولاً على المستوى الداخلي ليقرروا كيف سيشعرون، ومن ثم يغيرون الطريقة التي ينظرون بها إلى العالم الخارجي والذي سيكون من خلال التفاؤل؛ وتقدير الذات (Self-Esteem)، تقدير الذات مهم جدًا للحفاظ على الجوهر الداخلي الإيجابي، حيث شعر الفرد من خلاله بالرضا عن نفسه وتجنب الإحباط؛ والثقة بالنفس (Self-confidence)، وتُشير إلى إدراك الفرد لكفاءته ومهاراته الشخصية التي تُمكنه من مواجهة المشكلات وتحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات الرشيدة، ويشعر من خلالها بالرضا والسعادة، وهي من أبرز العوامل التي يعتمد عليها التفكير الإيجابي، لأنها قوة داخلية تمنح الفرد الطاقة والإحساس بالسيطرة على الذات والانفعالات.

ويرى سيلجمان وباولسكي (Seligman & Pawelski, 2003) أن التفكير ينساق داخليًا من خلال أهداف الفرد، فالتفكير الإيجابي يعتمد على الثقة بأن كل شيء يحدث في الحياة يرجع إلى أفكارنا ومعتقداتنا العقلية، وأن التفاؤل والتشاؤم هما أسلوبان في التفكير وفي تفسير الوقائع والأحداث، وطريقة تفسيرنا للوقائع لا تقتصر على مجابهة حالة خاصة من نجاح أو فشل، بل تتوقف على الفكرة التي نكونها عن القيمة العامة التي نعطيها لأنفسنا ولإمكاناتنا وفرصنا ولمكانتنا في الحياة، وطالما أن التفكير التشاؤمي متعلم، فإنه يمكن استبداله وتغييره بما هو إيجابي، وأن الأفراد يملكون الحرية والقدرة الكاملة في اختيار طريقة تفكيرهم، واكتشاف جوانب القوة واستخدام أساليب وأنشطة موجهة لإدارتها، والتي تجعله أكثر تحكماً بصورة إرادية في اتجاهات ومسارات تفكيره. وأشارا إلى أبعاد التفكير الإيجابي، حيث تتضمن التوقعات الإيجابية نحو المستقبل التي تحدد الطريق التي سيسلكها الفرد لتحقيق أهدافه، وتحقق له المكاسب في مختلف جوانب حياته، والمشاعر الإيجابية كالسعادة والطمأنينة والتعاطف مع الذات والآخرين، والنظرة الإيجابية نحو المواقف والأحداث، ومفهوم الذات الإيجابي والثقة بالذات والقدرات وما يمتلكه من طاقات وإمكانات، والرضا عن الحياة من خلال تقييم الفرد لحياته بما يتوافق مع ما لديه من أفكار ومعتقدات، والمرونة الإيجابية التي تُعبر عن قدرة الفرد

العقلية على تغيير أفكاره ومعتقداته بما يتناسب مع الموقف وخصائصه، والتفاؤل الذي يُعتبر من الأبعاد الرئيسية في شخصية المفكر الإيجابي، ويساعده على الكفاح من أجل التقدم والتحدي.

نظرية كيركجارد–ويستون (Kirkegaard-Weston)

أشار كاركجارد ويستون (Kirkegaard-Weston, 2005) إلى أن التفكير الإيجابي ينقسم إلى ثلاثة أقسام فرعية متشابكة هي: الإدراك الداخلي (Internal Cognition)، إن عملية الإدراك الداخلي للتفكير الإيجابي تقوم على هدف الفرد، أو السبب الأكبر للعيش، وهو ما يدفع الإدراك الداخلي للفرد، أو عملية التفكير الداخلية، حيث يعرّف الهدف على أنه "شيء ينوي الفرد الحصول عليه أو القيام به؛ أو أنه الشيء الذي من أجله يوجد شيء ما أو يتم القيام به؛ والإيمان (Faith)، إن التفكير الإيجابي البسيط يقوم على أساس روحي، حيث يؤمن المفكرون الإيجابيون بالطريقة التي يعمل بها العالم، ولديهم أيضًا إيمان بأن كل شيء في الحياة يحدث لسبب ما، ويعرف المفكرون الإيجابيون أن لديهم هدفًا ومعنى على الأرض، وقد تم وضعهم على الأرض لهدف ما، كما أنهم يعرفون أن هناك فرصة في كل موقف؛ لأن هناك هدفًا لكل موقف، مما سيساعدهم على الاقتراب من هدفهم الأكبر في الحياة، فيُعرَّف الإيمان على أنه امتلاك ثقة وإيمان بظاهرة دون دليل تجريبي؛ العلاقات (Relations)؛ تقسم العلاقات الشخصية المؤثرة إلى ثلاثة أقسام فرعية، والتي تتكون من العلاقة مع الذات، والعلاقة مع الخالق، والعلاقة الاجتماعية مع الآخرين، فالعلاقات الوثيقة والداعمة والملتزمة تمثل أيضًا حياة سعيدة للأفراد، وأنهم لا يحملون ثقل العالم على أكتافهم، ولديهم أفراد آخرون لتوجيههم ودعمهم، حيث تساعد العلاقات الإيجابية مع الأفراد والكائنات على إعطاء معنى وهدف للحياة.

3.2 الانتماء المهني (Vocational Affiliation)

يُعد الانتماء المهني للمعلم مجالًا بحثيًا اهتم به الباحثون منذ نهاية القرن العشرين، وأصبح مجالا بحثيًا مستقلاً، ومحورًا في مجال إعداد وتطوير وتدريب المعلمين؛ نتيجة للتطورات المستمرة التي تشهدها مهنة التدريس، والتحديات التي تتعارض مع قيمهم واهتماماتهم وأهدافهم وتعيقهم من تحقيق الانتماء المهني، الذي يساعدهم على التقدم والتطور على المستويين المهني والاجتماعي وتحقيق الأهداف والنتائج التعليمية المخطط لها، والنهوض بالعملية التعليمية والمخرجات التعليمية، وتحقيق النجاح والتطوير المهني أثناء ممارسة الأدوار المرتبطة بالعملية التعليمية، لارتباطه الوثيق بالرغبة في التدريس، والنمو والتطور، ومنع التسرب، وزيادة الدافعية نحو مهنة التدريس.

اكتسب مفهوم الانتماء المهني في الآونة الأخيرة أهمية كبيرة في الأوساط التربوية، لما له من آثار إيجابية جراء إخلاص الموظف تجاه عمله، وانعكاساته المباشرة على تقبله والتزامه بقيم المؤسسة التي يعمل بها، ورغبته القوية في الاستمرار ببذل الجهد لتحقيق الأهداف، وبالرغم من الانتشار الكبير للانتماء المهني في الحياة المهنية اليومية، إلا أنه لم يحظ بالاهتمام البحثي الكافي من المتخصصين، كما أنهم تعاملوا مع المفهوم بكثير من الخلط والتضارب؛ فمنهم من يرى أنه عضوية الفرد للجماعة، ومنهم من يرى أنه ارتباط الفرد بالجماعة (عبدالحليم، 2019).

ويعد الانتماء المهني من الركائز الأساسية لدى كافة المؤسسات المختلفة بشكل عام، وفي السياسات التعليمية بشكل خاص، كما أنه من الأهداف الإنسانية التي تسعى المنظمات إلى تحقيقها، لما لها من آثار إيجابية على الفرد والمنظمة؛ ولمساعدة المنظمات والمؤسسات التربوية على تحقيق أهدافها، فهو يزيد من دافعية العاملين لتقديم أفضل ما لديهم، ويولد الرغبة في العطاء والبذل والتغلب على الصعوبات، ويعتبر من ضرورة لتكوين الصداقات والجماعات التعاونية والعمل الجماعي، فالأفراد الذين يمتلكون الانتماء المهني يشكلون مصدر قوة يساعد المنظمة على البقاء والمنافسة مع المنظمات الأخرى (Al-Fadli, 2020).

ويشير الانتماء إلى حاجة الفرد إلى الشعور بالانتماء إلى مكان حيث يكون الانتماء أحد الأسس الرئيسية للملكية النفسية، والصحة الجسدية والنفسية، ويعبر الانتماء عن استثمار متبادل بين الفرد والمنظمة في علاقة تعاقدية تُظهر هذه العلاقة المتبادلة سلوكًا فرديًا أكثر من السلوك الرسمي المتوقع، بالإضافة إلى استعداد الفرد للتكريس جزء من ذاته للمساهمة في نجاح المنظمة واستمراريتها، مثل الرغبة في العمل بجدية أكبر، والقيام بذلك بشكل تطوعي أكبر، وتحمل مسؤوليات إضافية، كما يُعد شعور الفرد بالانتماء أحد العلاقات القوية التي تربط الفرد بالمنظمة، ويؤدي هذا إلى شعور الأفراد بالفخر بالانتماء إلى هذه المنظمة التي يعملون بها، والشعور بأنها موطنهم الذي ينتمون إليه، وكل هذا سينعكس إيجابا على المنظمة من حيث حجم ونوع الإنجازات والأداء فيها (Mohammed & Rashid, 2023).

كما أن الانتماء هو شعور بالأمان والدعم، فعندما يكون هناك شعور بالقبول والتكامل والهوية لدى عضو في مجموعة معينة، فإنه يتمكن من إظهار ذاته الحقيقية في العمل، وعندما يشعر الموظفون بعدم الانتماء إلى العمل، فإنه سيؤثر على أداؤهم وأسلوب حياتهم، حيث يُعد خلق مشاعر الانتماء عاملاً حاسماً في تحسين المشاركة والأداء، ودعم أهداف العمل، مثل مشاركة الموظفين ومستويات حماسهم وتواصلهم الشخصي مع مؤسستهم، ويعكس مدى تحفيز الأفراد للمضي قدمًا، كما أنه مؤشر على مدى التزامهم بالبقاء، ومستويات المشاركة العالية، ويؤدي إلى تعاون أفضل بين المعلمين، وحل المشكلات واتخاذ قرارات، ويستطيعون مشاركة الأفكار، والتحدث بثقة، والمساهمة بشكل كامل في نجاح المؤسسة (Olkers & Plessis, 2015).

وقد عرفت سلامة (Salaameh, 2003: 34) الانتماء المهني بأنه "عبارة عن الانسجام والإحساس الإيجابي المتكون لدى العامل تجاه مؤسسته، والالتزام بقيمها، والإخلاص، والارتباط معيا،

والحرص على عدم تركيها، وبذل الجهد والافتخار بالانتماء إليها". ويمكن تعريف الانتماء المهني على أنه شعور الفرد بأنه عضو في جماعة معينة، منتمي لها، ومتوحد معها، ومقبول منها، ويشعر بالأمن فيها، ويتبنى قيمها (Rose, 2011). ويرى لوثانز ولوثانز ولوثانز (Luthans, Luthans & Luthans, 2011) الانتماء المهني بأنه ذلك الموقف الإيجابي المتحصل بفعل إخلاص العامل لمنظمته واستمراريته بتقديم أداء نشط وفاعلية، والحرص على الارتباط الوثيق بها ودوام البقاء والنجاح فيها، ويتمثل في أن يكون العامل محبوبًا، وينظر لنفسه كجزء من المجموعة أو الفريق (ودودين ومتعاونين)، وتجنب الصراعات، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية.

ويرى ستان وفيرجا (Stan & Vîrgă, 2021: 688) بأن الانتماء المهني "يعبر عن شعور الأفراد بأن لديهم علاقة إيجابية مع منظماتهم، ويمثل قوة الرابط بين الموظف والمنظمة". ويمكن النظر للانتماء المهني بأنه "الحالة النفسية والأهداف الاجتماعية التي تُظهر تطابق الموظفين مع أهداف المنظمة، وإحساس كل طرف منها بواجباته وواجبات الطرف الآخر، والالتزام بقيم وأهداف المنظمة، والشعور القوي بالانتماء للدفاع عنها، والرغبة في الاستمرار" (Abdel Azem, Hassan & Mohammed, 2021: 719).

ويُمكن الاستنتاج أن الانتماء المهني للمعلم هو موقف يصف سلوك المعلم تجاه المؤسسة التي يعمل بها، وهو عبارة عن الانسجام والتطابق مع أهدافها وقيمها، والإحساس الإيجابي تجاهها، وقبول المعلم لأهداف المؤسسة، والرغبة في المحافظة على عضويته فيها والاستمرار، والاستعداد لبذل الجهد والعطاء لصالحها بإخلاص ونشاط، والولاء لها، والافتخار بها، والدفاع عنها، والشعور بالواجب والمسؤولية تجاهها.

وتتلخص أهمية الانتماء المهني بأنه احد العوامل التي تضبط صاحبها داخليا، فهو بمثابة الرقيب على الأعمال التي يقوم بها، كما يمكنه من تطوير أدائه، فهو أكثر تأثيرًا من الرقابة والقوانين التي تفرض من المؤسسة على العاملين، كما ويعتبر ضرورية أساسية يساعد على التوافق النفسي والصحة النفسية، ويساهم في دعم المجتمع وبنائه والحفاظ على تماسكه، كما أن له أثر كبير في الحد من المشكلات والخلافات داخل المؤسسة، ويعمل على تقبلها واعتبارها جزء من العمل، ويؤدي الانتماء المهني إلى زيادة مستوى الأداء والإنتاجية (الصمادي والخوالدة، 2023؛ Bhatia, Deep & Sachdeva, 2021).

ويعكس انتماء الفرد المهني الرغبة في الاتصال الاجتماعي والتفاعل معهم، والميل إلى الحصول على الرضا الاجتماعي كمكافآت من خلال العلاقات المتناغمة، والشعور بالتواصل، والدعم من الآخرين، إذ يتمتع الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من الانتماء المهني بمستوى عالٍ من الاهتمام بإقامة علاقات شخصية وعاطفية مع الآخرين والحفاظ عليها، والميل إلى الانجذاب إلى المهام الجماعية من أجل تحقيق الأهداف والتميز، والسعي المتواصل وبذل الجهد لإنجاز المهمات، والشعور بالقيمة والمعنى، والحرص على تقديم أداء أفضل (Volmer, Schulte, Handke, Rodenbücher & Tröger, 2021).

ويرى العزاوي (2010) أن ضعف الانتماء المهني قد يكون بسبب تهاون الإدارة في إقناع العاملين بأهمية أعمالهم، وكونهم أعضاء نافعين في هذا المجتمع، وعدم الالتزام بمبدأ وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، حيث إن عدم وضع الفرد في العمل الذي يتناسب وقدراته وميوله ومؤهلاته، ينعكس على درجة انتمائه، والشعور بالقلق وعدم الاستقرار، حيث إن شعور الفرد بأن المؤسسة لا توليه اهتمامها، ولا تعمل على رعايته، يوجد عنده الإحساس بالقلق وعدم الاطمئنان، وعدم

إتاحة فرص الترقي والتقدم بصورة عادلة للعاملين تؤدي إلى إحباط العاملين وتضعف من روحهم المعنوية.

وأشار ستريز (Steers, 1997) إلى أن الانتماء المهني عملية معقدة وذات أبعاد متداخلة، ووضع نموذجًا يوضح فيه العوامل التي تؤثر في تكوين الانتماء المهني عند الأفراد، وما ينتج عنها من سلوكيات، وهذه العوامل قسمها إلى مدخلات ومخرجات، فالمدخلات هي: خصائص الشخصية: وتتمثل الحاجة إلى الإنجاز، وتحديد الدور، والعمر، والتعليم. وخصائص العمل: وتتمثل في الرضا عن العمل والفرصة للتفاعلات، والتحدي في العمل، والتغذية الراجعة، وخبرات العمل: وتتمثل في أهمية الشخص بالنسبة للتنظيم، وطبيعة ونوعية خبرات العمل لدى العاملين، والثقة بالتنظيم. أما المخرجات فإنها تتمثل بالرغبة والميل للبقاء في المؤسسة، وميل الأفراد بالتطوع بالعمل لتحقيق أهداف المؤسسة، والميل لبذل جهد وإنجاز أكبر لتحقيق أهداف المؤسسة لدرجة يرفض فيها ترك العمل، وانخفاض نسبة دوران العمل.

وحدد بوشنان (Buchanan, 1974) عددًا من المحددات المرتبطة بالانتماء المهني لدى العاملين من أهمها: وجود نظام مناسب للحوافز المادية والمعنوية، وزيادة إشراك العاملين في المؤسسة في اتخاذ القرارات وفي القضايا الهامة المرتبطة بها، فعندما يتحدث عن المؤسسة يبدأ بقول (نحن)، ويرى المشكلات على أنها مشكلات شخصية، مما يعود على المؤسسة بمزيد من الأداء المتميز. وأضاف ديفيدز ونيوستروم (Davis & Newstrom, 1985) إشباع الحاجات الإنسانية الأساسية للعاملين في المؤسسة، والعمل على بناء ثقافة مؤسسية، وإيجاد وخلق أهداف مشتركة بين العاملين، والنظر إليهم على أنهم أعضاء في أسرة واحدة هي المؤسسة، وتوفير القدر اللازم من الاحترام بين أفراد هذه الأسرة، ووضوح الأهداف وتحديد الدور، وتحديد الأدوار، وتوفير بيئة آمنة ومستقرة، والابتعاد عن الصراعات والخلافات.

وأشار روزنهولتر (Rozenholtz, 1990) إلى ضرورة توفير فرص للنمو المهني للمعلمين؛ وذلك لأهميتها في تحقيق الانتماء المهني لديهم، ففي غياب هذه الفرص فأنها ستضعف الانتماء، إذ أن فرص العمل التي تسمح للمعلمين بالنمو والتطور، وتعلم مهارات جديدة، فإنها ستعطي المعلمين إحساسًا بالتحدي والتقدم والإنجاز. فالمعلمون يواجهون التحديات والتغييرات ليس فقط لأنها مثيرة، ولكن لأن هدفهم هو التعلم، وتحسين مهاراتهم، وزيادة معارفهم وخبراتهم. وأن الاقتناع بالعمل هو الفرق بين ما يعتقد المعلم أنه سيتلقاه وما يتلقاه فعلاً، وأشار إلى أن هناك علاقة بين الاقتناع والدافعية والتوجه نحو المهنة، فالمعلمون والمديرون غير المقتنعين لديهم اتجاه سلبي نحو المدرسة (Salaameh, 2003).

وأشار عودة (2014) إلى أن الانتماء المهني يمتاز بعدد من الخصائص تتمثل فيما يلي:

1. الانتماء المهني هو استعداد المعلم لبذل أقصى جهد ممكن لصالح المدرسة التعليمية، ورغبته الشديدة في البقاء فيها، ومن ثم قبوله وإيمانه بأهدافها وقيمها.
2. الانتماء المهني هو الرغبة التي يبديها المعلم للتفاعل الاجتماعي من أجل تزويد المدرسة بالحيوية والنشاط ومنحها الولاء.
3. الانتماء المهني هو حالة غير ملموسة يستدل عليها من خلال ظواهر تنظيمية يتم متابعتها من خلال سلوك والمعلمين وتصرفاتهم والتي تجسد مدى ولائهم.
4. الانتماء المهني هو حصيلة تفاعل العديد من العوامل الإنسانية، والتنظيمية وظواهر إدارية أخرى داخل المدرسة.
5. الانتماء المهني يتأثر بمجموعة من الصفات الشخصية، والعوامل التنظيمية والظر وف الخارجية المحيطة بالمدرسة.

كما حدد جورج وجاريث (George & Gareth, 1999) أنماط الانتماء المهني، وتشمل مشاعر العاملين واعتقاداتهم تجاه العمل بالمنظمة هما: الانتماء الفعّال (Effective)، ويعبر عن رضا العاملين عن علاقاتهم الشخصية، وعلاقاتهم التنظيمية والشعور الإيجابي نحوها، والنشاط بذل الجهد لإنجاز العمل وتحقيق الأداء العالي. والانتماء المستمر (المتواصل) (Continuous)، ويتمثل في إدراك العاملين للامتيازات والفوائد التي سيحصلون عليها جراء استمرارية انتمائهم وولائهم وبقائهم داخل المنظمة الإدارية، مقارنة بفقدانهم لمثل هذه الامتيازات والفوائد في حال تركهم للمنظمة مثل: سنوات الأقدمية، الأمن الوظيفي، الراتب التقاعدي، الخدمات الصحية، ومن هنا، فإن الانتماء المهني يتصف بأنه حاله نفسية تصف العلاقات بين الموظف والمنظمة، وله خاصية التأثير على إدارة الموظف، وبقائه أو تركه للمنظمة. وأضاف نازنين وميرالام (Nazneen & Miralam, 2017) نوعًا آخر هو الانتماء المعياري (Normative)، ويعكس شعور الفرد بالالتزام الأخلاقي بالبقاء فيها، ويُعتبر الالتزام الفعّال مقياسًا أكثر فعالية، ويؤثر بشكل غير مباشر على البعدين الآخرين.

أما عن مكونات الانتماء المهني، فقد حدد أبو ريا وعواد والخولي (Abo-Raya, Awad & Elkholy, 2025) ثلاثة مستويات رئيسية هي المكون المعرفي والمكون الوجداني والمكون السلوكي: وترتبط بهذه المكونات المعايير التي تتحكم بمناهج القيم وعملياتها وهي: الاختيار والتقدير والفعل:

أولًا: المكون المعرفي: ومعياره الاختيار؛ أي انتقاء القيمة من بدائل مختلفة بحرية كاملة، ويتكون من ثلاث درجات أو خطوات متتالية هي: استكشاف البدائل الممكنة، وتقييم عواقب كل بديل، والاختيار الحر.

ثانيًا: المكون الوجداني: ومعياره "التقدير" الذي ينعكس في التعمق بالقيمة والاعتزاز بها والشعور بالسعادة لاختيارها، ويعتبر التقدير المستوي الثاني في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم.

ثالثًا: المكون السلوكي: ومعياره "الممارسة والعمل" أو "الفعل" ويشمل الممارسة الفعلية للقيم أو الممارسة على نحو يتسق مع القيمة المنتقاة على أن تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة، وتعتبر الممارسة المستوي الثالث في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم؛ وتتكون من خطوتين متتاليين هما: ترجمة القيمة إلى ممارسة وبناء نمط قيمي.

3.2.2 النظريات المفسرة للإنتماء المهني:

لقد حاولت بعض النظريات تفسير الإنتماءالمهني، منها:

نظرية الحاجة إلى الانتماء لماسلو (The Need to Belong Theory)

طور ماسلو (1973) والمشار إليه في (العواملة، 2010) نظريته في الدافعية؛ والتي ركزت على الصراع من أجل الوصول إلى الإمكانيات الكاملة باعتبارها جزء أساسي من دافعية الإنسان، وأوضح ماسلو أن علينا أن نفهم الغايات النهائية للسلوك وليس الأهداف السطحية أو الأهداف الظاهرية، واعتبر الصراع نحو الكمال وهذا ما اختلف به عن فرويد، وكما اعتبر أن تحقيق الذات هي الغاية النهائية للسلوك الإنساني، وهذا يتم من خلال تحقيق هرم الحاجات، فالحاجات في قاعدة الهرم هي الحاجات الأقوى ويجب تلبيتها قبل الحاجات الأعلى في الهرم، وبناءً عليه تعتبر الحاجات الأساسية الجسدية مثل الهواء والماء والطعام والجنس تصنف على أنها الأهم في ما بين الحاجات لدى هرم ماسلو، ثم تأتي بعد ذلك حاجات الأمن والطمأنينة وبعدها حاجة الحب والانتماء ومن ثم حاجات التقدير وتحقيق الذات.

وتشمل هذه الحاجات: الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن، والحاجات للانتماء، والحاجة للاحترام، والحاجة إلى تحقيق الذات، أما بالنسبة للحاجة إلى الانتماء، يرى أن الأفراد يسعون إلى التغلب على مشاعر الوحدة والاغتراب لتحقيق الانتماء، تشمل: العلاقات العاطفية: وهي الصداقات

والعلاقات الرومانسية والعائلية، والمهنية، ولانتماء إلى مجموعات: وتضم الانضمام إلى فرق رياضية، والمنظمات المجتمعية، أو حتى مجموعات دينية والعمل، والشعور بالقبول والتقدير: وهي الحصول على الحب والتقدير من الآخرين (Maslow, 1990). فعندما تلبى حاجات الأمن تتقدم حاجات الحب والانتماء للتحكم في السلوك الإنساني، وتتضمن هذه الحاجات تكوين علاقات عاطفية مع الآخرين وحاجة الشعور بأنك جزء من المجموعة أو الشعور بأننا ننتمي إلى مجموعات اجتماعية، وقد نحصل على تحقيق حاجة الشعور بالانتماء بعدد من الطرق مثل الزواج ،والعمل ،والعائلة أو الانضمام إلى نادي رياضي أو مجموعات مدنية أو حزبية؛ وهذا يشعرنا بتحقيق هذه الحاجة، واعتبر ماسلو أن دحض أو عدم تحقيق حاجة الحب والانتماء يؤدي إلى سوء التكيف وظهور بعض الأمراض النفسية للأشخاص المنعزلين عن الشعور بهذه الحاجة، واعتبرها الأساس الأكثر شيوعًا للمشاكل السلوكية في مجتمعنا (عواملة، 2010).

ويُمثل المستوى الثالث الحاجة إلى الانتماء على المستوى الاجتماعي، ولا يتم إشباعها إلا بعد تلبية الاحتياجات الفسيولوجية والأمنية والحفاظ، ويمكن الشعور بالانتماء عندما يُركز الفرد أكثر على الرغبة في بناء علاقات مع الآخرين، حيث يحتاج الطفل إلى الشعور برابط عاطفي أو اجتماعي مع والديه، ومع تطور الطفل إلى مرحلة المراهقة، من المرجح أن يصبح أكثر نشاطًا اجتماعيًا في مجموعات الأقران، ما يُعزز أو يُدعم أو يُقبل من هذه المجموعات، ومع نضوج الشباب وبلوغهم سن الرشد، يميلون إلى الانتماء إلى الأفراد أو المجموعات التي تقبلهم، كمجموعات الأقران أو المهنة والعمل، ويتأثر الشعور بالانتماء بعدة عوامل منها: تأثيرات اجتماعية واقتصادية: المستوى التعليمي للوالدين والأسرة، والحي الذي ينشأ فيه الطفل، ونوع المدارس التي يتلقى تعليمه فيها، بالإضافة إلى المهنة التي ينتمي إليها (Poston, 2009).

ويجب تحديد مستوى الانتماء نظرًا لتأثيره على تقدير الفرد لذاته. إذا كان مستوى الانتماء في نموذج التسلسل الهرمي منخفضًا، أو كان يُنظر إلى الفرد بشكل سلبي فقد يُصاب بالقلق الاجتماعي، وقد ينسحب نحو مستوى من الأشخاص الذين يندمج معهم اجتماعيً، ويرى ماسلو أننا نشعر بالرغبة في أن نكون مقبولين من الآخرين، ويتم تحقيق ذلك بطرق مختلفة، فبعضنا يشبع هذه الحاجات من خلال الأصدقاء، أو عن طريق العائلة، أو عن طريق الانضمام إلى المنظمات الاجتماعية، أو عن طريق مجموعات العمل، وأما في غياب الانتماء فإن الفرد يشعر بالعزلة أو الوحدة، ويرى ماسلو انه بالرغم من أن العزلة هي تجربة أو حالة مؤلمة لا يرغب فيها احد، ربما تكون دافعًا نحو الإبداع (Heylighen, 1992).

نظرية باومستر وليري (Baumeister & Leary)

وتُعد نظرية باومستر وليري (Baumeister & Leary, 1995) نظرية أساسية في علم النفس الاجتماعي، ترى أن الحاجة إلى الانتماء دافع إنساني أساسي، ويمكن أن توفر نقطة انطلاق لفهم السلوك البشري بين الأشخاص، وتفترض أن لدى البشر حاجة نفسية أساسية لتكوين والحفاظ على عدد أدنى من العلاقات الشخصية الدائمة والإيجابية والهامة، ويجادلا بأن الحاجة إلى الانتماء دافع بشري قوي، وشامل، وأساسي، وتنص نظرية الانتماء على أن البشر لديهم دافع شامل لتكوين حد أدنى على الأقل من العلاقات الشخصية الدائمة والإيجابية والمهمة والحفاظ عليها، ويتطلب إشباع هذه الرغبة معيارين: أولًا، وجود حاجة إلى تفاعلات متكررة وممتعة عاطفيًا مع عدد قليل من الأشخاص الآخرين، وثانيًا، يجب أن تتم هذه التفاعلات في سياق إطار مستقر ودائم زمنيًا من الاهتمام العاطفي برفاهية كل فرد، كما أن يُشكل انعدام الانتماء حرمانًا شديدًا ويُسبب مجموعة متنوعة من الآثار السلبية.

نظرية ماودي وستيرز (Mowday & Steers)

وضع ماودي وستيرز وبورتير (Mowday, Steers & Porter, 1978) نموذجًا للانتماء المهني، ويرى أن هناك العديد من هذه الدوافع التي تُعد أسباب تدفع الأفراد إلى الانتماء مع جماعتهم تلامس في الواقع احتياجات إنسانية أساسية، وأبرزها احتياجات الأمان والانتماء، وتفترض هذه النظرية أن التهديدات التي يتعرض لها الفرد قد تهدد انتمائه والأمان الوظيفي، وأشار إلى أن الأمان النفسي والثقة هما جوهر الاتساق الذاتي والكفاءة الذاتية؛ يُساعد على تقليل عدم اليقين المرتبط بالتفاعل في بيئات جديدة أو مع التغييرات في بيئة العمل، وتحقق له المعنى، تُساعد هذه العوامل على توفير شعور بالارتباط، بالإضافة إلى كونها مصدرًا لتحديد القيم الراسخة وصقلها والالتزام بها.

ووفقًا للنظرية، هناك عدة أسباب محتملة للاهتمام بالانتماء: أولًا، إن انتماء الموظفين بالمنظمة مؤشرًا قويًا إلى حد ما على سلوكيات معينة، والبقاء مع المنظمة والعمل على تحقيق أهدافها، حيث يزيد من الالتزام والارتباط والولاء، وتُعد شكلاً من أشكال السلوك المقبول اجتماعيًا من جانب الموظفين، ويوضح الارتباط ارتباط هوية الموظف بالمنظمة، وتحقيق التكامل بين أهداف المنظمة وأهدافه، ويمثل الالتزام في الحفاظ على عضويته من أجل تسهيل تحقيق تلك الأهداف، وغالبًا ما يشمل هذا الالتزام علاقة تبادلية يلتزم فيها الفرد بالمنظمة مقابل مكافآت أو مدفوعات معينة منها، ويتضمن الالتزام علاقةً نشطةً مع المنظمة، بحيث يكون الأفراد على استعدادٍ للمساهمة في رفاهيتها، ويمثل والولاء إيمان الموظف القوي بقبول أهداف المنظمة وقيمها، والاستعداد لبذل الجهد، والرغبة القوية في الحفاظ على العضوية فيها (Abston, 2015).

يرى ستريز ولي (Steers & Lee, 2017) أن الانتماء يزيد من الاندماج المهني، والمشاركة الاجتماعية والاستثمار، وزيادة مدة الخدمة، فكلما زادت أهمية أهداف المنظمة لدى الموظفين، زاد احتمال اعتقادهم بجدوى استثمار الوقت والجهد في إنجاحها، وكلما زاد انخراط الموظفين اجتماعيًا

وطالت مدة خدمتهم في المنظمة، زادت رغبتهم في المشارك، وحددا الأسباب التي يمكن أن تعيق تحقيق الانتماء المهني منها:

1. الصراع والغموض: وهو تضارب أهداف وغايات المنظمة، ويكون مصحوبًا بغموض الهيكل التنظيمي والأدوار، ونقص التعاون، وضعف التواصل والتخطيط، وتصميم الوظائف غير الفعّال، وقلة الوعي باحتياجات الموظفين ومشاكلهم، ونقص العدالة والموضوعية في عملية المكافآت.
2. تحدي الوظيفة: أي اعتبار الوظيفة تحديًا، كما يشمل ذلك الاستقلالية، والتغذية الراجعة، والمعايير العالية للجودة والأداء.
3. تسهيل ودعم القائد: ويمثل سلوك القائد، ومدى إسهامه في تحقيق أهداف العمل، وجدولة الأنشطة والتخطيط، بالإضافة إلى مدى إسهامه في تسهيل العلاقات الشخصية وتقديم الدعم الشخصي.
4. التعاون بين أعضاء مجموعة العمل، والود والدفء، والعلاقات بين أعضاء المجموعة وفخرهم بالمجموعة.
5. الروح المهنية والتنظيمية، ووجود مناخ منفتح للتعبير عن المشاعر والأفكار، والثقة بالقائد، والسياسات التنظيمية المُطبقة باستمرار.
6. معايير الوظيفة: تعكس درجة صرامة معايير الجودة والدقة في الوظيفة، إلى جانب عدم كفاية الوقت والقوى العاملة والتدريب والموارد اللازمة لإنجاز المهمة.

وتُعدّ العلاقة المتبادلة بين معنى الحياة وتأثير الضغوط على الفرد أو عمليات تأقلمه من أكثر المواضيع التي تم تناولها حول معنى الحياة، لأن معنى الحياة له تأثير إيجابي على القدرة على التأقلم مع مواقف الحياة الصعبة، فهو دافع ليس فقط للفرد لإيجاد النظام والمعنى في موقف ما، بل أيضًا

لتحويل واستثمار موارد التكيف الخاصة به وإظهارها واستخدامها بفعالية، وتحفيز الفرد على التأقلم والتكيف المهني والرفاهية والحفاظ عليها في الأوقات الصعبة (Kütük, Yılmaz Aktepe, Okur & Satıcı, 2025).

4.2 التعليم الابتدائي ومعلموه

يُعد التعليم الأداة الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة التي تسعى إلى تعزيز الثقافة المجتمعية، وتحقيق التكامل بين التعلم والحياة، والتنمية الشاملة في جميع القطاعات والمجالات، وتبرز أهمية المعلم في العملية التعليمية التعلمية في إعداد وصقل جيل قادر على استيعاب متغيرات وتحديات الحياة وطرق التغلب عليها، وهذا يتطلب ضرورة الاهتمام بتطوير قدرات المعلمين وصقل مهاراتهم كشركاء أساسيين في العملية التعليمية، وضرورة الاهتمام بتطويرهم مهنيًا ورفع كفاءاتهم ومساعدتهم على تحقيق النمو المهني المستمر، ومواكبة التطورات العصرية والتكنولوجية الحديثة، لتحقيق التنمية المهنية، وتدريبهم على تنظيم الخطط وتطويرها وبناء العلاقات الإنسانية، وتعزيز الروح المعنوية والتعاون، وتلبية متطلباتهم واحتياجاتهم (أبو مديغم، 2019).

وتعرف المرحلة الابتدائية بأنها المرحلة الدراسية التي تقع بين مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الإعدادية، ومدتها ست سنوات، ومن خلال مراجعات الباحثة للواقع التعليمي في منطقة النقب أظهرت أن هناك الكثير من المشكلات التي يعاني منها القطاع التعليمي بجميع مكوناته (كوش والطيطي، 2024؛ أبو مديغم، 2019).

يعاني التعليم في منطقة النقب من العديد من المشكلات التي تعيق المعلم والطالب من تحقيق الأهداف التربوية، وتسلب الطالب حقه في الحصول على المساواة في التعليم، وتدني مستويات التحصيل العلمي، ومستوى مرتفع من التسرب المدرسي، ومستوى مهني للمعلمين غير كافٍ في مجال التعليم، كما أن الأجواء السلبية التي تسود في بعض المدارس؛ كالعنف، والتنمر، واللامبالاة، ووجود ضعف في البنية التحتية، وما تعاني منه الصفوف الدراسية من زيادة أعداد الطلبة ونقص في الغرف الصفية، وانعدام الاهتمام بالجوانب الصحية، وانعدام الأطر التعليمية غير الرسمية، وغياب المتابعة والشراكة بين أولياء الأمور والمدرسة، وضعف الأداء التدريسي، فهذه المشكلات التي يتعرض لها المعلمون، قد تؤثر على جودة وأداء المعلمين، وعدم قدرتهم على تجاوزها وإيجاد الحلول المناسبة، وتساهم في ضعف الانتماء المهني والشعور بالمعنى والكفاءة، وتعيقهم من ممارسة أنماط التفكير التي تساعدهم في التغلب عليها، وتأثيراتها السلبية على المخرجات التعليمية بكفاءة واقتدار (العمراني وآخرون، 2018).

كما تعد المرحلة الابتدائية من أكثر المراحل الدراسية احتياجًا لمعلمين أكثر كفاءة أكاديميًا واجتماعيًا ومعرفيًا، لأنه يقع على عاتقهم الكثير من الأعباء والمسؤوليات، ولأنهم يتعاملون مع طلبة لازالوا في مرحلة النشوء والتكوين، إذ تعد هذه المرحلة الأساس المتين للمراحل الدراسية اللاحقة، كما أن الطلبة في هذه المرحلة أكثر حاجة للتعلم والتدريب والممارسة والرعاية واكتساب المعارف والخبرات؛ ولمعلمين قادرين على توظيف الموارد المتاحة، ومؤهلين لدعم المرحلة وإعداد الطلبة وتنمية قدراتهم وتحقيق التنمية المستدامة؛ فلابد من امتلاكهم للتفكير الإيجابي وتحقيق الشعور بالمعنى، وان يمتلكون مستويات من الانتماء المهني لمهنتهم التي تنعكس إيجابًا على جودة التعليم والطلبة والحياة المدرسية (Kristmansson & Fjellström, 2022).

وأشارت الأبحاث السابقة إلى أن الوضع الاجتماعي والدخل وكثافة العمل لمعلمي رياض الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لا تُقدَّر حق قدرها (Chen, 2023). وهناك نقص حاد في تدريب معلمي التعليم الابتدائي (Kristmansson & Fjellström, 2022). الانتماء المهني إلى المدرسة يرتبط بالعديد من النتائج الأكاديمية والنفسية والعاطفية والاجتماعية، بما في ذلك الدافع الأكاديمي المرتفع والأداء الأكاديمي والتنظيم العاطفي وانخفاض خطر القلق والتسرب والقضايا السلوكية (Adinata, Srisayekti & Jatnika, 2025).

لذا فالانتماء المهني للمعلم من المفاهيم التي تبرز من خلالها العلاقة التبادلية بين المعلم والمؤسسة التربوية التي ينتمي إليها، ويدفعه إلى القيام بالأعمال والمهمات على أكمل وجه من أجل تحقيق أهدافها والأهداف التربوية، هذه الأعمال يصحبها سلوكيات منبثقة من شعور المعلم نحو عمله، كالدافعية الإنجاز والمثابرة والتدفق، والشعور بالمعنى، مما تعكس العلاقة الوجدانية التي تربط بين المعلم والمدرسة، والرغبة القوية بالبقاء عضوًا ينتمي إليها، وتدفعه لبذل الجهد والاستمرار بالعطاء والولاء لها، وتحقيق النظرة الإيجابية تجاهها، وتكوين معتقدات واتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس ناتجة عن أساليب التفكير الإيجابية وأنماط التفكير المنطقية، ويسهل الاندماج بين المعلم وزملائه والمدرسة، ويحقق له الشعور بالأمان والرضا والفخر والاعتزاز بها، وله مكانته الفريدة بها.

5.2 العلاقة بين المتغيرات

إن الشعور بالانتماء لدى المعلمين الذي توفره عضوية المجموعة؛ قد يجلب الاستقرار والقوة والسكينة في أوقات التغيير وعدم اليقين، كما أن العلاقات التي تُبنى من خلال عضوية المجموعة تميل إلى جعل الحياة أكثر معنى، وإن عضوية المجموعة تربط المعلمين بالمجتمع والمؤسسة التعليمية والهوية الاجتماعية مع تنمية الشعور بالانتماء (Vatou, Evangelou-Tsitiridou, Zachopoulou &

(Grammatikopoulos, 2025). حيث يرتفع تقدير الذات من خلال الشعور بالترابط والشعور بالقدرة على النجاح في دوره الاجتماعي وواجباته ذات الصلة داخل المؤسسة، وتقدم عضوية المجموعة الدعم اللازم لتحقيق الأهداف والشعور بالهدف الذي ينبع من السعي لتحقيق رؤيتها، ويُعزز الإدراك الذاتي للحياة والشعور بالمعنى التفاعل الاجتماعي الإيجابي، ويساعد في الحفاظ على روابط اجتماعية وثيقة، وهذا يُشير أيضًا إلى أن الوحدة والشعور بمعنى الحياة يرتبطان سلبًا ببعضهما البعض (Faraji & Metz, 2025).

وأظهرت مجموعة واسعة من الأبحاث في السياقات التعليمية (Lambert, Stillman, Hicks, Kamble, Baumeister & Fincham, 2013; Bojanowska, A., & Piotrowski, 2020) وجود علاقة إيجابية بين الشعور بالانتماء ومختلف النتائج الأكاديمية، مثل زيادة الدافعية والمشاركة والأداء الأكاديمي العام، وعندما يشعر المعلمون بالتقدير والمعنى والقبول والتواصل داخل مؤسساتهم الأكاديمية، فإنهم يُبلغون عن مستويات عالية من تقدير الذات، مما يعزز المرونة والمثابرة في التغلب على التحديات الأكاديمية، يُعد هذا الشعور بالانتماء مهمًا بشكل خاص في التعليم، حيث يرون أنفسهم جزءًا لا يتجزأ من مؤسساتهم، وهم أكثر عرضة لإظهار أنماط تفكير وسلوكيات إيجابية، مثل المشاركة في مناقشات الفصل الدراسي، وطلب الدعم، والسعي إلى تحقيق الأهداف الأكاديمية والشخصية مع الشعور بالهدف (Qasim & Laghari, 2025).

كما أن الشعور بالمعنى لديه ارتباط مباشر بالانفعالات الفرد وقيمته؛ مما يجعله بناءً ناشئًا أكثر ديناميكية يعتمد على التجارب الإيجابية والاتصالات مع الآخرين والبيئة، وأكثر توازنًا وقدرة على الوصل إلى مستويات مرتفعة من الانتماء، فيمثل عملية أكثر فاعلية تُرسي الصلة بين الذات والمجتمع، ويعمل كإطار تحفيزي عام وأساسي، وحاجةً تُغذّي التطور النفسي المستمر، وإيجاد أفراد أكثر تكيّفًا وتأثيرًا وقدرة على بناء علاقاتهم (Pardede, S., & Kovač, 2025).

ووفقًا لنظرية التوسع والبناء لفريدريكسون (Fredrickson, 2004)؛ حيث ترى أن التفكير الإيجابي قوة تعزيز الانتماء، ويؤدي التفكير الإيجابي دوراً محورياً في بناء وتعميق الانتماء المهني، فالأفراد الذين يتمتعون بنظرة متفائلة للحياة وسعادة وأمل يميلون أكثر لتجربة مشاعر الرضا والانخراط في عملهم، مما يعزز لديهم الشعور بالانتماء بشكل أكبر، ويشجعهم على بالانخراط في بيئة عمل مُفعمة بالإيجابية والنشاط، ويشعرون من خلالها بالأمان.

ويشير البنداري وآخرون (2024) إلى أن التفكير الإيجابي له دورًا هام في رضا الفرد عن حياته وعمله وأسرته مما يساعده ذلك على رفع درجة انتماءه لعمله، ويزيد من قدرته على التحكم في طريقة تفكيره وتحويل اتجاه أفكاره تحويل ما يدعو إلى التفاؤل والسعادة والرضا بعمله ورؤية الإيجابيات الكامنة؛ مما يجعل الفرد قابل لتغيير حالته المزاجية السيئة وتحويل الإخفاقات إلى انتصارات ومن ثم حبه وانتماءه لعمله.

كما أن التفكير الإيجابي أمر في غاية الأهمية في العملية التعليمية، ويُساهم في إيجاد مناخ صفي إيجابي يحفز الذكاء والرفاه النفسي، والحد من المشكلات الانفعالية والأكاديمية، وتعزيز نقاط القوة لدى المعلمين، والتفاعل والكفاءة المهنية، والجدارة والاقتدار المهني، والثقة النفس والمرونة في التعامل، ويمنحهم فهمًا واضحًا لأدوارهم، وتعزيز الهوية المهنية (Bozkurt, 2014).

6.2 الدراسات السابقة

في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، تبيّن وجود عدد من الدّراسات التي بحثت في هذه الموضوعات بشكل منفصل، وتمّ استعراض هذه الدّراسات في ثلاثة محاور هي: الدراسات التي تناولت الشعور بالمعنى، والدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي، والدراسات التي تناولت الانتماء المهني، وتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث، كما يأتي:

1.6.2 الدراسات التي تناولت الشعور بالمعنى

أجرى ماسون (Mason, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالمعنى والأداء الأكاديمي بين عينة من طلبة الجامعات في جنوب إفريقيا. تكونت العينة من (210) طالبًا وطالبة جامعيًا، وتم جمع البيانات من خلال مقياس الشعور بالمعنى، ودرجات نهاية الفصل الدراسي بمثابة مقياس للتحصيل الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة أن الشعور بالمعنى يتنبأ بالأداء الأكاديمي، ولم تجد الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالمعنى بين الجنسين. ويعد الشعور بالمعنى عاملاً مهمًا في دعم الطلاب لتحسين أدائهم الأكاديمي.

كما أجرى لافي وبوكير (Lavy & Bocker, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر شعور المعلمين بالمعنى في العمل على العلاقات بين المعلم والطالب، وتأثيره على رضاهم عن وظائفهم في إسرائيل. وقد تم فحص هذا المسار في دراستين متكاملتين. في الدراسة الأولى، استجاب (312) معلمًا لمقاييس التقرير الذاتي عن شعورهم بالمعنى في العمل، والعلاقات المتصورة مع الطلاب، والرضا الوظيفي وفي الدراسة الثانية، استجاب (120) معلمًا لمقاييس عن شعورهم بالمعنى في العمل، والعلاقات مع الطلاب، والرضا الوظيفي. أشارت النتائج إلى وجود تأثيرات لشعور المعلمين بالمعنى

على العلاقات بين المعلم والطالب، والتأثيرات للعلاقات المتصورة بين المعلم والطالب، كما أشارت النتائج إلى أن شعور المعلمين بالمعنى يسهم في تحسين رضاهم عن العمل.

هدفت دراسة لافي وأيوب (Lavy & Ayuob, 2019) إلى استقصاء العلاقة بين شعور المعلمين بالمعنى في العمل بأدائهم، وفحص ما إذا كان لشعور المعلمين بالمعنى في العمل سيكون له آثار طويلة المدى على قدرات الطلبة على التأقلم، شملت الدراسة (857) معلمًا ومعلمة، من المعلمين والخريجين، من (30) مدرسة مهنية عربية في إسرائيل، استجاب المعلمون لمقاييس التقرير الذاتي عن شعورهم بالمعنى في العمل وعلاقاتهم مع الطلاب والأداء، واستجاب خريجو المدارس لمقاييس علاقاتهم مع المعلمين والمرونة. أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين شعور المعلمين بالمعنى وأدائهم، وهذا يعني أن شعور المعلمين بالمعنى في العمل يُساهم في أدائهم، مما قد يساهم أيضًا في مرونة الطلبة في المدارس ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض وعلى المدى الطويل.

وسعت دراسة تينر وثيلكنج (Turner & Thielking, 2019) النوعية إلى فهم كيفية شعور المعلمين للمعنى في عملهم، استخدم الباحثان عينات نموذجية من خمس مدارس ابتدائية في فيكتوريا، أستراليا، مع مراعاة تنوع المدارس المختارة من حيث موقعها الجغرافي وعدد طلابها، وتضمنت طريقة جمع البيانات الرئيسية مقابلات معمقة مع المشاركين. أشارت النتائج أن المعلمين أفادوا بأنهم وجدوا معنىً لعملهم من خلال تأثيرهم على حياة طلابهم وعلاقاتهم الإيجابية معهم وزملائهم. ومع ذلك، لوحظ وجود تناقض بين الأنشطة التي يجدها المعلمون ذات معنى والأنشطة الفعلية التي يمارسونها يوميًا في أدوارهم. كما أن دعم المعلمين لإيجاد معنى لعملهم والمشاركة في أنشطة عمل هادفة يُحسّن من رفاهيتهم، وينعكس إيجابًا في إنتاجيتهم في عملهم.

هدفت دراسة كوجانبا وويجليت وشيمازو وتوياما وكوزنكرانيوز وكيركسيك ودي بلوم (Kujanpää, Weigelt, Shimazu, Toyama, Kosenkranius, Kerksieck & De Bloom, 2021) إلى فحص العلاقات بين العلاقات خارج العمل والحيوية، بالإضافة إلى العلاقات بين الانتماء المهني والشعور بالمعنى، والمتغيرات السياقية مثل العمر والجنس، كانت دراسة طولية امتدت إلى (6) أشهر بثلاث، شارك في الدراسة ما مجموعه (578) موظفًا فنلنديًا و(228) موظفًا يابانيًا. أشارت النتائج إلى أن وجود ارتباط بين الشعور بالمعنى والانتماء ارتباطًا إيجابيًا؛ مما يؤدي إلى زيادة الحيوية في كلا البلدين، وارتبط العمر ارتباطًا إيجابيًا بالشعور بالمعنى، بينما ارتبط الجنس الأنثوي ارتباطًا إيجابيًا بالشعور بالانتماء، ويمكن أن يكون التركيز على زيادة الشعور بالمعنى والانتماء في الحياة خارج العمل استراتيجيات مفيدة للموظفين ليشعروا بطاقة إيجابية.

في حين أجرى باير تايلور وفالون ووانغ وسانتولايا وبامات وواشنجتون (Bayer, Taylor, Fallon, Wang, Santolaya, Bamat & Washington, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الشعور بالمعنى في العمل، وهل يرتبط بالرضا عن التخصص وبالإرهاق المهني، على عينة بلغت (119) طبيبًا وطبيبة من الأطباء المقيمين في نيويورك، وتم استطلاع آراء الأطباء الأطفال المقيمين في برنامج طب أطفال باستخدام مقياس العمل والشعور بالمعنى، ومقياس الرضا عن التخصص، ومقياس الإرهاق المهني. أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الشعور بالمعنى والرضا عن التخصص، ودرجة منخفضة من الإرهاق المهني، وعدم وجود فروق جوهرية في الدرجات حسب سنة الإقامة، أو الجنس، أو العرق. وبيّنت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين الشعور بالمعنى والرضا عن التخصص، وارتباطًا سلبيًا بالإرهاق المهني.

وأجرى لافي (Lavy, 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن آثار تعزيز الشعور بالمعنى لدى المعلمين في العمل على إرهاقهم ومشاركتهم في العمل الأكاديمي بين المعلمين في حيفا، وتضمنت الدراسة عينتين: الأولى تكونت من (41) معلمًا في مدرستين عربيتين بشكل عشوائي، حيث تم حثهم يوميًا على ذكر الحوادث ذات المعنى في العمل لمدة أسبوعين، ركزت التحليلات النوعية على تجارب المعلمين اليومية للحوادث ذات المعنى، والتي تعكس مساهمتهم للآخرين، فقد أشارت نتائجها إلى أن المعلمين الذين ذكروا هذه الحوادث كان لديهم مستوى منخفض من الإرهاق وزيادة في المشاركة في العمل بين المعلمين، وتضمنت العينة الثانية (60) مدرسًا عربيًا ومن جنسيات أخرى، أكملوا استطلاعات يومية لمدة (12) يومًا. أظهرت نتائج الدراسة أن تعزيز شعور المعلمين بالمعنى في العمل كان مرتبطًا بزيادة المشاركة في العمل بين المعلمين وزيادة التوتر إلى حد ما. وبالتالي، أشارت إلى أن تعزيز شعور المعلمين بالمعنى في العمل يساهم في المشاركة في العمل بين المعلمين وانخفاض مستوى الإرهاق لديهم.

وهدفت دراسة سياتنو بامبودي ووانتيني وعبد الرحيم ومارداتي (Suyatno, Pambudi, Wantini, Abdurrohim & Mardati, 2022) إلى تحديد المتغيرات السابقة لالتزام المعلمين واحتراقهم الوظيفي باستخدام المعنى في العمل كمتغير وسيط، بناءً على أسلوب أخذ العينات المريح. تم اختيار (304) مشاركًا من بين المعلمين في مستويات التعليم الابتدائي والثانوي الخاص في مقاطعة كاليمانتان الشرقية بإندونيسيا، تم استخدام نموذج المعادلة الهيكلية (SEM) في تحليل البيانات. أظهرت النتائج أن دعم المدرسة وتحقيق الذات والشعور بالمعنى في العمل كانت متغيرات سابقة لالتزام ومرونة وتكيف المعلمين وانخفاض احتراقهم الوظيفي. ويتوسط الشعور بالمعنى في العمل العلاقة بين دعم المدرسة وتحقيق الذات.

كما أجرى تشاماني وآخرون (Chamani et al., 2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي اللغة الإيرانية ورضاهم والشعور بالمعنى في العمل ورفاهيتهم الذاتية، على عينة بلغت (120) معلمًا للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إيران، وتم جمع البيانات من خلال استبيانات التقرير الذاتي. أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات إيجابية كبيرة بين الرفاهية الذاتية والكفاءة الذاتية المهنية والرضا والشعور بالمعنى في العمل، كما أشارت إلى أن الكفاءة الذاتية المهنية والرضا والشعور بالمعنى في العمل كانت مؤشرات مهمة للرفاهية الذاتية. من الجدير بالذكر أن الكفاءة الذاتية المهنية برزت كمؤشر أقوى، متفوقةً على تأثير الرضا والمعنى في العمل، وساهمت بشكل كبير في التنبؤ بالرفاهية الذاتية، مما يشير إلى أهمية هذه العوامل في فهم رفاهية المعلمين.

في حين سعت دراسة باو (Bao, 2024) إلى الكشف عن تأثير القيادة التحويلية للمدير على السلوك الابتكاري للمعلم، والدور الوسيط لتجنب عدم اليقين والشعور بالمعنى في العمل. شارك في هذا البحث (295) معلما من المدارس الابتدائية والثانوية الصينية، وتم استخدام مقياس الشعور بالمعنى، ومقياس عدم اليقين، ومقياس القيادة التحويلية والسلوك الابتكاري. أشارت النتائج إلى أن القيادة التحويلية للمديرين تؤثر إيجابيًا على السلوك الابتكاري للمعلم، حيث يعمل الشعور بالمعنى في العمل كوسيط في هذه العلاقة. كما أن الشعور بالمعنى يرتبط بشكل مباشر بالقيادة التحويلية والسلوك الابتكاري للمعلم.

وأجرى صن وما واكسو ويان (Sun, Ma, Xu & Yan, 2025) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية في تشكيل الهوية المهنية لدى معلمي التربية البدنية قبل الخدمة، مع التركيز بشكل خاص على الأدوار الوسيطة لمعنى الحياة وتقدير الذات، أُجريت الدراسة على (465) معلمًا للتربية البدنية قبل الخدمة، جُمعت بيانات حول الكفاءة الذاتية، ومعنى الحياة، وتقدير الذات، والهوية

المهنية من خلال مقياس تقرير ذاتي. كشفت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية والهوية المهنية. بالإضافة إلى ذلك، وُجد أن معنى الحياة وتقدير الذات يُشكلان وسيطًا لهذه العلاقة. على وجه التحديد، ارتبطت الكفاءة الذاتية بارتفاع مستويات الهوية المهنية من خلال كلٍّ من التأثيرات الوسيطة المستقلة لمعنى الحياة وتقدير الذات.

2.6.2 الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي

أجرى اسليم (2017) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن مستوى التفكير الإيجابي ومستوى التنظيم الانفعالي لدى خريجي الجامعات، كما هدفت التعرف إلى العلاقة بين التفكير الإيجابي والتنظيم الانفعالي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس التنظيم الانفعالي، تكونت عينة الدراسة من (364) خريجا وخريجة من خريجي الجامعات الفلسطينية. أظهرت نتائج الدراسة أن التفكير الإيجابي جاء بمستوى متوسط، وأن التنظيم الانفعالي جاء بمستوى مرتفع، ووجود علاقة إيجابية بين التفكير الإيجابي والتنظيم الانفعالي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في التفكير الإيجابي والتنظيم الانفعالي تعزى لمتغيري الجنس والجامعة.

كما أجرى صقور وحواط (Sakkor & Hawat, 2017) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي لدى المعلمين (معلمي الصفوف العليا) في مدارس اللاذقية، ومعرفة أثر متغيري (الجنس، وعدد سنوات الخدمة)، تكونت العينة من (177) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، ومقياس التفكير الإيجابي، ومقياس الرضا الوظيفي. أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الإيجابي لدى المعلمين جاء مرتفعًا، أما مستوى الرضا الوظيفي جاء متوسطًا. وبيّنت وجود علاقة ارتباطية طردية بين التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي، ووجود فروق تعزى لمتغير

الجنس في التفكير الإيجابي والدرجة الكلية على مقياس الرضا الوظيفي وجاءت الفروق لصالح الإناث، وفي متغير عدد سنوات الخدمة وجاء لصالح عدد سنوات الخدمة الأكثر.

في حين أجرى القعدان وأبو معال (2018) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي ومستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي التعليم المهني في محافظة جرش، كما هدفت الدراسة التعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة (معلمي التعليم المهني في محافظة جرش) تجاه العلاقة بين التفكير الإيجابي ومستوى الأداء الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (48) من معلمي التعليم المهني، كما استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع. توصلت نتائج الدراسة إلى أن التفكير الإيجابي حصل على أعلى متوسط حسابي، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة حول العلاقة بين التفكير الإيجابي ومستوى الأداء الوظيفي، تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

في حين هدفت دراسة عطا وشحات (2022) التعرف على أهم مهارات التفكير الإيجابي وريادة الأعمال لدى معلمي العلوم قبل الخدمة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (النوع– برنامج الإعداد) بمحافظة البحر الأحمر، كما تهدف الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي ومهارات ريادة الأعمال خلال التحقق من نموذج سببي، تكونت عينة الدراسة من (205) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم قبل الخدمة؛ تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم إعداد وتطبيق مقاييس التفكير الإيجابي، ومقياس ريادة الأعمال. أظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من التفكير الإيجابي لدى المعلمين، وعدم فروق ذات دلالة إحصائية بين معظم متوسطات درجات عينة البحث على أدوات البحث ككل وأبعاده تعزى لمتغير النوع للإناث، كما توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمتغيرات المستقلة وتشير أن معاملات الانحدار

الجزئي للمتغيرات (التفاؤل، المرونة الفكرية) تسهم بنسبة أقل من 34% تقريباً من التباين في قيمة المتغير التابع (ريادة الأعمال).

وأجرى المطيري (2022) دراسة هدفت التعرف على نوع العلاقة بين التفكير الإيجابي والتمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الكويت في ضوء متغيرات الثورة الصناعية.، وقد أجريت الدراسة على عينة قدرها (320) معلماً ومعلمة، وقد أعدت الباحثة مقياسي التفكير الإيجابي والتمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد التفكير الإيجابي والتمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، ووجدت فروق دالة إحصائياً في التفكير الإيجابي تعزى لاختلاف النوع (ذكر/أنثى) ولصالح الإناث، كما أسهمت أبعاد التفكير الإيجابي في التنبؤ بالتمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

وهدفت جور واسير (Gür & Eser, 2023) دراسة التعرف إلى وجهات نظر المعلمين حول انعكاس التفكير الإيجابي في ممارساتهم في بيئة التدريس. شملت الدراسة (24) معلمًا ممن تلقوا تدريبًا ضمن نطاق المشروع ووافقوا على المشاركة في الدراسة طواعيةً في تركيا، واستُخدمت الظواهر كتصميم للبحث، وتحليل المحتوى لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات. كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين من جميع المراحل التعليمية، يرون ضرورة وجود أنشطة تُعنى بالتفكير الإيجابي، وأنهم قادرون يمتلكون مستويات مرتفعة من التفكير الإيجابي، وهم قادرون على نقل التفكير الإيجابي وممارسته.

كما هدفت دراسة سانجي (Sangi, 2023) إلى الكشف عن تأثير التدريب على مهارات التفكير الإيجابي على الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة تانغستان (Tangistan city). اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم اختبار قبلي واختبار بعدي، مع استخدام مجموعة ضابطة.

وبلغ حجم عينة البحث (30) شخصًا، وتضمنت أداة جمع البيانات استبيان لقياس الرضا الوظيفي. أظهرت النتائج: أن متوسط درجات كل مكون من مكونات الرضا الوظيفي، أي طبيعة العمل، والزملاء، والترقية، والراتب، وبيئة العمل، والإشراف، لدى المشاركين في المجموعة التجريبية في مرحلة ما بعد الاختبار أعلى من المجموعة الضابطة، وبعبارة أخرى، يمكن القول إن التدريب على مهارات التفكير الإيجابي أدى إلى تحسن كل مكون من مكونات الرضا الوظيفي، أي طبيعة العمل، والزملاء، والترقية، والراتب، وبيئة العمل، والإشراف، لدى المشاركين في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى البعلي (2023) دراسة هدفت التعرف على التفكير الإيجابي كمنبئ بالنهوض الأكاديمي والعلاقة بين النهوض الأكاديمي والتفكير الإيجابي بأبعاده والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في التفكير الإيجابي والنهوض الأكاديمي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي على عينه من الطلبة المعلمين ما قبل الخدمة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة قناة السويس (طلاب الفرقة الرابعة) والتي بلغ عددها (42) معلمًا ومعلمة، وقد استخدمت الباحثة مقياس النهوض الأكاديمي للطلبة المعلمين ما قبل الخدمة، ومقياس التفكير الإيجابي للطلبة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي والتفكير الإيجابي لدى الطلبة المعلمين ما قبل الخدمة، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي ترجع إلى متغير الجنس ولصالح الذكور بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي ترجع إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، وأن التفكير الإيجابي يُسهم في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

وجاءت دراسة موفاهد جولماني ابيز وعباسي (Movahhed, Golami Abiz & Abbasi, 2024) لمعرفة دور أبعاد الحيوية الاجتماعية والتفكير الإيجابي في التنبؤ بجودة حياة المعلمين في مدينة قين، تكونت عينة الدراسة من (150) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة،

هذا البحث هو دراسة وصفية ارتباطية، وتم استخدام مقياس الحيوية الاجتماعية والتفكير الإيجابي وجودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية. أظهرت نتائج البحث وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد الحيوية الاجتماعية وجودة الحياة، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد التفكير الإيجابي وجودة الحياة، ومن بين أبعاد التفكير الإيجابي فإن بعد الأداء الإيجابي اليومي قادر على التنبؤ بجودة الحياة. ووجود مستويات مرتفعة من جودة الحياة والتفكير الإيجابي لدى المعلمين، وعدم وجود فروق بينهم في التفكير الإيجابي تُعزي لمتغير الجنس.

كما أجرى علي والزيات (2024) دراسة هدفت تعرف مستوى التفكير الإيجابي لدى معلمي التربية الخاصة للتلاميذ المعاقين سمعيًا، تكونت عينة الدراسة من (19) معلمًا ومعلمة من معلمي مدرسة الأمل في دمياط الجديدة/ مصر، وتم استخدام مقياس التفكير الإيجابي، والمنهج الوصفي. كشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي لدى المعلمين.

وقام صالح (2024) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى المرشدين التربويين في المحافظات الجنوبية في فلسطين، والتعرف إلى العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والتفكير الإيجابي، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات المرشدين على مقياس أحداث الحياة الضاغطة ومقياس التفكير الإيجابي تبعًا لمتغير (الجنس – عدد سنوات الخدمة)، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (198) مرشدًا ومرشدة من المرشدين التربويين في المحافظات الجنوبية بفلسطين؛ استجابوا على مقياس أحداث الحياة الضاغطة، والتفكير الإيجابي. أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الإيجابي جاء بدرجة كبيرة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أحداث الحياة الضاغطة والتفكير

الإيجابي لدى المرشدين التربويين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياسي أحداث الحياة الضاغطة والتفكير الإيجابي تبعا لمتغيري الجنس وسنوات الخدمة.

هدفت دراسة ولد هدار وبوميهراز (Oueld Haddar & Boumehras, 2025) إلى استكشاف مدى ممارسة معلمي المرحلة الإعدادية لدورهم في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلابهم داخل الفصل الدراسي من وجهة نظرهم. كما تسعى الدراسة إلى تحديد الفروق في متوسطات تقديرات أفراد العينة حول دور معلمي المرحلة الإعدادية في تعزيز مهارات التفكير الإيجابي لدى طلابهم، وفقًا للمتغيرات التالية: (الجنس، سنوات الخبرة). تكونت العينة من (80) معلمًا ومعلمة، من عدة مدارس إعدادية بولاية غرداية في الجزائر، وتم اعتماد مقياس التفكير الإيجابي، واستخدام المنهج الوصفي الاستكشافي، بالإضافة إلى المنهج المقارن. توصلت النتائج إلى أن المعلمين يلعبون دورًا مهمًا في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلابهم، كما أنه يمتلكون مستويات عالية من التفكير الإيجابي. بالإضافة إلى ذلك، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير الجنس. ومع ذلك، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكبر (10 سنوات فأكثر).

وسعت دراسة ساكير (Zagheer, 2025) إلى الكشف عن علاقة التفكير الإيجابي بالأداء المهني لمعلمي التربية الرياضية في مديرية تربية ذي قار. تم اختيار عينة عشوائية من (190) معلمًا ومعلمة، في مديرية تربية محافظة ذي قار، وتم استخدام مقياسي التفكير الإيجابي والأداء المهني؛ والمنهج الوصفي. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التفكير الإيجابي والأداء المهني، ووجود مستويات مرتفعة من التفكير الإيجابي لدى المعلمين، وأن التفكير الإيجابي يعمل كدرع واقٍ للمعلم، ويقلل من شبح الاحتراق المهني ويعزز المرونة النفسية والأداء المهني، مما يمكن المعلم من تحمل ضغوط العمل

اليومي، وأهمها جسور الثقة والعلاقات القوية مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء، مما يخلق بيئة تعليمية متكاملة وتعاونية.

3.6.2 الدراسات التي تناولت الانتماء المهني

أجرى خضر (2019) دراسة هدفت التعرف إلى الأنماط الإدارية التي يمارسـها مديرو المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في محافظات شـمال الضفة الغربية، وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين والمعلمات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، والتعرف على أثر كل من متغيرات (الجنـس، والعمر وسـنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وراتب المعلم) على الانتماء المهني. بلغ حجم العينة (370) معلماً ومعلمة، وطور الباحث أدوات الدراسة مقياس درجة ممارسة النمط الإداري، مقياس الانتماء المهني. أظهرت نتائج الدراسـة وجود علاقة ارتباط بين متوسط تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها لدورهم في تعزيز مستوى الانتماء المهني، وبين متوسط تقديراتهم للأنماط الإدارية لديهم. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء المهني للمعلمين والمعلمات في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى إلى متغيرات (الجنس، والعمر وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وراتب المعلم والمعلمة والمديرية). وقد توصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي، والنمط التسيّبي لهما تأثيران واضحان على الانتماء المهني، كما أظهرت الدراسة أن الانتماء المهني لدى المعلمين والمعلمات جاء بمتوسط حسابي (4.23) وهو مرتفع جدا.

وهدفت دراسة لونتوه اوكتافيانوس وتوكبيل وبيرمانا (Lontoh, Oktavianus, Laras, Tumbel & Permana, 2021) إلى تحديد العلاقة بين الوعي الذاتي والشعور بالانتماء على احترافية المعلمين،

استخدم الباحثون المنهج الارتباطي الكمي الذي يشمل موضوعات بحثية تصل إلى (32) معلمًا إندونيسيًا، تم اختيار الموضوعات عن طريق أخذ العينات القصدية، الأدوات المستخدمة هي مقياس الوعي الذاتي وأداة الشعور بالانتماء (SOBI) ومقياس الاحتراف. أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين الوعي الذاتي والاحترافية المهمة بمعايير ارتباط قوية جدًا، ولكن لا توجد علاقة بين الشعور بالانتماء والاحترافية، ووجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين الوعي الذاتي والشعور بالانتماء.

أجرى ارتورك (Ertürk, 2023) دراسة لتحديد تأثير استقلالية المعلم على تفانيه وانتمائه المهني وفقًا لتصورات المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (318) معلمًا يعملون في المدارس الابتدائية في مركز مدينة بولو، استُخدم مقياس استقلالية المعلم ومقياس مهنة التدريس كأدوات لجمع البيانات في البحث. توصلت نتائج الدراسة إلى أن استقلالية المعلمين تُعتبر نتيجة إيجابية في عملية التدريس، والتواصل المهني، كما جاء مستوى تصورات المعلمين للتفاني والانتماء للمهنة مرتفعًا في جميع أبعادها، بما في ذلك الالتزام بالمهنة، والتفاني تجاه الطلاب، والعمل الجاد. وبشكل عام، توجد علاقة إيجابية بين استقلالية المعلم التفاني والانتماء في مهنة التدريس.

كما أجرى الصالحي (Alsalhi, 2023) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وتقييم مستوى الانتماء الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الخاصة في محافظة عمان، وفحص تأثير متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل على تصورات المعلمين لنمط القيادة السائد لدى مديري المدارس الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (330) معلمًا من معلمي المدارس الخاصة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافه، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. أظهرت النتائج إن نمط القيادة السائد يؤثر بشكل مباشر في الانتماء المهني للمعلم، كما

أن المعلمين يمتلكون مستوى مرتفعاً من الانتماء المهني في المدارس الخاصة. ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في الانتماء المهني تعزى إلى المؤهل والجنس والخبرة.

كما هدفت دراسة تارابيان ورحماني وكوماشي واتتاي (Tarabian, Rahmani, Qomshi & Attai, 2023) إلى تصميم نموذج لانتماء معلمي المدارس الابتدائية بالعمل في إيران. تم استخدام نهج مختلط (نوعي، وكمي)، في الجزء النوعي تم تطبيقه على (14) خبيرًا في مجالات العلوم السلوكية والتربوية، والسلوك والموارد البشرية في المؤسسات التعليمية في إيران، والذين تم اختيارهم بطريقة كرة الثلج، في الجزء الكمي، يتكون المجتمع الإحصائي من جميع معلمي المدارس الابتدائية الرسميين والمتعاقدين والبالغ عددهم (384) معلمًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية المتناسبة مع الحجم المختار. أشارت نتائج البحث النوعي إلى أن عوامل مثل العوامل الفردية والتفاعلية والتنظيمية تُسهم في تشكيل سلوك الانتماء لدى المعلمين من الناحيتين النفسية والسلوكية. من ناحية أخرى، تُحدد هذه العوامل استراتيجيات التعلم والنمو والتميز والإنتاجية وإدارة الأداء، بما في ذلك تعزيز الأداء. وأشارت نتائج البحث في الجانب الكمي إلى أن جميع مكونات التزام المعلمين بالعمل أعلى من المتوسط.

وهدفت دراسة البنداري وآخرون (2024) إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والانتماء المهني لدي معلمي التعليم الثانوي الفني الأكاديميين، وإمكانية تنبؤ التفكير الإيجابي بالانتماء المهني لدي معلمي التعليم الثانوي الفني الأكاديميين. وتكونت عينة الدراسة من (20) معلما من معلمي مدرسة دمياط الجديدة الثانوية الصناعية العسكرية المشتركة في مصر، واستخدم الباحث مقياس الانتماء المهني، ومقياس التفكير الإيجابي. أسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائيًا بين درجات المعلمين على مقياس التفكير الإيجابي ودرجاتهم على الانتماء المهني لدي المعلمين، وكذلك لا يمكن التنبؤ بالانتماء المهني لدى معلمي التعليم الفني الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي.

وأجرى حمد وخلف (2024) دراسة هدفت إلى بناء مقياس الانتماء المهني لمعلمي التربية الرياضية في المديرية العامة لتربية صلاح الدين في العراق، والتعرف على مستوى الانتماء المهني للمعلمين، والتعرف على أبعاد وعوامل مقياس الانتماء المهني لمعلمي. وبلغ عدد العينة (139) معلمًا ومعلمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسح. أظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من الانتماء المهني لدى المعلمين، كما أن عوامل إدارة الأزمات وإدارة الوقت، وتفويض الصلاحيات، ونمط الإدارة، من العوامل المرتبطة بتحقيق الانتماء المهني لدى المعلمين.

وسعت دراسة ولسن وجوش وجاسون (Wilson, Ghosh & Jason, 2025) إلى فهم الشعور بالانتماء لدى أعضاء هيئة التدريس والموظفين في التعليم العالي في جامعة (North Carolina, USA). في هذه الدراسة الاستقصائية، تم تحليل (24) مقالة مأخوذة من ثلاث قواعد بيانات (Academic Search Complete, JSTOR, Web of Science) حول شعور أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالانتماء. وجدت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس والموظفين لديهم مستويات منخفضة من الشعور بالانتماء. كما أن الشعور بالانتماء بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين يُقلل من نيتهم في ترك العمل، ويُسهّل التعاون البحثي، ويزيد من الالتزام التنظيمي. قد يشكل العرق والجنس والطبقة، والسياسات التنظيمية الحصرية، والهيكل الاجتماعي والسياسي للأكاديمية، الشعور بالانتماء. ويمكن تعزيز الشعور بالانتماء من خلال الدعم الاجتماعي، وتقدير التنوع.

4.6.2 التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، أنها تناولت متغيرات الدراسة بأنها جاءت متفاوتة في الأهداف، والنتائج، والأدوات المستخدمة فيها، وبالنظر إلى

دراسات المحور الأول التي تناولت الشعور بالمعنى يلاحظ أنه تم أجراءها في البيئات الأجنبية، وتبيّن أن هناك قلة في الدراسات العربية والأجنبية التي ركزت على الشعور بالمعنى بين المعلمين في المراحل الابتدائية، والكشف عن مستوياتها لديهم، كدراسة ماسون (Mason, 2017)، ودراسة لافي وبوكير (Lavy & Bocker, 2018)، ودراسة سياتنو وآخرون (Suyatno et al., 2022).

وفي دراسات المحور الثاني؛ التفكير الإيجابي، أظهرت النتائج وجود ندرة في الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي وخاصة على فئة معلمي المراحل الابتدائية، في البيئات العربية والأجنبية. أما في دراسات المحور الثالث؛ التي تناولت الانتماء المهني، وجدت الباحثة ندرة في الدراسات التي تناولت هذا المتغير على الصعيدين العربي والأجنبي وخاصة على المعلمين في المرحلة الابتدائية كدراسة سكافيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvik, 2011)، ودراسة العوفي (El-Aofy, 2019)، ودراسة حمد وخلف (2024).

يُلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة ندرة في الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة، ولم تجد الباحثة دراسات جمعت بينها أو بين أي من متغيراتها، وهناك قلة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيري الشعور بالمعنى والانتماء المهني وعلى فئات أخرى غير المعلمين. وعليه، تأتي هذه الدراسة لسد النقص من خلال الكشف عن مستويات الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني وفقاً لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، إذ تختلفُ الدراسة الحالية وتتميّز عن الدراسات السابقة في دراسة القدرة التنبؤية بين هذه المتغيراتِ في دراسة واحدة؛ وتركيزها على عينة المعلمين للمرحلة الابتدائية، إذ أنهم أهم فئة في جميع المؤسسات التعليمية عامة والمدارس الابتدائية خاصة. كما أن هذه الدراسةَ الوحيدةَ التي تناولت متغيرات الدراسة معًا في حدود ما تعلمه الباحثة، وبناء على

ذلك؛ يتوقع أن يكون لهذه الدراسة موقعًا مُعتبرًا في الدراسات في متغيرات الدراسة، وحافزا للمزيد من الدراسات والأبحاث ضمن هذه المتغيرات وضمن هذه العينة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

- الاطلاع والاستفادة من الأدب النظري الخاص بمتغيرات الدراسة؛ والاستفادة منه في صياغة إشكالية الدراسة، وإثراء الجانب النظري من الدراسة، والوصول إلى المراجع الأساسية التي تناولت متغيرات الدراسة.
- تحديد أبعاد متغيرات الدراسة وتعريف مصطلحاتها.
- تطوير وتصميم أدوات الدراسة المتمثلة في الاستبانة، وتحديد فقراتها، ومجالاتها.
- اختيار المنهج والأساليب الإحصائية المناسبة، واختيار مجتمع الدراسة، والعينة المناسبة.
- الاستعانة بالأدب النظري وبنتائج الدراسات السابقة في تفسير وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، وتضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح متغيرات الدراسة، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي للكشف عن مستوى كل من الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني، لدى معلمي المرحلة الابتدائية في النقب، وللكشف عن القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي بالانتماء المهني لديهم؛ وذلك لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة النقب، والبالغ عددهم (4224) معلمًا ومعلمة، منهم (1019) معلمًا، و(3205) معلمة، وذلك في الفصل الثاني (وزارة التربية والتعليم في المجتمع العربي في النقب، 2025).

3.3 عينة الدراسة:

1.3.3 العينة الاستطلاعية:

اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة؛ من خارج عينة الدراسة، وذلك بغرض التأكد من خصائص أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات قبل تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية.

2.3.3 عينة الدراسة الأصلية:

تكونت عينة الدراسة (420) معلمًا ومعلمة، من معلمي المرحلة الابتدائية، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2025/2024، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وبنسبة مئوية من حجم مجتمع الدراسة بلغت (10%)، والجدول (1.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

جدول 1.3: توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية.

المتغير	مستويات المتغير	المجموع
نوع الجنس	أنثى	286
	ذكر	124
	المجموع	240
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	301
	ماجستير فأعلى	119
	المجموع	420
سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات	144
	من 5–10 سنوات	152
	أكثر من 10 سنوات	124
	المجموع	420

4.3 أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية في جمع بياناتها على الأدوات الآتية:

4.3. 1 مقياس الشعور بالمعنى للمعلمين

تم اعتماد مقياس هو–تانغ ومي–جو (Ho-Tang & Mei-Ju, 2015)، بعد ترجمته إلى اللغة العربية، وتكييفه للبيئة للمجتمع العربي في الداخل، والمُكوَّن من (11) فقرة في الاتجاه الإيجابي، وموزعة على ثلاثة أبعاد هي:

1. الشعور بالاستمتاع في العمل: الشعور بالاستمتاع في العمل (المتعة): وهو الشعور بالبهجة والسرور في العمل، ويطلق عليه اسم "العمل الهادف". وهو يمثل طريقة مختلفة لتحقيق المعنى في العمل، ويمثل مقياس الروح في العمل، ويحمل هذا البُعد التدفق في علم النفس الإيجابي وتحقيق الذات، والتسامي، والتجربة الروحية، فالشعور بالمتعة في العمل هو شعور الأفراد بالرضا والاستمتاع عند انخراطهم في العمل. ويضم (4) فقرات، ويمثله الفقرات ذوات الأرقام الآتية: (1، 2، 3، 4).
2. الشعور بالانجذاب للعمل: الشعور بالانجذاب للعمل والاندماج، والعمل بروح الفريق \العالية، ويعكس في المقام الأول البعد المعرفي الذي يتميز بالشعور بالأصالة، والوعي بالتوافق بين قيم الفرد ومعتقداته وعمله، والاعتقاد بأن المرء منخرط في عمل هادف. وتضمن الانجذاب نحو العمل، والتأثير الإيجابي، والاستمتاع والوفاء والشغف للعمل. ويضم (4) فقرات، ويمثله الفقرات ذوات الأرقام الآتية: (5، 6، 7، 8).
3. الشعور بالحياة الداخلية: أن العمل يُعطي معنىً وهدفًا شخصيًا، والشعور بالوجود والقيمة في العمل، مما يُثري حياتهم الداخلية والخارجية، ويجعلهم يشعرون بمعنى وجودهم، والنمو والتطور،

والتواصل الروحي، فكلها عوامل تُعزز معنى وجود الفرد، وإشارة إلى الحياة الداخلية الغنية التي يُوفرها العمل. ويضم (3) فقرات، ويمثله الفقرات ذوات الأرقام الآتية: (9، 10، 11).

وللتحقق من صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية، قام هو–تانغ ومي–جو (Ho-Tang & Mei-Ju, 2015) بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين، حيث تكون المياس بصورته الأولية من (18) فقرة، وتم حذف فقرة واحدة، وإضافة فقرة أخرى، وتعديل الصياغة للفقرات بناءً على آرائهم، وتم إجراء التحليل العاملي للمقياس، وأشارت النتائج إلى اعتماد ثلاثة أبعاد، الشعور بالاستمتاع في العمل، والشعور بالانجذاب للعمل، والشعور بالحياة الداخلية، وتراوحت قيم الفقرات للعامل الأول بين (0.63–0.83)، وللعامل الثاني (0.47–0.88)، وللعامل الثالث (0.59–0.93). وتم حذف (7) فقرات، وللتحقق من الثبات تم استخدام كرونباخ الفا، حيث بلغت قيمته للعامل الأول (0.88)، وللعامل الثاني (0.89)، وللعامل الثاني (0.91)، وللمقياس ككل (0.94). وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون لفقرات المقياس والأبعاد؛ حيث تراوحت قيمته (0.63–0.86)، مما يدل على أن الفقرات والبُعد الذي تنتمي إليه يرتبطان بدرجة عالية.

دلالات صدق وثبات المقياس

تم استخدام نوعين من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الشعور بالمعنى للمعلمين، تم عرض المقياس بصورته الأولية، ملحق (أ)، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (13) محكمًا، كما هو موضح في ملحق (ج)، وبناءً على ملاحظات المحكمين

وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، وعدلت صياغة بعض الفقرات، وبقي المقياس مكون من (11) فقرة موزعة على (3) أبعاد. كما هو مُبيَّن في الملحق (ب).

ثانيًا: دلالات صدق البناء

تم التحقق من دلالات صدق البناء، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون (person) بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البُعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس، كما هو مبين في الجدول (2.3).

جدول 2.3: قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الشعور بالمعنى للمعلمين وبين الدرجة على الفقرة والدرجة على البُعد الذي تتبع له

البُعد	الرقم	مضمون فقرات الانتماء المهني للمعلمين	الارتباط مع: البُعد	الارتباط مع: الدرجة الكلية
الشعور بالاستمتاع في العمل	1	أشعر بفرح ونشوة غامرة عند ذهابي إلى المدرسة.	0.804*	0.728*
	2	أشعر بالسعادة لإلحاقي بمهنة التدريس.	0.779*	0.719*
	3	أعيش لحظات في العمل أفقد فيها الإحساس بالوقت.	0.540*	0.483*
	4	أشعر بطاقة أو حيوية يصعب وصفها عند أداء عملي التدريسي.	0.772*	0.726*
الشعور بالانجذاب للعمل	5	عملي في التعليم يلبي قيمي التعليمية والإيمانية.	0.833*	0.802*
	6	أرى أن الوظيفة الحالية تلبي توقعاتي.	0.840*	0.774*
	7	أفضّل العمل في التعليم على باقي الأعمال.	0.806*	0.759*
	8	أنا شغوف بعملي لأنه يلبي توقعاتي.	0.874*	0.733*
الشعور بالحياة الداخلية	9	يلعب العمل التربوي دورًا مهمًا في حياتي.	0.863*	0.819*
	10	يجعلني العمل التدريسي واثقا بنفسي.	0.777*	0.691*
	11	يمنحني العمل التدريسي الشعور بالقيمة وتحقيق الهدف.	0.836*	0.758*

****دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.01)**

يتضح من الجدول (2.3) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.540–0.874) مع الأبعاد التابعة لها وبين (0.483–0.819) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها أكبر من (0.30)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتُعدُّ هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار نونالي وبيرنستين (Nunnally & Bernstein, 1994)، الذي يشير إلى الإبقاء على الفقرات التي يزيد معامل ارتباطها مع البُعد والدرجة الكلية

للمقياس عن (0.30)، وبذلك لم يتم حذف أي فقرة من المقياس، وأصــبح المقياس بصــورته النهائية يتكون من (11) فقرة موزعة على (4) أبعاد.

دلالات ثبات مقياس الشعور بالمعنى للمعلمين

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الشعور بالمعنى للمعلمين وأبعاده؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة، من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بفارق زمني أسبوعان، وحساب معامل ارتباط بين الدرجات على المقياس وأبعاده في مرتي التطبيق، كما هو مبين في الجدول (3.3).

جدول 3.3: قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس الشعور بالمعنى للمعلمين وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الاعادة	عدد الفقرات
الشعور بالاستمتاع في العمل	0.782	0.744	4
الشعور بالانجذاب للعمل	0.853	0.810	4
الشعور بالحياة الداخلية	0.833	0.782	3
الشعور بالمعنى للمعلمين (ككل)	**0.884**	**0.825**	**11**

يتضـح من الجدول (3.3) أن ثبات الاتسـاق الداخلي للمقياس ككل بلغ (0.884)، وتراوحت قيم ثبات الاتســـاق الداخلي لأبعاده بين (0.782 – 0.853)، وبلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.825)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.744 – 0.810)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدّراسة الحالية.

تصحيح المقياس

تكوّن مقياس التفكير الإيجابي بصورته النهائية من (11) فقرة، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (دائمًا، وتعطى 5 درجات، غالبًا وتعطى 4 درجات، أحيانًا وتعطى 3 درجات، نادرًا وتعطى درجتين، أبدًا وتعطى درجة واحدة)، علمًا بأن جميع الفقرات كانت ذات اتجاه موجب، وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات الاستجابات؛ حيث تكون نقطة القطع عند

متوسط حسابي قدره (3). وقد اختيرت هذه القيمة بناءً على أن المقياس خماسي. ويمكن التعبير عن ذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{المتوسط النظري} = \frac{\text{الحد الأعلى + الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = 3$$

حيث تمثل هذه القيمة الحدود النظرية لتصنيف الأفراد بناءً على درجاتهم.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد المستوى؛ حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1–5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول 4.3: درجات احتساب مستوى الشعور بالمعنى

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 – 2.34**
مستوى مرتفع	**5 –3.68**

2.4.3 مقياس التفكير الإيجابي:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس التفكير الإيجابي المستخدمة في دراسات سابقة، تم استخدام مقياس إبراهيم (2021). وقد تكون المقياس من (51) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي:

1. التوقعات الإيجابية والتفاؤل: هي إحدى السمات الشخصية، وتظهر فيما يتوقعه الفرد وما يجب أن يكون عليه في المستقبل ونظرته للحياة بإيجابية وأمل وتفاؤل وتوقعه الإيجابي لأحداث

الحياة، ويضم (17) فقرة، وهي الفقرات ذوات الأرقام الآتية: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10).

2. الثقة بالنفس: هي إحدى السمات الشخصية، ومدى إدراك الفرد لقدراته ومهاراته وإمكاناته، وإقامة علاقات معهم، وتمتعه بالثقة في ذاته والآخرين، ويضم (12) فقرة، وهي الفقرات ذوات الأرقام الآتية: (11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18).
3. الاتزان الانفعالي: هو كيفية تحكم الفرد في انفعالاته، وتوجيهها بالشكل الصحيح للتعامل مع المواقف المختلفة، ويضم (11) فقرة، وهي الفقرات ذوات الأرقام الآتية: (19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27).
4. المرونة الفكرية: هي أن يكون لدى الفرد بدائل وطرق متعددة لحل مشكلة ما أو توليد أفكار جديدة غير الأفكار المألوفة أو المتعارف عليها في مثل هذه المواقف، وتغيير أفكاره إلى الأفضل، وكيف له أن يحول الموقف لصالحه، ويضم (11) فقرة، وهي الفقرات ذوات الأرقام الآتية: (28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37).

وللتحقق من صدق المقياس بصورته الأصلية، قام إبراهيم (2021) بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس، كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة كرونباخ الفا، حيث بلغ للمقياس ككل (0.92)، وتراوحت قيمه على الأبعاد من (0.82–0.88)، كما استخدم طريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغ للمقياس ككل (0.90)، وتراوحت قيمه على الأبعاد من (0.80–0.86).

دلالات صدق وثبات المقياس

لأغراض الدراسة الحالية؛ تم استخدام نوعين من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس التفكير الإيجابي، تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، ملحق (أ)، من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (13) محكمًا، كما هو موضح في ملحق (ج)، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، وتم حذف (14) فقرة؛ (ذوات الأرقام: 1، 9، 14، 17، 19، 23، 26، 28، 29، 30، 36، 38، 40، 51)؛ وذلك لعدم مناسبتها للبيئة ولأفراد الدراسة، وتكرارها مع فقرات داخل المقياس نفسه، وعدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وأصبح المقياس مكونا من (37) فقرة مصاغة جميعها باتجاه إيجابي؛ ما عدا الفقرات ذوات الأرقام الآتية (9، 11، 16، 23، 26، 37)، وموزعة على (4) أبعاد. كما هو مُبيَّن في الملحق (ب).

ثانيًا: دلالات صدق البناء

تم التحقق من دلالات صدق البناء، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون (person) بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البُعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس، كما هو مبين في الجدول (5.3).

جدول 5.3: قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي، وبين الدرجة على الفقرة والدرجة على البُعد التي تنتمي له

البعد	الرقم	مضمون فقرات التفكير الإيجابي	الارتباط مع: البُعد	الارتباط مع: الدرجة الكلية
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	1	أرى نفسي شخصا محظوظا.	0.645*	0.408*
	2	أتقبل مزاجي المتقلب في أي ظرف.	0.552*	0.495*
	3	استمتع بحياتي بصرف النظر عن الغنى أو الفقر.	0.680*	0.566*
	4	أشعر أن حياتي مليئة بالفرص.	0.651*	0.552*
	5	أرى أن مشكلات الحياة اليوم قد تكون لها فوائد في المستقبل.	0.529*	0.456*
	6	أتوقع الأحسن حتى في الظروف الصعبة.	0.887*	0.730*
	7	أحتفظ بأمل كبير نحو المستقبل.	0.725*	0.693*
	8	أنظر للحياة بتفاؤل مهما كانت صعوباتها.	0.808*	0.729*
	9	**يصعب عليّ تحقيق أهدافي.**	0.596*	0.535*
	10	أحب أن أهدي إلى من حولي باقات حب واحترام.	0.560*	0.544*
الثقة بالنفس	11	**تزداد دقات قلبي عند التحدث مع أشخاص جدد.**	0.577*	0.486*
	12	يسهل عليّ الدفاع عن حقوقي.	0.613*	0.573*
	13	أعتمد على نفسي في حل مشكلاتي.	0.679*	0.608*
	14	**أشعر بالانزعاج عندما أتعرض للنقد من الآخرين.**	0.629*	0.526*
	15	أتعامل مع نفسي بتسامح.	0.562*	0.448*
	16	**أشعر بالخوف عند تقدمي لعمل ما.**	0.472*	0.428*
	17	أثق بقراراتي التي اتخذها.	0.512*	0.483*
	18	أعبر عن رأيي بسهولة تامة.	0.550*	0.517*
الاتزان الانفعالي	19	أتجاهل المشكلات التي تواجهني.	0.590*	0.537*
	20	أشعر بالهدوء والاطمئنان الداخلي.	0.451*	0.412*
	21	أسير على مبدأ الحديث القائل (لا تغضب).	0.686*	0.598*
	22	أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية.	0.467*	0.442*
	23	**أنزعج من سماع الأخبار المؤلمة.**	0.631*	0.557*
	24	أستطيع التحكم بانفعالاتي.	0.641*	0.616**
	25	أتسامح مع الشخص الذي يخطئ في حقي.	0.741*	0.670*
	26	**يصعب عليّ فهم مشاعر الآخرين.**	0.586*	0.542*
	27	أتعامل برقة ولطف مع الجميع.	0.632*	0.566*
	28	أتقبّل الاعتذار من الآخرين.	0.445*	0.409*
	29	أستطيع تغيير أفكاري بسهولة بحسب متطلبات الموقف.	0.579*	0.467*

المرونة	30	أتعامل مع الآخرين بمرونة.	0.730*	0.684*
الفكرية	31	أحاول إيجاد البدائل لحل مشكلاتي.	0.502*	0.443*
	32	أحاول التعلم من تجاربي الفاشلة لتحقيق النجاح مستقبلًا.	0.521*	0.459*
	33	أميل للقول السائد أن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية.	0.489*	0.418*
	34	أستمتع بما أقوم به من إنجازات في مسيرتي التعليمية.	0.692*	0.580*
	35	أحاول تحويل الأزمات إلى فرص.	0.637*	0.607*
	36	أستطيع التفكير بمرونة.	0.644*	0.604*
	37	**أفتقد القدرة على تغيير أفكاري.**	0.705*	0.637*

****دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.01)**

يتضح من الجدول (5.3) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.445–0.887)، مع الأبعاد التابعة لها وبين (0.408–0.730) ، مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها أكبر من (0.30)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتُعدُّ هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار نونالي وبيرنستين (Nunnally & Bernstein, 1994)، الذي يشير إلى الإبقاء على الفقرات التي يزيد معامل ارتباطها مع البُعد والدرجة الكلية للمقياس عن (0.30)، وبذلك لم يتم حذف أي فقرة من المقياس، وبقي المقياس بصورته النهائية يتكون من (37) فقرة موزعة على (4) أبعاد.

دلالات ثبات مقياس التفكير الإيجابي:

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الإيجابي وأبعاده؛ من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة، من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بفارق زمني أسبوعان، وحساب معامل ارتباط بين الدرجات على المقياس وأبعاده في مرتي التطبيق، كما هو مبين في الجدول (6.3).

جدول 6.3: قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس التفكير الإيجابي وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الاعادة	عدد الفقرات
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	0.832	0.774	10
الثقة بالنفس	0.721	0.701	8
الاتزان الانفعالي	0.753	0.713	9
المرونة الفكرية	0.810	0.782	10
التفكير الإيجابي (ككل)	**0.863**	**0.806**	**37**

يتضح من الجدول (6) أن ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل بلغ (0.863)، وتراوحت قيم ثبات الاتســـاق الداخلي لأبعاده بين (0.721 – 0.832)، وبلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.806)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.701 – 0.782)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدّراسة الحالية.

تصحيح المقياس

تكوّن مقياس التفكير الإيجابي بصورته النهائية من (37) فقرة، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (دائمًا، وتعطى 5 درجات، غالبًا وتعطى 4 درجات، أحيانًا وتعطى 3 درجات، نادرًا وتعطى درجتين، أبدًا وتعطى درجة واحدة)، علمًا بأن جميع الفقرات كانت ذات اتجاه موجب، باستثناء الفقرات ذات الأرقام: (9، 11، 14، 16، 23، 26، 37)، تم التعامل معها من خلال عكس التدريج، وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات الاستجابات؛ حيث تكون نقطة القطع عند متوسط حسابي قدره (3). وقد اختيرت هذه القيمة بناءً على أن المقياس خماسي. ويمكن التعبير عن ذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{المتوسط النظري} = \frac{\text{الحد الأعلى + الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = 3$$

حيث تمثل هذه القيمة الحدود النظرية لتصنيف الأفراد بناءً على درجاتهم.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد المستوى؛ حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1–5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول 7.3: درجات احتساب مستوى التفكير الإيجابي

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 – 2.34**
مستوى مرتفع	**5 –3.68**

4.3. 3 مقياس الانتماء المهني للمعلمين

تم تطوير مقياس خاصة بالانتماء المهني للمعلمين، بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس للانتماء المهني للمعلمين: كمقياس الانتماء المهني للمعلمين (سلامة، 2003)، ومقياس دراسة (Zhang, Hawk, Zhang & Zhao. 2016)، ومقياس الانتماء المهني للمعلمين (العوفي، 2019)، ومقياس الانتماء المهني للمعلمين، ومقياس الكلبانية (2021). وتكون المقياس من (35) فقرة مصاغة جميعها باتجاه إيجابي، وموزعة على ثلاثة أبعاد هي:

1. الولاء المهني: يُشير إلى مدى الانسجام والترابط بين الفرد والمنظمة، ومدى استعداد الأفراد لبذل المزيد من الجهد من أجل تحقيق أهدافها، وزيادة فعاليتها، فضلا عن الرغبة في البقاء

فيها. ويضم (13) فقرة، ويمثله الفقرات ذوات الأرقام الآتية: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10).

2. الاستمرار بالعمل: يتمثل بُعد الاستمرار بالعمل في المنظمة ببعد الانتماء المهني المستمر، وإن درجة التزام الفرد في هذه الحالة تقاس بالقيمة الاستمرارية والتي من الممكن أن يحققها الفرد لو استمر في المنظمة مقابل ما سيفقده لو قرر الالتحاق بجهات أخرى. ويضم (12) فقرة، ويمثله الفقرات ذوات الأرقام الآتية: (11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20).

3. الالتزام المهني: حالة وجدانية لدى الفردِ تدلُّ على ارتباط الموظف بمهنته، وتتضمن مجموعة التزامات والمسؤوليات المناطة بالموظف، والقدرة على تحمل المسؤوليات الإدارية التي لا بُد أن يعيها حتى يستطيع القيام بدوره على أكمل وجه. ويضم (10) فقرات، ويمثله الفقرات ذوات الأرقام الآتية: (21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30).

دلالات صدق وثبات المقياس

تم استخدام نوعين من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الانتماء المهني للمعلمين، تم عرض المقياس بصورته الأولية، ملحق (أ)، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (13) محكمًا، كما هو موضح في ملحق (ج)، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، وتم حذف (5) فقرات؛ ذوات الأرقام (7، 11، 12، 16، 18)، وعدلت صياغة بعض الفقرات، وأصبح المقياس مكون من (30) فقرة موزعة على (3) أبعاد، ومصاغة جميعها باتجاه إيجابي. كما هو مُبيَّن في الملحق (ب).

ثانيًا: دلالات صدق البناء

تم التحقق من دلالات صدق البناء، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون (person) بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البُعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس، كما هو مبين في الجدول (8.3).

جدول 8.3: قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الانتماء المهني للمعلمين، وبين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي يتنتمي إليه هذه الفقرة

البُعد	الرقم	مضمون فقرات الانتماء المهني للمعلمين	الارتباط مع: البُعد	الارتباط مع: الدرجة الكلية
	1	أرى أن مشكلات مدرستي جزء من مشكلاتي الشخصية.	0.536*	0.512*
	2	أشعر بالاعتزاز وأنا أتحدث للآخرين عن مدرستي.	0.820*	0.761*
	3	أشعر بالانتماء لمدرستي كما وكأنها بيتي الذي أحرص عليه.	0.778*	0.678*
	4	أرى أن مدرستي تستحق مني الإخلاص والولاء.	0.639*	0.602*
الولاء	5	أهتم بتميز مدرستي في مختلف المجالات.	0.847*	0.759*
المهني	6	أحافظ على ممتلكات المدرسة كما لو كانت ممتلكاتي الخاصة.	0.672*	0.609*
	7	تمثل مدرستي جزءًا من حياتي.	0.859*	0.729*
	8	أنظر لمصلحة المدرسة وكأنها مصلحتي الخاصة.	0.777*	0.731*
	9	أمتلك الاستعداد لبذل جهد أكبر من المطلوب لإنجاح عمل مدرستي.	0.759*	0.640*
	10	أحافظ على مكان العمل نظيفا ومرتبا.	0.529*	0.427*
	11	أحافظ على استمرارية العلاقة بيني وبين زملائي في المدرسة.	0.678*	0.618*
	12	أتطلع للمشاركة في اللجان التي تقدم خدمات لصالح مدرستي.	0.693*	0.629*
	13	أقبل أي عمل تكلفني به إدارة مدرستي.	0.493*	0.462*
	14	أحرص على مشاركتي في أنشطة مدرستي.	0.795*	0.734*
الاستمرار	15	أفضّل العمل التدريسي عن كافة الأعمال.	0.793*	0.745*
بالعمل	16	أفتخر كوني أحد أفراد الهيئة التدريسية.	0.805*	0.742*
	17	ألتزم في العمل التدريسي حتى لو حظيت بعمل ذا مرتب أعلى.	0.801*	0.754*
	18	أحرص على العمل مع زملائي بروح الفريق.	0.750*	0.739*
	19	أحرص على تطوير ذاتي مهنيا للارتقاء بعملي.	0.694*	0.628*
	20	أسعى إلى رفع دافعية الطلبة للتعليم.	0.766*	0.683*
	21	أحافظ على وقت العمل لأداء واجبات وظيفتي.	0.782*	0.685*
	22	يعد الإنجاز من صميم أولوياتي تجاه مدرستي.	0.676*	0.569*
	23	أتعامل مع الطلبة بفرص متكافئة.	0.449*	0.407*
	24	أشعر بالواجب تجاه نجاح مدرستي واستمراريتها.	0.642*	0.558*
الالتزام	25	أقوم بأداء المهمات الوظيفية دون الحاجة إلى رقابة.	0.686*	0.588*
المهني	26	التزم بالتحضير الجيد للحصص الصفية.	0.605*	0.562*
	27	أستخدم استراتيجيات متنوعة في التدريس.	0.747*	0.664*
	28	أبذل جهدًا كبيرًا لإنهاء المواد الدراسية في الوقت المحدد.	0.657*	0.583*
	29	أحرص على الانفتاح على تجارب الآخرين لاكتساب الخبرات الجديدة.	0.804*	0.727*
	30	ألتزم بتطبيق اللوائح والقوانين الخاصة بالمدرسة.	0.576*	0.463*

****دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.01)**

يتضح من الجدول (8.3) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.449–0.859) مع الأبعاد التابعة لها وبين (0.407–0.761) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها أكبر من (0.30)، وذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة (α=0.05)، وتُعدُّ هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضـــمن المقياس حســـب معيار نونالي وبيرنســـتين (Nunnally & Bernstein, 1994)، الذي يشـــير إلى الإبقاء على الفقرات التي يزيد معامل ارتباطها مع البُعد والدرجة الكلية للمقياس عن (0.30)، وبذلك لم يتم حذف أي فقرة من المقياس، وأصـــبح المقياس بصـــورته النهائية يتكون من (30) فقرة موزعة على (3) أبعاد.

دلالات ثبات مقياس الانتماء المهني للمعلمين

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الانتماء المهني للمعلمين وأبعاده؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة، من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بفارق زمني أسبوعان، وحساب معامل ارتباط بين الدرجات على المقياس وأبعاده في مرتي التطبيق، كما هو مبين في الجدول (9.3).

جدول 9.3: قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس الانتماء المهني وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الولاء المهني	0.823	0.790	10
الاستمرار بالعمل	0.864	0.814	10
الالتزام المهني	0.821	0.770	10
الانتماء المهني للمعلمين (ككل)	**0.928**	**0.857**	**30**

يتضـح من الجدول (9.3) أن ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل بلغ (0.928)، وتراوحت قيم ثبات الاتســـاق الداخلي لأبعاده بين (0.821 – 0.864)، وبلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.857)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.770 – 0.814)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدّراسة الحالية.

تصحيح المقياس

تكوّن مقياس الانتماء المهني بصورته النهائية من (30) فقرة، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (دائمًا، وتعطى 5 درجات، غالبًا وتعطى 4 درجات، أحيانًا وتعطى 3 درجات، نادرًا وتعطى درجتين، أبدًا وتعطى درجة واحدة)، علمًا بأن جميع الفقرات كانت ذات اتجاه موجب، وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات الاستجابات؛ حيث تكون نقطة القطع عند متوسط حسابي قدره (3). وقد اختيرت هذه القيمة بناءً على أن المقياس خماسي. ويمكن التعبير عن ذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{المتوسط النظري} = \frac{\text{الحد الأعلى + الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = 3$$

حيث تمثل هذه القيمة الحدود النظرية لتصنيف الأفراد بناءً على درجاتهم.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد المستوى؛ حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1–5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول 10.3: درجات احتساب مستوى الانتماء المهني

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 – 2.34**
مستوى مرتفع	**5 –3.68**

5.3 متغيرات الدراسة:

أولاً: المتنبئات؛ وهي:

- الشعور بالمعنى، والتفكير الإيجابي.

ثانيًا: المتغير المتنبأ به؛ وهو:

- الانتماء المهني.

6.3 إجراءات الدراسة:

جاءت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

1. تطوير مقياس الشعور بالمعنى، واعتماد مقياسي: التفكير الإيجابي والانتماء المهني، والتأكد من دلالات صدقها وثباتها لغايات الدراسة الحالية وبالطرق العلمية المناسبة.
2. تحديد عينة الدراسة والبالغة (420) معلمًا ومعلمة، وبنسبة مئوية من حجم مجتمع الدراسة بلغت (10%)، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.
3. تطبيق أدوات الدراسة على كافة أفراد عينة الدراسة ومن خلال الرابط الإلكتروني، وذلك بعد حصر أسماء المعلمين المستهدفين في العينة وإرساله إليهم للاستجابة عليه.
4. استرجاع نسخ المقاييس الثلاثة بعد الاستجابة لفقراتها، حيث تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، وعرض النتائج ومناقشتها، واشتقاق التوصيات.

7.3 المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

1. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages): لوصف عينة الدراسة.
2. اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لتحديد قيم ثبات فقرات المقياس.
3. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وقد استخدمته الباحثة لحساب الصدق البنائي للمقياس.
4. للإجابة عن أسئلة الدراسة (الأول، والثاني)؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمستوى.
5. للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج بطريقة (stepwise) في إدخال المتغيرات المتنبئة على النموذج التنبؤي للمتغير المتنبأ به.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

تمهيد

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها، حيث تمت الإجابة عن الأسئلة، ومن ثم فحص دلالة الفروق وفقًا للمتغيرات الديموغرافية، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

1.4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول والذي ينص على:" ما مستوى كل من الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة النقب؟ وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والمستوى، لكل من الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني.

1.1.4 أولا: متغير الشعور بالمعنى

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والمستوى لمتغير الشعور بالمعني ومجالاته، كما هو مبين في الجدول (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والمستوى لكل مجال من مجالات مقياس الشعور بالمعنى والدرجة الكلية للمقياس (ن = 420).

الترتيب	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	3	الشعور بالحياة الداخلية	3.79	0.45	%75.80	مرتفع
2	1	الشعور بالاستمتاع في العمل	3.74	0.41	%74.83	متوسط
3	2	الشعور بالانجذاب للعمل	3.64	0.45	%72.80	مرتفع
		الشعور بالمعنى	3.72	0.34	%74.48	مرتفع

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الشعور بالمعنى ككل بلغ (72.3)، وبنسبة مئوية (74.48%)، وبمستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس الشعور بالمعنى، فقد تراوحت ما بين (3.64-3.79)، وجاء مجال "الشعور بالحياة

الداخلية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.79)، وبنسبة مئوية (80.75%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال "الشعور بالانجذاب للعمل" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.64)، وبنسبة مئوية (74.83%)، وبمستوى متوسط.

وفيما يلي عرضًا لنتائج كل مجال:

- **مجال الشعور بالاستمتاع في العمل:**

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الشعور بالاستمتاع في العمل (ن = 420).

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	3	أعيش لحظات في العمل أفقد فيها الإحساس بالوقت.	3.78	0.64	%75.60	مرتفع
2	4	أشعر بطاقة أو حيوية يصعب وصفها عند أداء عملي التدريسي.	3.77	0.72	%75.40	مرتفع
3	1	أشعر بفرح ونشوة غامرة عند ذهابي إلى المدرسة.	3.71	0.71	%74.20	مرتفع
4	2	أشعر بالسعادة لإلحاقي بمهنة التدريس.	3.70	0.66	%74.00	مرتفع
الشعور بالاستمتاع في العمل			3.74	0.41	%74.83	مرتفع

يتضح من الجدول (2.4) أن مجال "الشعور بالاستمتاع في العمل" قد حاز على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.78–3.70)، وقد احتلت الفقرة: "أعيش لحظات في العمل أفقد فيها الإحساس بالوقت" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78) ونسبة مئوية (75.60%)، بينما جاءت الفقرة "أشعر بالسعادة لإلحاقي بمهنة التدريس" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.70) ونسبة مئوية (74.00%).

- **مجال الشعور بالانجذاب للعمل:**

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الشعور بالانجذاب للعمل (ن = 420).

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	2	أنا شغوف بعملي لأنه يلبي توقعاتي.	3.69	0.66	%73.80	مرتفع
2	3	عملي في التعليم يلبي قيمي التعليمية والإيمانية.	3.63	0.71	%72.60	متوسط
3	1	أفضّل العمل في التعليم على باقي الأعمال.	3.62	0.68	%72.40	متوسط
4	4	أرى أن الوظيفة الحالية تلبي توقعاتي.	3.61	0.68	%72.20	متوسط
الشعور بالانجذاب للعمل			3.64	0.45	%72.80	متوسط

يتضح من الجدول (3.4) أن مجال "الشعور بالانجذاب للعمل" قد حاز على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.69–3.61)، وقد احتلت الفقرة "أنا شغوف بعملي لأنه يلبي توقعاتي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.69) ونسبة مئوية (73.80%)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة "أرى أن الوظيفة الحالية تلبي توقعاتي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.61)، ونسبة مئوية (72.20%)، وبمستوى متوسط.

- **مجال الشعور بالحياة الداخلية:**

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الشعور بالحياة الداخلية (ن = 420).

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	1	يمنحني العمل التدريسي الشعور بالقيمة وتحقيق الهدف.	3.95	0.66	%78.97	مرتفع
2	3	يجعلني العمل التدريسي واثقا بنفسي.	3.74	0.63	%74.83	مرتفع
3	2	يلعب العمل التربوي دورًا مهمًا في حياتي.	3.68	0.68	%73.60	مرتفع
الشعور بالحياة الداخلية			3.79	0.45	%75.80	مرتفع

يتضح من الجدول (4.4) أن مجال "الشعور بالحياة الداخلية" قد حاز على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.95–3.68)، وقد احتلت الفقرة "يمنحني العمل التدريسي الشعور بالقيمة وتحقيق

الهدف" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95) ونسبة مئوية (78.97%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "يلعب العمل التربوي دورًا مهمًا في حياتي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.68)، ونسبة مئوية (73.60%)، وبمستوى مرتفع أيضا.

2.1.4 ثانيًا: متغير التفكير الإيجابي

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والمستوى للتفكير الإيجابي ومجالاته، كما هو مبين في الجدول (5.4).

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية للمقياس (ن = 420).

الترتيب	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	4	المرونة الفكرية	3.66	0.33	%73.17	متوسط
2	1	التوقعات الإيجابية والتفاؤل	3.62	0.32	%72.48	متوسط
3	3	الاتزان الانفعالي	3.38	0.27	%67.68	متوسط
4	2	الثقة بالنفس	3.24	0.30	%64.83	متوسط
		التفكير الإيجابي	3.48	0.23	%$69.65	متوسط

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التفكير الإيجابي ككل بلغ (3.48)، وبنسبة مئوية (69.65%)، وبمستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس التفكير الإيجابي، فقد تراوحت ما بين (3.66-3.24)، وجاء مجال "المرونة الفكرية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.66)، وبنسبة مئوية (17.73%)، وبمستوى متوسط، بينما جاء مجال "الثقة بالنفس" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.24)، وبنسبة مئوية (64.83%)، وبمستوى متوسط.

وفيما يلي عرضًا لنتائج كل مجال:

- **مجال التوقعات الإيجابية والتفاؤل:**

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال التوقعات الإيجابية (ن = 420).

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة المحكية
1	1	أرى نفسي شخصا محظوظا.	3.99	0.66	%79.83	مرتفع
2	5	أرى أن مشكلات الحياة اليوم قد تكون لها فوائد في المستقبل.	3.83	0.58	%76.64	مرتفع
3	6	أتوقع الأحسن حتى في الظروف الصعبة.	3.78	0.61	%75.69	مرتفع
4	10	أحب أن أهدي إلى من حولي باقات حب واحترام.	3.75	0.64	%74.91	مرتفع
5	8	أنظر للحياة بتفاؤل مهما كانت صعوباتها.	3.73	0.68	%74.66	مرتفع
6	2	أتقبل مزاجي المتقلب في أي ظرف.	3.71	0.57	%74.14	مرتفع
7	4	أشعر أن حياتي مليئة بالفرص.	3.69	0.65	%73.79	مرتفع
8	3	استمتع بحياتي بصرف النظر عن الغنى أو الفقر.	3.68	0.69	%73.53	مرتفع
9	7	أحتفظ بأمل كبير نحو المستقبل.	3.66	0.65	%73.19	متوسط
10	9	يصعب عليَ تحقيق أهدافي.	2.42	0.75	%48.45	متوسط
التوقعات الإيجابية والتفاؤل			3.48	0.23	%69.65	متوسط

يتضح من الجدول (6.4) أن تقديرات عينة الدراسة على مجال "التوقعات الإيجابية والتفاؤل" ككل بلغ (3.48)، وبمستوى متوسط، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.99–2.42) للفقرات، حيث احتلت الفقرة: "أرى نفسي شخصًا محظوظًا" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.99) ونسبة مئوية (83.79%)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة "يصعب عليَ تحقيق أهدافي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.42) ونسبة مئوية (48.45 %)، وبمستوى متوسط.

- **مجال الثقة بالنفس:**

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الثقة بالنفس (ن = 420).

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	7	أثق بقراراتي التي اتخذها.	3.78	0.60	%75.52	مرتفع
2	5	أتعامل مع نفسي بتسامح.	3.77	0.58	%75.43	مرتفع
3	8	أعبر عن رأيي بسهولة تامة.	3.76	0.62	%75.17	مرتفع
4	3	أعتمد على نفسي في حل مشكلاتي.	3.75	0.63	%74.91	مرتفع
5	2	يسهل عليّ الدفاع عن حقوقي.	3.71	0.66	%74.14	مرتفع
6	1	تزداد دقات قلبي عند التحدث مع أشخاص جدد.	2.45	0.68	%49.05	متوسط
7	6	أشعر بالخوف عند تقدمي لعمل ما.	2.38	0.73	%47.50	متوسط
8	4	أشعر بالانزعاج عندما أتعرض للنقد من الآخرين.	2.34	0.60	%46.90	متوسط
الثقة بالنفس			3.24	0.30	%64.8	متوسط

يتضح من الجدول (7.4) أن مجال " الثقة بالنفس" قد حاز على متوسطات حسابية تراوحت بين (2.34–3.78)، وقد احتلت الفقرة: "أثق بقراراتي التي اتخذها" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78) ونسبة مئوية (75.52%)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة "أشعر بالانزعاج عندما أتعرض للنقد من الآخرين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.34) ونسبة مئوية (90.46%)، وبمستوى متوسط.

- **مجال الاتزان الانفعالي:**

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الاتزان الانفعالي (ن = 420).

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	2	أشعر بالهدوء والاطمئنان الداخلي.	3.75	0.71	%75.09	مرتفع
2	9	أتعامل برقة ولطف مع الجميع.	3.74	0.64	%74.80	مرتفع
3	6	أستطيع التحكم بانفعالاتي.	3.73	0.61	%74.66	مرتفع
4	3	أسير على مبدأ الحديث القائل (لا تغضب).	3.68	0.63	%73.62	مرتفع
5	4	أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية.	3.67	0.58	%73.42	متوسط
6	7	أتسامح مع الشخص الذي يخطئ في حقي.	3.66	0.75	%73.10	متوسط
7	1	أتجاهل المشكلات التي تواجهني.	3.62	0.70	%72.41	متوسط

8	8	يصعب عليَ فهم مشاعر الآخرين.	2.39	0.72	%47.84	متوسط
9	5	أنزعج من سماع الأخبار المؤلمة.	2.19	0.69	%43.79	منخفض
الاتزان الانفعالي			3.38	0.27	%67.68	متوسط

يتضح من الجدول (8.4) أن مجال "الاتزان الانفعالي" قد حاز على متوسطات حسابية تراوحت بين (2.19-3.75)، وقد احتلت الفقرة: "أشعر بالهدوء والاطمئنان الداخلي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.75) ونسبة مئوية (75.09%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "أنزعج من سماع الأخبار المؤلمة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.19) ونسبة مئوية (79.43%)، وبمستوى منخفض.

- **مجال المرونة الفكرية:**

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال المرونة الفكرية (ن = 420).

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	7	أستمتع بما أقوم به من إنجازات في مسيرتي التعليمية.	3.89	0.67	%77.76	مرتفع
2	5	أحاول التعلم من تجاربي الفاشلة لتحقيق النجاح مستقبلا.	3.86	0.66	%77.16	مرتفع
3	1	أتقبّل الاعتذار من الآخرين.	3.85	0.62	%76.98	مرتفع
4	6	أميل للقول السائد أن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية.	3.83	0.70	%76.64	مرتفع
5	3	أتعامل مع الآخرين بمرونة.	3.80	0.63	%76.03	مرتفع
6	2	أستطيع تغيير أفكاري بسهولة بحسب متطلبات الموقف.	3.77	0.66	%75.34	مرتفع
7	9	أستطيع التفكير بمرونة.	3.75	0.64	%75.00	مرتفع
8	4	أحاول إيجاد البدائل لحل مشكلاتي.	3.73	0.68	%74.57	مرتفع
9	8	أحاول تحويل الأزمات إلى فرص.	3.68	0.65	%73.53	مرتفع
10	10	أفتقد القدرة على تغيير أفكاري.	2.44	0.71	%48.71	متوسط
المرونة الفكرية			3.66	0.33	%73.17	متوسط

يتضح من الجدول (9.4) أن مجال "المرونة الفكرية" قد حاز على متوسطات حسابية تراوحت بين (2.44-3.89)، وقد احتلت الفقرة: "أستمتع بما أقوم به من إنجازات في مسيرتي التعليمية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.89) ونسبة مئوية (77.76%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "أفتقد

القدرة على تغيير أفكاري" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.44) ونسبة مئوية (71.48%)، وبمستوى متوسط.

3.1.4 ثالثًا: متغير الانتماء المهني

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والمستوى، للانتماء المهني ومجالاته، كما هو مبين في الجدول (10.4).

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والمستوى لكل مجال من مجالات مقياس الانتماء المهني والدرجة الكلية للمقياس (ن = 420).

الترتيب	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	3	الالتزام المهني	3.81	0.37	%76.25	مرتفع
2	2	الاستمرار بالعمل	3.77	0.39	%75.38	مرتفع
3	1	الولاء المهني	3.76	0.36	%75.15	مرتفع
		الانتماء المهني	3.78	0.33	%75.59	مرتفع

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الانتماء المهني ككل بلغ (78.3)، وبنسبة مئوية (59.75%)، وبمستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس الانتماء المهني، فقد تراوحت ما بين (3.81–3.76)، وجاء مجال "الالتزام المهني" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.81)، وبنسبة مئوية (25.76%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال "الولاء المهني" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.76)، وبنسبة مئوية (15.75%)، وبمستوى مرتفع أيضًا.

وفيما يلي عرض لنتائج كل مجال:

- **مجال الولاء المهني:**

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الولاء المهني (ن= 420).

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	9	أمتلك الاستعداد لبذل جهد أكبر من المطلوب لإنجاح عمل مدرستي.	3.88	0.66	%77.50	مرتفع
2	6	أحافظ على ممتلكات المدرسة كما لو كانت ممتلكاتي الخاصة.	3.84	0.64	%76.81	مرتفع
3	1	أرى أن مشكلات مدرستي جزء من مشكلاتي الشخصية.	3.83	0.83	%76.55	مرتفع
4	10	أحافظ على مكان العمل نظيفا ومرتبا.	3.80	0.61	%76.03	مرتفع
5	3	أشعر بالانتماء لمدرستي كما وكأنها بيتي الذي أحرص عليه.	3.76	0.69	%75.17	مرتفع
6	5	أهتم بتميز مدرستي في مختلف المجالات.	3.75	0.62	%74.91	مرتفع
7	8	أنظر لمصلحة المدرسة وكأنها مصلحتي الخاصة.	3.74	0.59	%74.74	مرتفع
8	4	أرى أن مدرستي تستحق مني الإخلاص والولاء.	3.69	0.66	%73.71	مرتفع
9	7	تمثل مدرستي جزءًا من حياتي.	3.68	0.63	%73.53	مرتفع
10	2	أشعر بالاعتزاز وأنا أتحدث للآخرين عن مدرستي.	3.63	0.75	%72.50	متوسط
الولاء المهني			3.76	0.36	%75.15	مرتفع

يتضح من الجدول (11.4) أن مجال "الولاء المهني" قد حاز على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.83–3.63)، وقد احتلت الفقرة: "أمتلك الاستعداد لبذل جهد أكبر من المطلوب لإنجاح عمل مدرستي" المرتبة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.88) ونسبة مئوية (50.77%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "أشعر بالاعتزاز وأنا أتحدث للآخرين عن مدرستي" في المرتبة الأخيرة؛ بمتوسط (3.63) ونسبة مئوية (50.72%)، وبمستوى متوسط.

- **مجال الاستمرار بالعمل**

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الاستمرار بالعمل (ن = 420).

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	8	أحرص على العمل مع زملائي بروح الفريق.	3.85	0.63	%77.07	مرتفع
2	1	أحافظ على استمرارية العلاقة بيني وبين زملائي في المدرسة.	3.84	0.69	%76.72	مرتفع
3	7	ألتزم في العمل التدريسي حتى لو حظيت بعمل ذا مرتب أعلى.	3.82	0.67	%76.38	مرتفع
4	10	أسعى إلى رفع دافعية الطلبة للتعليم.	3.81	0.64	%76.12	مرتفع
5	9	أحرص على تطوير ذاتي مهنيا للارتقاء بعملي.	3.78	0.63	%75.52	مرتفع
6	4	أحرص على مشاركتي في أنشطة مدرستي.	3.77	0.61	%75.43	مرتفع
7	2	أتطلع للمشاركة في اللجان التي تقدم خدمات لصالح مدرستي.	3.75	0.69	%75.00	مرتفع
8	3	أقبل أي عمل تكلفني به إدارة مدرستي.	3.74	0.62	%74.80	مرتفع
9	6	أفتخر كوني أحد أفراد الهيئة التدريسية.	3.70	0.70	%74.05	مرتفع
10	5	أفضّل العمل التدريسي عن كافة الأعمال.	3.63	0.67	%72.50	متوسط
الاستمرار بالعمل			3.77	0.39	%75.38	مرتفع

يتضح من الجدول (12.4) أن مجال " الاستمرار بالعمل" قد حاز على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.85-3.63)، وقد احتلت الفقرة: "أحرص على العمل مع زملائي بروح الفريق" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.85) ونسبة مئوية (07.77%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "أفضّل العمل التدريسي عن كافة الأعمال" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.63)، ونسبة مئوية (50.72%)، وبمستوى متوسط.

- **مجال الالتزام المهني:**

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال الالتزام المهني (ن = 420).

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	10	ألتزم بتطبيق اللوائح والقوانين الخاصة بالمدرسة.	3.92	0.60	%78.45	مرتفع
2	8	أبذل جهدًا كبيرًا لإنهاء المواد الدراسية في الوقت المحدد.	3.91	0.67	%78.28	مرتفع
3	9	أحرص على الانفتاح على تجارب الآخرين لاكتساب الخبرات الجديدة.	3.84	0.66	%76.72	مرتفع
4	5	أقوم بأداء المهمات الوظيفية دون الحاجة إلى رقابة.	3.82	0.70	%76.47	مرتفع
5	6	التزم بالتحضير الجيد للحصص الصفية.	3.81	0.62	%76.27	مرتفع
6	7	أستخدم استراتيجيات متنوعة في التدريس.	3.79	0.62	%75.86	مرتفع
7	4	أشعر بالواجب تجاه نجاح مدرستي واستمراريتها.	3.77	0.68	%75.34	مرتفع
8	3	أتعامل مع الطلبة بفرص متكافئة.	3.76	0.63	%75.17	مرتفع
9	2	يعد الإنجاز من صميم أولوياتي تجاه مدرستي.	3.75	0.70	%75.09	مرتفع
10	1	أحافظ على وقت العمل لأداء واجبات وظيفتي.	3.73	0.65	%74.66	مرتفع
الالتزام المهني			3.81	0.37	%76.25	مرتفع

يتضح من الجدول (13.4) أن مجال "الالتزام المهني" قد حاز على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.92-3.73)، وقد احتلت الفقرة: "ألتزم بتطبيق اللوائح والقوانين الخاصة بالمدرسة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.92) ونسبة مئوية (45.78%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة "أحافظ على وقت العمل لأداء واجبات وظيفتي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.73) ونسبة مئوية (66.74%)، وبمستوى مرتفع.

2.4 **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: "هل يختلف مستوى الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب**

باختلاف متغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟" وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم صياغة الفرضيات التالية:

- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) بين متوسطات الشعور بالمعنى بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي."
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) بين متوسطات التفكير الإيجابي بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي."
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) بين متوسطات الانتماء المهني بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي."

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية الأولى والتي تنص على **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) بين متوسطات الشعور بالمعنى بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي."** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشعور بالمعنى بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية تبعًا لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (14.4).

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشعور بالمعنى بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).

المتغير	فئات المتغير	الإحصائي	مجالات الشعور بالمعنى

			الشعور بالاستمتاع في العمل		الشعور بالانجذاب للعمل	الشعور بالحياة الداخلية	الشعور بالمعنى (ككل)
الجنس	أنثى	المتوسط الحسابي	3.77		3.66	3.79	3.74
		الانحراف المعياري	0.43		0.45	0.50	0.37
	ذكر	المتوسط الحسابي	3.71		3.61	3.79	3.69
		الانحراف المعياري	0.39		0.44	0.39	0.30
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.84		3.71	3.80	3.78
		الانحراف المعياري	0.40		0.39	0.43	0.34
	من 5 إلى 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.69		3.62	3.78	3.69
		الانحراف المعياري	0.40		0.49	0.45	0.35
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.74		3.59	3.81	3.70
		الانحراف المعياري	0.43		0.42	0.48	0.31
المؤهل العلمي	لقب أول	المتوسط الحسابي	3.62		3.58	3.72	3.64
		الانحراف المعياري	0.38		0.43	0.44	0.31
	لقب ثاني	المتوسط الحسابي	3.89		3.55	3.87	3.77
		الانحراف المعياري	0.29		0.34	0.25	0.15
	لقب ثالث	المتوسط الحسابي	3.89		3.73	3.88	3.83
		الانحراف المعياري	0.42		0.47	0.48	0.37

يتضح من الجدول (14.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للشعور بالمعنى بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية، ناتجة عن اختلاف فئات متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية للشعور بالمعنى بدلالته الكلية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (3- way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (15.4).

جدول (15.4): نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للشعور بالمعنى بدلالته الكلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.024	1	0.024	0.220	0.639

سنوات الخبرة	0.000	2	0.000	0.002	0.998
المؤهل العلمي	1.543	2	0.771	*7.047	0.001
الخطأ	24.740	226	0.109		
الكلي	26.740	231			

*دالة إحصائيا على مستوى (α=0.05)

يتضح من الجدول (15.4) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للشعور بالمعنى بدلالته الكلية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للشعور بالمعنى بدلالته الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وللكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعًا لفئات المتغير؛ تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة، كما هو مبين في الجدول (16.4).

جدول (16.4): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية للشعور بالمعنى بدلالته الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		لقب أول	لقب ثاني
Scheffe	المتوسط الحسابي	3.636	3.766
لقب ثاني	3.766	-0.130*	
لقب ثالث	3.827	-0.191*	-0.061

*دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)

يتضح من الجدول (16.4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للشعور بالمعنى بدلالته الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة اللقب الثاني مقارنة بحملة اللقب الأول، ولصالح حملة اللقب الثالث مقارنة بحملة اللقب الأول.

كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA)؛ للتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات الشعور بالمعنى، كما في الجدول (17.4).

جدول (17.4): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA) لمجالات الشعور بالمعنى لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace =0.003 F=0.225 / Sig=0.858	الشعور بالاستمتاع في العمل	0.070	1	0.070	0.453	0.502
	الشعور بالانجذاب للعمل	0.048	1	0.048	0.244	0.622
	الشعور بالحياة الداخلية	0.006	1	0.006	0.030	0.863
سنوات الخبرة Wilks' Lambda=0.991 F=0.337 / Sig=0.917	الشعور بالاستمتاع في العمل	0.035	2	0.018	0.114	0.892
	الشعور بالانجذاب للعمل	0.041	2	0.020	0.103	0.902
	الشعور بالحياة الداخلية	0.178	2	0.089	0.443	0.643
المؤهل العلمي Wilks' Lambda=0.907 F=3.7/Sig=0.001* 40	الشعور بالاستمتاع في العمل	2.998	2	1.499	*9.679	0.000
	الشعور بالانجذاب للعمل	0.755	2	0.377	1.903	0.152
	الشعور بالحياة الداخلية	1.490	2	0.745	*3.711	0.026
الخطأ	الشعور بالاستمتاع في العمل	35.003	226	0.155		
	الشعور بالانجذاب للعمل	44.820	226	0.198		
	الشعور بالحياة الداخلية	45.364	226	0.201		
الكلي	الشعور بالاستمتاع في العمل	39.108	231			
	الشعور بالانجذاب للعمل	46.197	231			
	الشعور بالحياة الداخلية	46.902	231			

*دالة إحصائيا على مستوى (α=0.05)

يتضح من الجدول (17.4) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الشعور بالمعنى لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجال الشعور بالانجذاب للعمل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالي (الشعور بالاستمتاع في العمل، والشعور بالحياة الداخلية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وللكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات

الحسابية تبعًا لفئات المتغير؛ تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة، كما هو مبين في الجدول (18.4).

جدول (18.4): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية لمجالات الشعور بالمعنى لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = 420).

المجال	المؤهل العلمي		لقب أول	لقب ثاني
الشعور بالاستمتاع في العمل	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.623	3.886
	لقب ثاني	3.886	*-0.263	
	لقب ثالث	3.893	*-0.270	-0.007
الشعور بالحياة الداخلية	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.721	3.874
	لقب ثاني	3.874	*-0.153	
	لقب ثالث	3.881	*-0.160	-0.007

*دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)

يتضح من الجدول (18.4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالي (الشعور بالاستمتاع في العمل، والشعور بالحياة الداخلية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة اللقب الثاني مقارنة بحملة اللقب الأول، ولصالح حملة اللقب الثالث مقارنة بحملة اللقب الأول.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

للتحقق من صحة الفرضية الثانية والتي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) بين متوسطات التفكير الإيجابي بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي." تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتفكير الإيجابي بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية تبعًا لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (19.4).

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتفكير الإيجابي بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).

المتغير	فئات المتغير	الإحصائي	مجالات التفكير الإيجابي				التفكير الإيجابي (ككل)
			التوقعات الإيجابية والتفاؤل	الثقة بالنفس	الاتزان الانفعالي	المرونة الفكرية	
الجنس	أنثى	المتوسط الحسابي	3.66	3.28	3.40	3.71	3.53
		الانحراف المعياري	0.34	0.32	0.26	0.36	0.25
	ذكر	المتوسط الحسابي	3.59	3.20	3.36	3.60	3.45
		الانحراف المعياري	0.27	0.26	0.29	0.29	0.19
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.60	3.21	3.38	3.60	3.46
		الانحراف المعياري	0.29	0.31	0.29	0.28	0.21
	من 5 إلى 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.61	3.23	3.37	3.67	3.48
		الانحراف المعياري	0.32	0.26	0.27	0.31	0.21
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.69	3.30	3.42	3.72	3.55
		الانحراف المعياري	0.35	0.36	0.25	0.43	0.27
المؤهل العلمي	لقب أول	المتوسط الحسابي	3.65	3.27	3.38	3.65	3.50
		الانحراف المعياري	0.34	0.35	0.30	0.33	0.25
	لقب ثاني	المتوسط الحسابي	3.59	3.23	3.38	3.66	3.48
		الانحراف المعياري	0.30	0.27	0.25	0.34	0.22
	لقب ثالث	المتوسط الحسابي	3.74	3.19	3.48	3.75	3.56
		الانحراف المعياري	0.24	0.18	0.26	0.31	0.18

يتضح من الجدول (19.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للتفكير الإيجابي بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية، ناتجة عن اختلاف فئات متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية للتفكير الإيجابي بدلالته الكلية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (3- way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (20.4).

جدول (20.4): نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للتفكير الإيجابي بدلالته الكلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.292	1	0.292	*5.774	0.017
سنوات الخبرة	0.220	2	0.110	2.176	0.116
المؤهل العلمي	0.078	2	0.039	0.768	0.465
الخطأ	11.414	226	0.051		
الكلي	12.036	231			

*دالة إحصائيا على مستوى (α=0.05)

يتضـح من الجدول (20.4) وجود فروق دالة إحصـائيًا عند مسـتوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسـطات الحسـابية للتفكير الإيجابي بدلالته الكلية لدى أفراد عينة الدراسـة تعزى لمتغير الجنس لصـالح الإناث. وعدم وجود فروق دالة إحصـائيًا عند مسـتوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسـطات الحسابية للتفكير الإيجابي بدلالته الكلية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA)؛ للتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات الشعور بالمعنى، كما هو مبين في الجدول (21.4).

جدول (21.4): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA) لمجالات التفكير الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	التوقعات					
Hotelling's Trace	الإيجابية والتفاؤل	0.220	1	0.220	2.235	0.136
=0.072	الثقة بالنفس	0.312	1	0.312	3.624	0.058
F=3.824 /	الاتزان الانفعالي	0.073	1	0.073	0.980	0.323
Sig=0.001*	المرونة الفكرية	0.704	1	0.704	*6.543	0.011
سنوات الخبرة	التوقعات					
Wilks'	الإيجابية والتفاؤل	0.269	2	0.135	1.366	0.257
Lambda=0.964	الثقة بالنفس	0.467	2	0.234	2.715	0.684
F=1.039 /	الاتزان الانفعالي	0.016	2	0.008	0.107	0.899
Sig=0.406	المرونة الفكرية	0.321	2	0.160	1.489	0.228
المؤهل العلمي	التوقعات					
Wilks'	الإيجابية والتفاؤل	0.338	2	0.169	1.712	0.183
Lambda=0.954	الثقة بالنفس	0.403	2	0.201	2.341	0.099
F=1.32/Sig=0.230	الاتزان الانفعالي	0.074	2	0.037	0.497	0.609
2	المرونة الفكرية	0.043	2	0.021	0.199	0.820
	التوقعات					
	الإيجابية والتفاؤل	22.289	226	0.099		
الخطأ	الثقة بالنفس	19.434	226	0.086		
	الاتزان الانفعالي	16.764	226	0.074		
	المرونة الفكرية	24.330	226	0.108		
	التوقعات					
	الإيجابية والتفاؤل	23.185	231			
الكلي	الثقة بالنفس	20.483	231			
	الاتزان الانفعالي	16.982	231			
	المرونة الفكرية	25.503	231			

يتضح من الجدول (21.4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجال (المرونة الفكرية) لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالات: التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي، لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لجميع مجالات التفكير الإيجابي تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة والتي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) بين متوسطات الانتماء المهني بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي." تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للانتماء المهني بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية تبعًا لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (22.4).

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للانتماء المهني بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).

المتغير	فئات المتغير	الإحصائي	مجالات الانتماء المهني			الانتماء المهني (ككل)
			الولاء المهني	الاستمرار بالعمل	الالتزام المهني	
الجنس	أنثى	المتوسط الحسابي	3.80	3.79	3.80	3.80
		الانحراف المعياري	0.40	0.42	0.42	0.37
	ذكر	المتوسط الحسابي	3.71	3.74	3.82	3.76
		الانحراف المعياري	0.31	0.35	0.31	0.26
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.73	3.71	3.78	3.74
		الانحراف المعياري	0.38	0.37	0.33	0.32
	من5 الى10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.75	3.76	3.78	3.76
		الانحراف المعياري	0.35	0.38	0.33	0.30
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.81	3.86	3.93	3.87

		الانحراف المعياري	0.36	0.43	0.48	0.38
المؤهل العلمي	لقب أول	المتوسط الحسابي	3.79	3.79	3.82	3.80
		الانحراف المعياري	0.42	0.44	0.40	0.39
	لقب ثاني	المتوسط الحسابي	3.73	3.75	3.80	3.76
		الانحراف المعياري	0.32	0.35	0.36	0.29
	لقب ثالث	المتوسط الحسابي	3.77	3.85	3.86	3.83
		الانحراف المعياري	0.30	0.41	0.29	0.29

يتضح من الجدول (22.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للانتماء المهني بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية، ناتجة عن اختلاف فئات متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية للانتماء المهني بدلالته الكلية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (3- way ANOVA)، كما في الجدول (23.4).

جدول (23.4): نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للانتماء المهني بدلالته الكلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.063	1	0.063	0.591	0.443
سنوات الخبرة	6550.	2	0.283	2.640	0.074
المؤهل العلمي	0.275	2	0.138	1.289	0.278
الخطأ	24.144	226	0.107		
الكلي	25.021	231			

*دالة إحصائيا على مستوى (α=0.05).

يتضح من الجدول (23.4) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للانتماء المهني بدلالته الكلية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA)؛ للتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات الانتماء المهني، كما هو مبين في الجدول (24.4).

جدول (24.4): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA) لمجالات الانتماء المهني لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = 420).

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	الولاء المهني	0.402	1	0.402	3.114	0.079
Hotelling's Trace =0.034 F=2.554 / Sig=0.067	الاستمرار بالعمل	0.111	1	0.111	0.732	0.393
	الالتزام المهني	0.045	1	0.045	0.331	0.565
سنوات الخبرة	الولاء المهني	0.363	2	0.182	1.408	0.247
Wilks' Lambda=0.957 F=1.678 / Sig=0.125	الاستمرار بالعمل	0.761	2	0.380	2.514	0.083
	الالتزام المهني	0.686	2	0.343	2.504	0.084
المؤهل العلمي	الولاء المهني	0.336	2	0.168	1.302	0.274
Wilks' Lambda=0.984 F=0.60/Sig=0.728 3	الاستمرار بالعمل	0.293	2	0.147	0.969	0.381
	الالتزام المهني	0.241	2	0.121	0.880	0.416
الخطأ	الولاء المهني	29.147	226	0.129		
	الاستمرار بالعمل	34.207	226	0.151		
	الالتزام المهني	30.983	226	0.137		
الكلي	الولاء المهني	30.148	231			
	الاستمرار بالعمل	35.277	231			
	الالتزام المهني	32.174	231			

*دالة إحصائيا على مستوى (α=0.05)

يتضح من الجدول (24.4) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الانتماء المهني لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

3.4 **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث والذي ينص على: "ما القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي بالانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في النقب؟"** للإجابة عن هذا السؤال؛ تم صياغة الفرضية التي تنص على: "**لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي بالانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في النقب**".

ولاختبار صحة هذه الفرضية؛ تم استخدام تحليل الانحدار، وتحليل المسار لكل من الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في النقب، كما يلي:

1.3.4 تنبؤ الشعور بالمعنى بالانتماء المهني

للكشف عن القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى بالانتماء المهني؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط بطريقة(Enter)، كما هو مبين في الجدول (25.4).

جدول (25.4): نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لانحدار الشعور بالمعنى على الانتماء المهني لدى عينة الدراسة (ن = 420).

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R^2
الانحدار	6.463	1	6.463	*80.104	0.000	0.508	0.258
الخطأ	18.558	230	0.081				
المجموع	25.021	231					

*دالة إحصائيا على مستوى (α=0.05).

يتضح من الجدول (25.4) أن نموذج انحدار الشعور بالمعنى على الانتماء المهني جاء دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (80.104) وبمستوى دلالة (0.00)، مما يشير إلى صلاحية استخدام نموذج الانحدار للتنبؤ بالانتماء المهني.

وتشير النتائج الواردة في الجدول(25.4) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) لانحدار الشعور بالمعنى على الانتماء المهني قد بلغت (0.508) وبلغت قيمة معامل التحديد (R^2) (0.258)، وهذا

يعني أن الشعور بالمعنى يفسر ما نسبته (25.80%) من التباين في الانتماء المهني ويعود الباقي (74.20%) إلى عوامل أخرى.

كما تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية والمعيارية وقيم اختبار (t) لانحدار الشعور بالمعنى على الانتماء المهني، كما هو مبين في الجدول (26.4).

جدول (26.4): معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية ودلالتها الإحصائية لانحدار الشعور بالمعنى على الانتماء المهني (ن = 420).

المتغير	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	t	الدلالة الإحصائية
	B	الخطأ المعياري	β		
الثابت	1.952	0.205		*9.517	0.000
الشعور بالمعنى	0.492	0.055	0.508	*8.950	0.000

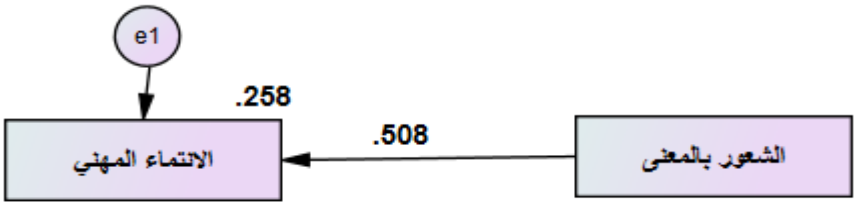
*دالة إحصائيا على مستوى (α=0.05)

يتضح من الجدول (26.4) أن قيمة ثابت الانحدار البالغة (1.952) جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يشير إلى ضرورة وجودها في المعادلة الانحدارية، وأن قيمة معامل الانحدار غير المعياري للشعور بالمعنى البالغة (0.492) جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، مما يشير إلى أن الشعور بالمعنى يتنبأ بالانتماء المهني، وأن مستوى الانتماء المهني يرتفع بمقدار (0.508) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى الشعور بالمعنى بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة.

وبناءً على هذه النتائج؛ تكون معادلة الانحدار لتنبؤ الشعور بالمعنى بالانتماء المهني، كما يلي:

$$\text{الانتماء المهني} = \mathbf{1.952} + \mathbf{0.492}(\text{الشعور بالمعنى})$$

كما تم التحقق من دقة النتائج السابقة باستخدام تحليل المسار باستخدام برنامج (AMOS) وقد جاءت النتائج كما في الشكل (1.4) والجدول (27.4).



شكل (1.4): تحليل مسار انحدار الشعور بالمعنى على الانتماء المهني

جدول (27.4): نتائج تحليل مسار انحدار الشعور بالمعنى على الانتماء المهني لدى عينة الدراسة (ن = 420).

مسار الانحدار			معامل الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة
			المعياري	غير المعياري			
الشعور بالمعنى	<---	الانتماء المهني	0.508	0.492	0.055	8.970	0.000

يتضح من الشكل والجدول السابقين أن الشعور بالمعنى يؤثر كمنبئ في الانتماء المهني حيث جاءت قيم الدلالة أقل من (0.01) وبالتالي تؤكد النتيجة الحالية ما ورد من نتائج في تحليل الانحدار الواردة في الجدول (26.4).

2.3.4 تنبؤ التفكير الإيجابي بالانتماء المهني

للكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالانتماء المهني؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط بطريقة (Enter)، كما هو مبين في الجدول (28.4).

جدول (28.4): نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لانحدار التفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى عينة الدراسة (ن = 420).

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R^2
الانحدار	12.122	1	12.122	*216.143	0.000	0.696	0.484
الخطأ	12.899	230	0.056				
المجموع	25.021	231					

*دالة إحصائيا على مستوى (α=0.05)

يتضح من الجدول (28.4) أن نموذج انحدار التفكير الإيجابي على الانتماء المهني جاء دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (216.143) وبمستوى دلالة (0.00)، مما يشير إلى صلاحية استخدام نموذج الانحدار للتنبؤ بالانتماء المهني.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول (28.4) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) لانحدار التفكير الإيجابي على الانتماء المهني قد بلغت (0.696) وبلغت قيمة معامل التحديد (R^2) (0.484)، وهذا يعني أن التفكير الإيجابي يفسر ما نسبته (48.40%) من التباين في الانتماء المهني ويعود الباقي (51.60%) إلى عوامل أخرى.

كما تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية والمعيارية وقيم اختبار (t) لانحدار التفكير الإيجابي على الانتماء المهني، كما هو مبين في الجدول (29.4).

جدول (29.4): معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية ودلالتها الإحصائية لانحدار التفكير الإيجابي على الانتماء المهني (ن = 420).

المتغير	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	t	الدلالة الاحصائية
	B	الخطأ المعياري	*B*		
الثابت	0.7751	0.239		7.427	0.000
التفكير الإيجابي	1.004	0.068	0.696	14.702	0.000

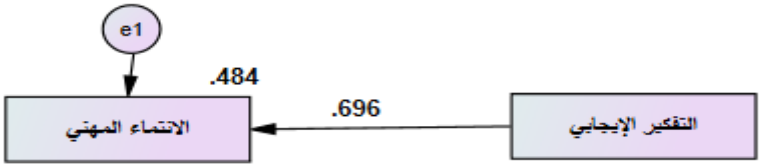
*دالة إحصائيا على مستوى (α=0.05)

يتضح من الجدول (29.4) أن قيمة ثابت الانحدار البالغة (1.775) جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يشير إلى ضرورة وجودها في المعادلة الانحدارية، وأن قيمة معامل الانحدار غير المعياري للتفكير الإيجابي البالغة (1.004) جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، مما يشير إلى أن التفكير الإيجابي يتنبأ بالانتماء المهني، وأن مستوى الانتماء المهني يرتفع بمقدار (0.696) من الوحدة المعيارية كلما ارتفع مستوى التفكير الإيجابي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة.

وبناءً على هذه النتائج؛ تكون معادلة الانحدار لتنبؤ التفكير الإيجابي بالانتماء المهني، كما يلي:

(التفكير الإيجابي) $\mathbf{1.004} + \mathbf{1.775} =$ الانتماء المهني

كما تم التحقق من دقة النتائج السابقة باستخدام تحليل المسار باستخدام برنامج AMOS وقد جاءت النتائج كما في الشكل (2.4) والجدول (30.4).



شكل (2.4): تحليل مسار انحدار التفكير الإيجابى على الانتماء المهنى

جدول (30.4): نتائج تحليل مسار انحدار التفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى عينة الدراسة (ن = 420).

مسار الانحدار			معامل الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة
			المعياري	غير المعياري			
التفكير الإيجابي	<---	الانتماء المهني	0.696	1.004	0.068	14.734	0.000

يتضح من الشكل (2.4) والجدول (30.4) أن التفكير الإيجابي يؤثر كمنبئ في الانتماء المهني حيث جاءت قيم الدلالة أقل من (0.01) وبالتالي تؤكد النتيجة الحالية ما ورد من نتائج في تحليل الانحدار الواردة في الجدول (29.4).

الفصل الخامس: مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل عرضا لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها، كما يَتضمن التوصيات في ضوء النتائج التي تَوصلت إليها الدراسة، وهي كما يلي:

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول والذي ينص على:"ما مستوى كل من الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني، لدى معلمي المرحلة الابتدائية في النقب؟"

1.1.5 الشعور بالمعنى

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الشعور بالمعنى ككل، بمستوى كبير. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Turner & Thielking, 2019; Lavy & Ayuob, 2019) التي أظهرت وجود مستويات مرتفعة من الشعور بالمعنى لدى المعلمين. واختلفت مع نتائج دراسة (Sun et al., 2025; Bayer et al., 2021) التي كشفت عن وجود مستوى متوسط من الشعور بالمعنى لدى المعلمين.

يمكن عزو هذه النتيجة وفقًا لما جاء به لي وآخرون (Li et al., 2022)، إذ يُعد الشعور بالمعنى من أبرز الحاجات الإنسانية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، وأن صنع المعنى هو القوة الأساسية للدافع البشري، فإذا كان لدى الفرد معنى، فسيكون لديه فرصة أفضل للتغلب على الموقف وتحقيق النمو الشخصي، والقدرة على التحمل لتحقيق الهدف كما أنه من أهم الدوافع الإنسانية التي تدفع نحو السعي لتحقيق المتعة واستعادة المعنى في الحياة، كما أنه أقرب إلى أن يكون تجربة روحانية وغريزة تهدف إلى تحقيق الإحساس والمعنى، والاستمتاع بالحياة، فالمعنى والإحساس بالمعنى ليسا أمرين اختياريين، بل هما غريزة يمكن استخدامها لتوجيه الأفراد، ويسمح لهم برؤية الحياة بوضوح، والشعور بالأمل بالحياة، ويساعدهم على إظهار إمكاناتهم الحقيقية الكاملة.

ويشير مستوى الشعور بالمعنى في جوهره إلى مستويات أعلى من وجود المعنى، حيث يختبر الأفراد "المعنى المدرك والجدارة والأهمية" في الحياة العملية، حيث يشعرون بأهميتهم وأهمية العمل الأكاديمي والمهني، ويختبرون تقديرًا عميقًا للذات وللآخرين (Turner & Thielking, 2019). ويُظهر الأفراد ذوو المستويات العالية من الشعور المعنى خصائص تعكس فهمهم المتكامل للغرض والاتجاه، فهم يُظهرون شعورًا قويًا بتحقيق أهداف الحياة، ووجود رسالة في الحياة، وشعورًا بالنظام وسبب الوجود، وفهمًا منطقيًا متكاملًا ومتسقًا للذات والآخرين والحياة بشكل عام، وعندما يرتقي الأفراد إلى هذه المستويات الأعلى من المعنى يتمكنون من تطوير شعور بالرضا الإيجابي والإنجاز في الحياة (Littman-Ovadia et al., 2017). كما أن المعلمين لديهم مستويات مرتفعة من الوعي بأهمية الشعور بالمعنى، وارتباطه الإيجابي بالمتغيرات الانفعالية الإيجابية وزيادة الرفاهية، حيث يمنحهم الشعور بمشاعر إيجابية أقوى ومشاعر سلبية أقل، بالإضافة إلى انخفاض الاكتئاب والقلق والإرهاق، ويكونون أقل عرضة للانخراط في السلوكيات السلبية، ويظهرون تحسناً في التكيف النفسي والأكاديمي (Chamani et al., 2023).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء القيم والمعايير السائدة في المجتمع والسياق الثقافي الخاص بالمعلمين، حيث إن هذه العوامل تساهم بشكل كبير في تعزيز شعورهم بالمعنى، الذي يشكل دافعًا أساسيًا لممارسة عملهم، فالشعور بالمعنى يُعزِّز من حرص المعلمين على تقديم المهارات والمعرفة اللازمة ويدعم تطورهم المستمر، ويُعتبر هذا الشعور موردًا مهمًا يساعدهم على التأقلم مع التحديات والضغوط الأكاديمية واليومية، كما تشير الدراسات كدراسة (Mulahalilović et al., 2021) إلى أن وجود هذا الشعور مرتبط بتحسين الصحة العامة وزيادة مستوى الرضا عن الحياة، مما يجعله دافعاً رئيسياً نحو تحسين الأداء التعليمي والمساهمة الفاعلة في تعزيز جودة حياتهم المهنية. وكذلك دراسة لافي وبوكير (Lavy & Bocker, 2018) التي أكدت على أن الشعور بالمعنى للمعلمين فرصة للتعبير عن

الذات، وأحد العوامل التحفيزية التي تدفعهم نحو بذل الجهد، ويُسهم في تحقيق المصلحة العامة، والنمو، وتحقيق الهدف، والنتائج الإيجابية، والرفاهية، وانخفاض مخاطر الإصابة بالأمراض، والتزامهم بالعمل، وتعزيز الشعور بالفعالية والإنجاز، وتزيد من جودة العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلبة، وانخفاض الإرهاق المهني؛ مما يعزز بدوره الرضا الوظيفي والاتزان الانفعالي، والشعور بالتماسك والتوجيه والأهمية والانتماء.

وقد يعود السبب إلى وعي المعلمين بأهمية الشعور بالمعنى وما له من نتائج إيجابية تنعكس إيجابًا على تحسين نتائج التعلم والتركيز على نوعية المخرجات التعليمية والبيئة التعليمية، وزيادة الدافع وتحسين الأداء الأكاديمي (Pessi, 2017)، وانخفاض السلوكيات الانسحابية ونوايا ترك العمل المدرسي والأكاديمي (Arnoux-Nicolas et al., 2016). ويُعدّ عاملاً ووقائيًا ضد الإرهاق المهني، وفي التعامل مع الظروف الصعبة، وتعزيز الدافع، والسعادة، ويدعم المرونة والنمو بعد الصدمة، وتحسين الوظائف المعرفية، والصحة البدنية (Kero et al., 2023).

ويمكن تبرير هذه النتيجة إلى قدرة المعلمين على تحقيق التشاركية في العمل الأكاديمي، والفاعلية الذاتية التدريسية بين المعلمين التي لها دور إيجابي في توفير بيئة عمل تجعلهم أكثر قدرة على بذل الجهود الأكاديمية، وأداء المهمات الأكاديمية وتحقيق الإنجاز، وتقديم الدعم الاجتماعي للزملاء؛ والتركيز على الجوانب الإيجابية مكان عملهم، مما يزيد من الشعور بالتفاؤل، الرفاهية النفسية، الاستمتاع والانسجام بالعمل، القدرة على مواجهة الضغوطات والتحديات، والقدرة على الإنجاز وتحقيق الأهداف المرجوة، وتجاوز التحديات الأكاديمية وحل المشكلات، ويزيد من قدرتهم على اتخاذ القرارات، والمشاركة في صنع القرارات المدرسية والإدارية، ويدركون أن الشعور بالمعنى يُسهّل تكيفهم بشكل أفضل في بيئة العمل.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى نمط الإدارة السائد في المدارس، فنمط الإدارة التحويلية للمديرين تؤثر إيجابيًا على السلوك الابتكاري للمعلم، ويُعزز الشعور بالمعنى في العمل السلوك الابتكاري للمعلم (Bao, 2024). كما أن الكفاءة الذاتية والهوية المهنية من العوامل التي تؤثر بشكل إيجابي على شعور المعلمين بالمعنى والهدف والحياة وتقدير الذات (Sun et al., 2025).

2.1.5 التفكير الإيجابي

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التفكير الإيجابي ككل، بمستوى كبير. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (علي والزيات، 2021؛ القعدان وأبو معال، 2018؛ Sakkor & Hawat, 2017; Oueld Haddar & Boumehras, 2025; Zagheer, 2025) حيث أظهرت أن مستوى التفكير الإيجابي لدى المعلمين جاء مرتفعًا. واختلفت مع نتائج دراسة اسليم (2017) التي أظهرت أن التفكير الإيجابي جاء بمستوى متوسط لدى المعلمين.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التفكير الإيجابي يُعدّ من العوامل البارزة في تعزيز مستويات الأمل والتفاؤل، ويحفز المعلمين على السعي نحو مستقبلٍ وأفضل، يُمثّل عامل شفاءٍ قويّ، ويلعب دورًا أساسيًا في التغلّب على الخسارة، ويُشعرهم بوجود الهدف والقدرة على التخطيط والإرادة لتحقيقه، والوعي بالعقبات التي تعترضهم، إلى جانب القدرة على التغلب عليها في مهنة التدريس، والتخلص من مصادر القلق والتوتر لدى المعلمين، والإرهاق الذي يمكن أن تُحدثه مهنة التدريس؛ وإدارة الذات وردود الأفعال، والقدرة على التكيف، ويؤدي إلى زيادة الرضا عن الحياة من خلال تقليل المشاعر السلبية، وتعزيز الصحة النفسية، ومرونة المعلمين ومستوى معيشتهم ونموهم المهني.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى قدرة المعلمين على التعامل مع التحديات الأكاديمية والمهنية، بمرونة ويقظة ذهنية عالية، مما يسمح لهم من توجيه التفكير نحو تحديد المشكلات، واستثمار الموارد

الشخصية، حيث يمثل التفكير الإيجابي عالي المستوى نهجًا معرفيًا متطورًا يتجاوز مجرد التفاؤل ليشمل طريقة شاملة لمعالجة التجارب والتحديات، فهو يُعني بالانتباه إلى النجاحات والإنجاز العالي، والحفاظ على انفتاح الذهن على التفسيرات الإيجابية للمواقف، وتذكر المواقف الجيدة أو الإيجابية، والقدرة على التنظيم العالي للانفعالات وضبط الاندفاع لضمان الاستقرار العاطفي، والسعي لتحقيق أهداف واقعية وقابلة للتحقيق، والحفاظ على تقييمات إيجابية والنظرة الإيجابية للذات بدلاً من التركيز بشكل أساسي على المشكلات أو الجوانب السلبية للذات أو للمواقف التي يواجهونها (Gür & Eser, 2023). ويتجلى التفكير الإيجابي عالي المستوى في القدرة على إيجاد السعادة في الإنجازات والنجاحات الصغيرة، والتحكم الواعي في الأفكار والمشاعر، وتعزيز الإيمان بالقدرات والمهارات الشخصية، والقدرة على البقاء متفائلاً في كل من الحياة والمواقف المهنية، مما يشجع الأفراد على استخدام مهاراتهم بفعالية وخلق صورة مثالية لأنفسهم كبشر سعداء وناجحين (Shokrpour et al., 2021).

وقد يرجع السبب إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة النقب، يحملون شهادات جامعية تؤهلهم على العمل والتعامل مع الفئات العمرية الصغيرة، وهذا ما يزيد من قدرتهم على تجاوز الأفكار السلبية ويتمتعون بالتفكير المنطقي والعقلي، علاوةً على ذلك، قدرة الإدارة المدرسية على توفير العناصر المادية والمعنوية المرتبطة ببيئة العمل؛ مما يضمن سير العملية التربوية، والدورات التدريبية المتخصصة الموجهة لتطوير قدرات المعلمين، وهذا ينعكس إيجابًا عليهم فيشعرون بالرضا والأمان الوظيفي، ويجعلهم يبذلون أقصى جهد ممكن في تأدية مهامهم، إضافة إلى قدرتها على تلبية احتياجاتهم وتوفير نظام من المكافآت المادية والمعنوية.

وقد ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إدراك ووعي واضعي السياسات التعليمية في المنطقة بأهمية المرحلة الابتدائية، ولكونها مرحلة تأسيسية للطلبة تُبنى عليها باقي المراحل التعليمية القادمة، ولحساسية المرحلة وحاجتها للتعلم والبناء المعرفي، مما يدفعهم إلى تكثيف البرامج التوعوية والحملات الإرشادية

التي تحفز المعلمين، وتدفعهم إلى تبني مهارات التفكير الإيجابية التي تحقق لهم السعادة، والأمل، والتفاؤل، والنظرة المستقبلية المُشرقة، لتحقيق النمو والتطور والازدهار والرفاهية. كما أنها تسعى إلى توفير البيئة التعليمية المناسبة التي تعزز من مستويات التفكير لدى المعلمين، والانطلاق نحو الابتكار والإبداع في أداء المهمات والعمل الأكاديمي، وتحقيق النمو السليم لهؤلاء الطلبة. كما قد يكون السبب هو أن المعلمين يمتلكون إيمانًا راسخًا برسالتهم النبيلة، ويرون أنفسهم جزء من العملية التعليمية، وحركة النهوض والارتقاء بالطلبة ومجتمعهم، وهم أساس التقدم والنجاح.

3.1.5 الانتماء المهني

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الانتماء المهني ككل، بمستوى كبير. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حمد وخلف، 2024؛ خضر، Alsalhi, 2019 ;2023; Ertürk, 2023) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الانتماء المهني لدى المعلمين. وتختلف مع نتائج دراسة (Wilson et al., 2025) التي وجدت مستويات منخفضة من الشعور بالانتماء.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الانتماء المهني يُعبر عن الموقف الإيجابي الذي يعكس إخلاص المعلم بعملة واستمراريته بتقديم أداء نشط وفاعل، والحرص على الارتباط الوثيق بالمدرسة ودوام البقاء والنجاح فيها، وينظر لنفسه كجزء من المجموعة أو الفريق، ويسعى إلى تجنب الصراعات، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية (Luthans et al., 2011). ويعكس أن يكون الانتماء المهني للمعلم موقفه الإيجابي تجاه المؤسسة التي يعمل بها، والانسجام مع قيمها، والإحساس الإيجابي تجاهها، وقبول أهداف المؤسسة، والرغبة في المحافظة على عضويته فيها والاستمرار، والاستعداد لبذل الجهد والعطاء لصالحها بإخلاص ونشاط، والافتخار بها، والشعور بالواجب والمسؤولية تجاهها.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما جاء به بوشنان (Buchanan, 1974)، حيث يرى أن الانتماء المهني قد يكون بسبب وجود نظام مناسب للحوافز المادية والمعنوية، وأنظمة الدعم المدرسي التي تزيد من مشاركة المعلمين في المدرسة في اتخاذ القرارات وفي القضايا الهامة المرتبطة بها، ويرون أنهم جزء من المشكلات وأنهم سبب الأداء المتميز. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الانتماء من الحاجات الإنسانية التي يسعى الفرد إلى إشباعها وتزيد من الثقة في بناء ثقافة مؤسسية، وإيجاد أهداف مشتركة بين العاملين، ويعتبرون أنفسهم أنهم أعضاء في أسرة واحدة، ويحملون رسالة واحدة، ويسعون إلى تحقيق أهداف تربوية مشتركة، وتوفير بيئة آمنة ومستقرة، بعيدة عن الصراعات والخلافات.

وقد يعود السبب إلى العلاقة التشاركية بين المدرسة ووزارة التربية والتعليم، وقدرتها على توفير فرص للنمو والتدريب المهني للمعلمين؛ وذلك لأهميتها في تحقيق الانتماء المهني، وتحقق لهم القدر العالي من النمو والتطور، وتعلم مهارات جديدة، وتمنحهم إحساسًا بالتحدي والتقدم والإنجاز، فالمعلمون يواجهون التحديات والتغييرات ليس فقط لأنها مثيرة، ولكن لأن هدفهم هو التعلم، وتحسين مهاراتهم، وزيادة معارفهم وخبراتهم (Rozenholtz,1990). ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقًا لنظرية ماودي وستيرز (Mowday & Steers)، حيث ترى أن الانتماء المهني مؤشر على البقاء مع المنظمة والعمل على تحقيق أهدافها، حيث يزيد من الالتزام والارتباط والولاء، وتحقيق التكامل بين أهداف المنظمة وأهدافه، والسعي لتحقيقها، والإيمان القوي بقبول أهداف المنظمة وقيمها، والاستعداد لبذل الجهد.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني والذي ينص على : "هل يختلف مستوى الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب باختلاف متغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟"

1.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) بين متوسطات الشعور بالمعنى بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الشعور بالمعنى لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Bayer et al., 2021; Mason, 2017) حيث لم تجد أي فروق دالة إحصائية في الشعور بالمعنى بين الجنسين. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية في النقب يتعرضون لنفس الخبرات التعليمية والبرامج والتدريبية على مستوى المدرسة أو على مستوى وزارة التربية والتعليم، حيث يخضع جميعهم لدورات تدريبية تهدف إلى تحسين مستويات الشعور بالمعنى والهدف، وتُسهم في تحسين مستويات الفاعلية الذاتية التدريسية والجماعية التي من شأنها أن تزيد من شعورهم بالإيجابية والإنجاز والدافعية الداخلية، والرضا عن وظائفهم، ومواقفهم نحو العمل، مما يُحسّن من رفاهيتهم، وينعكس إيجابًا في إنتاجيتهم؛ على الرغم من اختلاف الجنس وسنوات الخبرة لديهم.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى مجموعة العوامل الثقافية والقيم الاجتماعية السائدة في منطقة النقب والتي تحكم المجتمع البدوي فيها، فالقيم الاجتماعية المحلية، والدعم المجتمعي لمهنة التعليم، أو الأدوار المتوقعة من المعلمين قد تُسهم في الحد من تباين في الفروق في متغيري الجنس أو الخبرة. كما أن برامج التنمية المهنية الموحدة التي يخضع لها جميع المعلمين تؤثر بشكل متساوٍ على المعلمين بغض النظر عن خبرتهم أو جنسهم.

كما أن عدم ظهور فروق دالة إحصائيًا في المتوسطات الحسابية للشعور بالمعنى تبعًا للجنس أو سنوات الخبرة؛ هذا يؤكد أنه خاصية مستقرة نسبيًا لدى معلمي المرحلة الابتدائية، فالشعور بالمعنى

يرتبط أكثر بالبنى الداخلية للمعلم، مثل القيم الشخصية، مستوى الدافعية الذاتية، الانخراط المهني، والقدرة على إيجاد هدف في العمل، ويميل لأن يكون سمة فردية تتكون من منظومات القيم والاتجاهات الشخصية أكثر من كونه انعكاسًا لسمات اجتماعية أو مهنية (Mason, 2017).

أما وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لمجالي: (الشعور بالاستمتاع في العمل، والشعور بالحياة الداخلية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة اللقب الثالث (الدكتوراه). يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المستوى الأكاديمي الأعلى يرتبط بقدر أكبر من الإحساس بالمتعة المهنية والرضا المهني، إذ يمتلكون خبرة معرفية ونظرية أعمق لمفاهيم مثل الدافعية، والرضا، والهوية المهنية، والعلاقات التنظيمية، وهذا الوعي قد يجعلهم أكثر قدرة على إعادة تأطير ضغوط العمل، والإحساس بالمشكلات وتحديدها، وهم أكثر وعيًا بمصادر القيمة والمعنى في المهنة والتي تحقق لهم فهمًا أعمق لمتطلبات العمل وقدراتهم وإمكاناتهم، كما أنهم أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والانفعالي واستراتيجيات المواجهة التكيفية، ونقل أثر التدريب والتعلم، وترجمة المعرفة النظرية على أرض الوقع، واستثمارها بشكل صحيح مما ينعكس إيجابًا على أداء المهمات والإنجاز المهني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تفوق حملة المؤهلات العليا قد يعود إلى امتلاكهم أدوات معرفية ومهارات تأملية ومنهجية تمكنهم من تحويل ممارستهم المهنية إلى تجربة ذات معنى، وهذا ما يدفعهم إلى المشاركة الفاعلة في الأنشطة التطويرية، والمشاريع التربوية، والقيام بأدوار إشرافية تمنحهم مساحة أكبر للتخطيط والابتكار، والقدرة على استغلال الموارد المتاحة في المدرسة التي تمكنهم من إيجاد فرص أكثر للتعلم تساعد الطلبة على التعلم وتُسهل عمليات تعلمهم، واستخدام الاستراتيجيات التعليمية مما تزيد فرص الاستمتاع والربط بين العمل والحياة الداخلية، والانغماس في التعلم وأداء

المهمات الأكاديمية، وتُمكّنهم من صياغة خبرتهم المهنية بصورة أكثر استمتاعًا وعمقًا وتعزيز متغيرات الرفاهية لديهم.

كما أن المعلمين الحاصلين على اللقب الأول (البكالوريوس) يمتلكون مستويات أعلى من الوعي المهني والنضج المعرفي، وإحساس أكبر بالتمكن والسيطرة على سياقات العمل، لكونهم حصلوا على تدريبات ميدانية ترتبط بطرق التدريس والمناهج. ففي مدارس النقب، غالبًا ما يُفسح المجال لأصحاب الدرجات العليا للقيام بمسؤوليات نوعية أو المشاركة في مبادرات تربوية متطورة، مما يعزز لديهم شعورًا بالاستمتاع في العمل والحياة المهنية، كما نوعية التعلم الذي يمتلكونه قد يتيح لهم القدرة على استخدام الأدوات العلمية والأكاديمية بفاعلية وفي التعامل مع ضغوط العمل، ما ينعكس إيجابيًا على تنظيمهم الداخلي وفهمهم لذاتهم المهنية.

2.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha= 0.05$) بين متوسطات التفكير الإيجابي بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية في مجالات التفكير الإيجابي تعزى لمتغير الجنس باستثناء مجال (المرونة الفكرية)، فقد أظهرت النتائج وجود متوسطات أعلى لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لصالح الإناث.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اسليم (2017) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق في التفكير الإيجابي تعزى لمتغير الجنس، بينما اختلفت مع دراسة صقور وحواط (Sakkor & Hawat, 2017) التي وجدت فروق تعزى لمتغير الجنس في التفكير الإيجابي لصالح الإناث، واتفقت معها في وجود فروق متغير عدد سنوات الخدمة جاء لصالح عدد سنوات الخدمة الأكثر. كما اتفقت مع نتائج دراسة القعدان وأبو معال (2018) في عدم وجود فروق في التفكير الإيجابي تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة). واتفقت مع دراسة ولد هدار وبوميهراز (Oueld Haddar & Boumehras, 2025) حيث أظهرت عدم وجود فروق التفكير الإيجابي تُعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكبر. ودراسة (صالح، 2024؛ Movahhed et al., 2024) في عدم وجود فروق في التفكير الإيجابي تُعزي لمتغير الجنس. وسنوات الخدمة. واختلفت مع نتائج دراسة البعلي (2023) حيث أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي ترجع إلى متغير الجنس لصالح الذكور

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الإناث يتمتعن بقدرات انفعالية ومعرفية أعلى من الذكور، ولديهن قدرة أعلى على توظيفها عمليًا في السياقات التعليمية، والنظرة التفاؤلية، واستيعاب الموقف والنظر إليه من جميع جوانبه المختلفة وتكوين وجهات نظر وتبني حلول متنوعة، والانتقال بسهولة بين طرق التفكير، وقدرة أكبر على استيعاب التعقيد الاجتماعي، وامتلاك مهارات لفهم السياق والعلاقات. كما قد يكون السبب هو طبيعة الأنثى؛ وما تتميز به من لطيف ولين، وسهولة الاستثارة الانفعالية،

ولكونها تتعامل مع طلبة من فئات عمرية صغيرة. وقد يعود السبب إلى أساليب التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية التي تسهم في تعزيز المرونة الفكرية، حيث تُدرَّب الإناث اجتماعيًا منذ الطفولة على فهم الانفعالات، والقدرة على التكيف، والتعامل مع الضغوط ومواقف الحياة المتعددة. كما قد يكون بسبب امتلاكهن للقدرة على استخدام الأساليب التعاونية، وإدارة النقاشات الصفية، ومراعاة فروق الطلبة، وتكييف أساليب التعلم والتعليم، وهذا ما ساعدهن على التفوق في المرونة الفكرية التي تندرج تحت مضلة التفكير الإيجابي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المهارات المرتبطة بالتفكير الإيجابي قد تم ترسيخها بشكل مشابه لدى الجنسين عبر التدريب والبيئة المهنية المشتركة، بينما المرونة الفكرية تبقى بُعدًا يتأثر بخبرات حياتية واجتماعية متفاوتة، ومن واقع عملي في المدارس، فإن المعلمات يتعرضن (بسبب الأدوار التربوية والاجتماعية) لمواقف تتطلب تكيّفًا لحظيًا ومواجهة مباشرة للتحديات والضغوطات، كما أنهن يتعرضن لصعوبات قد تختلف عن الضغوطات التي يتعرض لها المعلمين، وهذا ما قد يُساعدهن على صقل مهاراتهن، واستخدام استراتيجيات بديلة والتفكير بشكل أعمق لإيجاد الحلول المبتكرة، والحل الإبداعي للمشكلات الأكاديمية أو حتى المشكلات الحياتية، مما ينعكس إيجابًا على تحقيق درجات أعلى للمرونة الفكرية لديهن.

أما عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لجميع مجالات التفكير الإيجابي تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تشابه الظروف والمهام المهنية بين المعلمين. وقد يكون سبب عدم وجود فروق في التفكير الإيجابي بين المعلمين تبعًا لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي هو أنهم يخضعون لظروف عمل متقاربة، وخبرات عملية متساوية، ويتشاركون في الخصائص المهنية، ومتطلبات المدارس، وضغوطات العمل وأدواره، وطرق التفاعل مع الطلبة

والإدارة، وبرامج الدعم، وطبيعة العلاقات المهنية، والمهارات المعرفية، والخبرات الحياتية الفردية والثقافة المدرسية؛ وبالتالي لا تظهر فروق جوهرية.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة التي أكدت على عدم وجود فروق دالة في الانتماء المهني تبعًا للجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي؛ هي نتيجة منطقية، حيث أن السياسات التربوية العالمية تسعى إلى الحد من الفروقات بين الجنسين، واعتبارهم أصحاب رسالة تربوية واحدة، والسعي لتمكين المعلمين تربويًا وأكاديميًا، وصقل مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية والنفسية على حدٍ سواء، وإلغاء الفروقات بينهم سواء كانت تعود للخبرة أو المؤهل، كما أنهم يعملون معًا ويخضعون لنفس السياسات التعليمية والموارد والضغوطات الأكاديمية، كما أن الإدارات المدرسية تسعى إلى استثمار المعلمين ذوو الخبرات العلمية والأكاديمية داخل المدارس من خلال عمل زيارات صفية وعقد الدورات التدريبية، وبرامج التوجيه، وحلقات الزملاء، والممارسات التي تعزز الشعور بالانتماء التي تُمكنهم من نقل خبراتهم ومعارفهم للمعلمين الأقل خبرة أو أصحاب المؤهلات الأولى، ومن هنا؛ فإن ذلك يُسهم في تحسين مستويات الانتماء المهني، والهوية المهنة، ويربطونها بالعلاقات المحلية، وخدمة المجتمع والشراكة المجتمعية.

3.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) بين متوسطات الانتماء المهني بدلالته الكلية ومجالاته الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الانتماء المهني والدرجة الكلية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل

العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خضر (2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء المهني للمعلمين والمعلمات في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى إلى متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي). ودراسة الصالحي (Alsalhi, 2023) حيث لم تجد النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في الانتماء المهني تعزى إلى المؤهل والجنس والخبرة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق وفق متغير الجنس في مستوى الانتماء المهني إلى طبيعة العمل التدريسي، ومتطلبات النظام التعليمي، والبيئة التنظيمية في المدارس، والقيم المهنية المشتركة التي يتشاركها المعلمون والمعلمات، وأن كلا الجنسين يعملان ضمن سياق وظيفي واحد، ويتعرضان لضغوط وفرص وتوقعات مهنية متقاربة، فإن هذه البيئة الموحدة تُنتج غالبًا مستويات متقاربة من الانتماء، بحيث لا ينعكس اختلاف الجنس على الإحساس بالهوية المهنية أو الالتزام تجاه المهنة.

أما عدم وجود فروق تبعًا لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي في الانتماء المهني يمكن تفسيره من خلال أنه يبدأ بالتشكل عند دخول المهنة، ثم يستقر عبر الزمن، بحيث لا تُحدث زيادة سنوات الخبرة تغيرات جوهرية فيه، وقد يكون بسبب تجانس الخبرات المهنية التي يتعرضون لها، سواء ذوو الخبرة الطويلة أو من هم في بدايات المهنة، فإنهم يتعرضون إلى أنماط الإدارة المدرسية نفسها، ومستويات الدعم الموحدة، والمهام التدريسية، والبيئة المهنية المحيطة والدورات التدريبية، وينتمون إلى ثقافة مهنية واحدة، ونظام مهام ومكافئات وحوافز ثابت نسبيًا، وفرص النمو المهني، والعلاقات الاجتماعية والتفاعلات بين الزملاء، وهذا ما يجعل زيادة سنوات الخبرة والمؤهل العلمي لا تُغيّر من موقف المعلم تجاه المهنة.

3.5 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث والذي ينص على: "ما القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي بالانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في النقب؟"

1.3.5 تنبؤ الشعور بالمعنى بالانتماء المهني

أظهرت النتائج أن الشعور بالمعنى يتنبأ بالانتماء المهني، وأن مستوى الانتماء المهني يرتفع كلما ارتفع مستوى الشعور بالمعنى بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة. يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الانتماء المهني ينشأ من خلال عملية تكوين الهوية المهنية، والتي تدعم بشكل أساسي تطوير المعنى والأهمية من خلال رعاية الترابط والعلاقات داخل المجتمعات المهنية، وتمثل الهوية المهنية صورة الفرد عن ذاته وشعوره بالانتماء إلى مجموعته المهنية، مما يشير إلى الاعتراف الواعي بالمهنة والرغبة في تبني الأدوار المهنية، فالأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الانتماء المهني يميلون إلى الشعور بالفخر بوظائفهم وتحقيق النمو وتحقيق الذات من خلال عملهم، ولديهم القدرة على تحديد أهدافهم، والشعور العالي بالمعنى الذي يحقق لهم الانجذاب والاستمتاع المهني (Schnell & Hoffmann, 2020).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الشعور بالمعنى والانتماء المهني بنيات نفسية مترابطة، حيث يرتكز الأساس النفسي لكلا المفهومين على الحاجة الإنسانية الأساسية للتواصل والانتماء، وتعكس هذه الحاجة مدى شعور الفرد بالارتباط بالآخرين، وامتلاكه علاقات تفاعلية، وانتمائه إلى مجتمع – وهي حاجة نفسية أساسية تُعدّ من أقوى مؤشرات الدالة على الشعور بالمعنى، ويتضمن ذلك الشعور بالقبول والتقدير والتكامل مع المؤسسات والزملاء والمجتمع المهني الأوسع، وبناء الهوية المهنية التي تحدد دور الفرد داخل المهنة، وتساعد على تطوير هذا الشعور بالانتماء والاتجاه والغرض في حياتهم المهنية (Wandycz-Mejias et al., 2025).

ويرى توباسي وآخرون (Toubassi et al., 2022) أن المعنى والانتماء المهني يترابطان في علاقة ثنائية الاتجاه، حيث يُعزز كلٌّ منهما الآخر، فعندما يكون للعمل معنى ويتماهى الموظفون معه، فإنهم يدركون توافق قيمهم وأهدافهم، مما يؤدي إلى مشاركة والتزام أكبر، وتظهر الطبيعة ثنائية الاتجاه

بشكل خاص في تطوير الهوية المهنية، حيث يعزز المعنى في الحياة الهوية المهنية من خلال تعزيز التقييم الإيجابي للأدوار المهنية، ويمكّن الفرد من تحقيق احترام الذات وإيجاد المعنى وتحقيق الانتماء في حياتهم المهنية.

ويمكن تعليل هذه النتيجة إلى أن شعور المعلم بالمعنى يتنبأ بمستوى انتمائه المهني، ووجود رابط قوي بين الجوانب الانفعالية التي يشعر بها المعلم تجاه مهنته ومؤسسته والعوامل المرتبطة بالمهنة. فالشعور بالمعنى يتضمن إحساس المعلم بالتماسك ووجود هدف وإدراك لقيمة ما يقوم به، فهو مُكوّن نفسي يعزز الدافعية الداخلية والالتزام بسلوكيات مهنية ذات طابع استثماري في العمل، فعندما يشعر المعلم أن عمله ذو معنى وقيمة، فإن ذلك ينعكس عادةً على تفاعله اليومي مع الطلبة والزملاء، وعلى استعداده للاستثمار الزمني والمهني في تطوير ممارساته؛ ومن ثم يرتفع إحساسه بالانتماء والالتزام تجاه المؤسسة التعليمية (Lavy & Bocker, 2018).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى النموذج الذي قدمه وانغ (Wang, 1993) لمعنى الحياة القائم على التطابق أو التأقلم والمعنى في إعادة بناء الحياة، وموارد ومتطلبات العمل، ويرى فيه أن الشعور بالمعنى المهني يعمل كمورد نفسي يحفّز المعلم والمشاركة في المهمات الأكاديمية وصنع القرارات ويقوّي مناعته أمام ضغوط العمل، ويقلل من التوتر المرتبط بالمتطلبات والضغوط الناشئة، بما في ذلك صراعاته الداخلية، والصراعات الوجودية التي تؤدي إلى الشعور بعدم معنى الحياة، فالتكيف الفعال ومقاومة الإجهاد يعتمدان على وجود الموارد الداخلية المتاحة للشخص واستخدامها واختيار الاستراتيجيات المناسبة لمقاومة التوتر، وتعزيز التفاؤل والإيمان بالقدرة على التحكم في الأحداث، لبناء معنى ذاتي للحياة؛ واستبدال المعتقدات غير العقلانية بخطط تكيفية تُسهم في تحقيق الانتماء أو التكيف المهني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى قدرة المدارس على توفير الموارد الداعمة للمعلم سواء كانت تنظيمية (كالدعم الإداري، والتقدير والاحترام، ونظام الحوافز والإجازات والترقيات)، أو نفسية

(كالإحساس بالجدوى والقدرة وتقدير الجهود المبذولة)، تخفف من أثر المتطلبات الوظيفية وتزيد من مستويات الاستقرار المهني في السياق التعليمي، وتقلل من النتائج السلبية مثل الإرهاق وعدم الرغبة وانخفاض الدافعية، وتُعزّز الانخراط والانتماء لدى المعلم (Littman-Ovadia et al., 2017).

وفي السياق الخاص بمنطقة النقب والمجتمع البدوي، يحمل الشعور بالمعنى أبعادًا ثقافية واجتماعية تعمل على تعزيز الانتماء المهني، حيث تعتبر المدرسة وسيلة للحفاظ على الهوية ونقل القيم الثقافية، وعندما ينسجم عمل المعلم مع هذه الرؤية المجتمعية فإن إحساسه بالمعنى قد يزداد ويعزز انتماءه المهني، كما أن المناهج الدراسية والجهات التربوية المسؤولة تُعزز قيم المجتمع المحلي والاعتراف من قِبَل أنظمة التعليم، وتدعم ربط العمل التربوي بسياق المجتمع المحلي؛ مما يزيد من الشعور بالمعنى لدى المعلم وينعكس إيجابًا على انتماؤه المهني.

ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن تعزيز الشعور بالمعنى ومستوياته المرتفعة لدى المعلمين؛ لها أثر مباشر في رفع المشاركة المهنية وخفض مظاهر الإرهاق والتعب أو الشعور بالفراغ، إذ أن المعلمين الذين يجدون في عملهم معنىً واضحًا يكونون أكثر استعدادًا للبقاء داخل المهنة والمساهمة في تحسينها، والرفاه المهني، كما أن تبنّي الجهات التربوية والمدرسية بشكل خاص مبادرات مؤسسية تهدف إلى إضفاء معنى على العمل اليومي، وإعطاء المعلمين دورًا فاعلًا في تصميم المناهج المحلية، والاعتراف بمساهماتهم المجتمعية والأكاديمية، واستثمار حلقات التعلم لربط المضمون التربوي بالقيمة المجتمعية، وتهدف أيضًا إلى زيادة وعي المعلمين مما تؤدي إلى تحسين المشاركة وتخفيض الاحتراق، وهو ما ينعكس بدوره على زيادة الانتماء المهني (Lavy, 2022).

يُعدّ وضوح مفهوم الذات عنصرًا أساسيًا يؤثر بشكل مباشر في تحقيق المعنى للفرد في العمل، حيث يتوسط العلاقة بين وضوح مفهوم الذات ودافعية العمل مما يُسهم في تحقيق الشعور

بالمعنى، مما يُسهم في تحقيق الهوية الذاتية والمشاعر الذاتية الإيجابية، وهذا يؤدي إلى الانتماء المهني القوي لديه، وتأثير إيجابي على الرفاهية الذاتية والنفسية بالعمل، والتماسك وتحقيق النتائج المهنية الإيجابية، التوافق الذاتي، والقدرة على التكيف المهني، حيث تُشير المستويات الأعلى من الشعور بالمعنى في العمل إلى قدرة أعلى على التكيف، وتمكن الأفراد من دعم نقاط القوة في شخصياتهم، واستخدامها بشكل أكثر فعالية في الأداء المهني وتحقيق الإنجاز، وتحويل شعورهم بالمعنى إلى أهداف واتجاهات مهنية، مع التركيز بشكل أكبر على التطوير المهني، والالتزام المهني، وتخفيف المشاعر السلبية الناجمة عن التوتر (Lin & Jiang, 2023).

ويرى بيرتشك وآخرون (Berschick et al., 2025) أن المعنى كشرط أساسي لتطور الانتماء المهني، ووفقًا لنظرية الحاجة إلى الانتماء، فإن الشعور بالانتماء حاجة إنسانية أساسية تُحفّز تكوين العلاقات الشخصية والحفاظ عليها، ويعتمد على قدرة الفرد على تكوين معنى الحياة، وأن إقامة علاقات شخصية جيدة ضمن السياقات المهنية يعد شرطًا أساسيًا لتطوير المعنى في الحياة المهنية، ويُعزز تكوين الهوية المهنية بشكل أساسي، فمع انخراط الأفراد في المجتمع المهني وإدراكهم لممارساتهم المهنية، ويشعرون بالمعنى مما يُسهم بشكل مباشر في شعورهم بأهميتهم وانتمائهم المهني والرضا الوظيفي، وترسيخ رؤية مشتركة وهوية مجتمعية، كما يُمكّن الشعور بالمعنى الأفراد من الانتماء المهني، وتطوير انتماءً مهنيًا قويًا، فهو القوة الدافعة وراء التطوير المهني المستمر والقدرة على المثابرة في المراحل الصعبة.

2.3.5 تنبؤ التفكير الإيجابي بالانتماء المهني

أظهرت النتائج أن التفكير الإيجابي يتنبأ بالانتماء المهني، وأن مستوى الانتماء المهني يرتفع كلما ارتفع مستوى التفكير الإيجابي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة. يمكن عزو أن التفكير الإيجابي يتنبأ بالانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية النقب يمكن النظر إلى أن التفكير الإيجابي يهيئ إطارًا معرفيًا وانفعاليًا يدعم الثقة بالذات والاعتقاد بالقدرة على التأثير في بيئة العمل، وهو ما يتقاطع مع مفاهيم الكفاءة الذاتية التي وصفها باندورا (Bandura, 1997)، إذ إن المعلمين الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من التفاؤل، ويكونون انطباعات إيجابية عن إمكانياتهم يميلون إلى الاندماج في المهنة، والشعور بأن لأعمالهم معنى وتأثيرًا على الطلبة أو المجتمع المحلي، وهو ما يُترجم بدوره إلى مستوى أعلى من الانتماء التنظيمي والمهني، والدافعية، الانخراط الوظيفي لدى المعلمين.

وقد يعود السبب إلى أن التفكير الإيجابي وما يرتبط به كالتوقعات المتفائلة، والقدرة على إعادة تأطير المواقف السلبية، والأمل والسعادة، تزيد من حساسية المعلم وانتماءه المهني تجاه متطلبات العمل، وتُمكنه من التعامل مع ضغوط الفصل وإدارة السلوكيات الصعبة بطريقة تحفظ له الإحساس بالجدوى والانتماء، وتقلل من أثر المتطلبات الوظيفية وتُعزز من الانخراط والالتزام المهني، وتُسهم في توليد الانفعالات الإيجابية والقدرة على تنظيمها وإدارتها، واستخدام الاستراتيجيات الانفعالية التي يمكن لها أن تُعزز الانتماء المهني لدى المعلمين، فالمعلم المتفائل يعزز انتماءه بسهولة أكبر على مستوى المدرسة والمجتمع، وتحسين مؤشرات الانخراط والرضا المهني.

ترتكز العلاقة بين التفكير الإيجابي والانتماء المهني على مبادئ نفسية أساسية تُشكل كيفية تعامل الأفراد مع مساراتهم المهنية وعلاقاتهم في مكان العمل، ويعمل علم النفس الإيجابي كإطار أساسي لفهم كيفية تمكن الأفراد من تطوير مهارات فعالة في إدارة الذات والعلاقات والتي تؤثر بشكل مباشر على حياتهم المهنية، فهذه الموارد ترتبط بشكل مباشر في التفكير الإيجابي، وتساعد الفرد في

التعامل مع التحديات المعقدة لبيئات العمل الحديثة، وتعزيز فرص العمل الهادف والأمن والكرامة الإنسانية لتحقيق الانتماء المهني (Di Fabio, & Gori, 2016).

ومن وجهة نظر أخرى، تعمل الآليات النفسية التي يُنمّي من خلالها التفكير الإيجابي الانتماء المهني من خلال أربعة مكونات مترابطة هي: الكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والمرونة، وتُساعد على لتوسيع أنماط التفكير والتصرف لدى الموظفين، وتعزيز قدرتهم على التكيف ضمن البيئات التنظيمية، حيث تعمل الكفاءة الذاتية كآلية أساسية من خلال زيادة ثقة الأفراد في قدرتهم على النجاح في المهام الصعبة وتحقيق الأهداف المهنية، وعندما يتمتع الموظفون بمستوى أعلى من الكفاءة الذاتية، تزداد ثقتهم بأنفسهم، مما يؤدي إلى رضاهم عن أنفسهم والتزامهم المهني الأقوى تجاه مكان عملهم (Pillay et al., 2020).

ويعمل الأمل من خلال التفكير الفاعل والتفكير في المسارات، مما يمكّن الأفراد من تجميع الأنماط العاطفية الإيجابية من تجارب تحقيق الأهداف الناجحة، ويحفز هذا المورد النفسي الموظفين على متابعة الأهداف بقوة الإرادة والتخطيط الاستراتيجي، مما يولد شعورًا بالإنجاز يشجع على الاستمرار في سلوكيات ومواقف العمل الإيجابية، مما يعزز في نهاية المطاف ارتباطهم بمجتمعهم المهني. كما يُسهم التفاؤل في الشعور بالانتماء من خلال تعزيز التوقعات الإيجابية بشأن النتائج المستقبلية، ويُظهر الموظفون المتفائلون ثقةً أكبر بأنفسهم، وشعورًا بالسيطرة، وانتماءً، مما يجعلهم أكثر ميلًا إلى تبني استراتيجيات تأقلم فعّالة واستباقية عند مواجهة التحديات، وتُساعد المرونة على التكيف مع بيئات العمل المتغيرة من خلال استخدام الاستراتيجيات الفعالة والنظر للموقف بإيجابية (Da Silva et al., 2023).

ويُعدّ بناء علاقات إيجابية في مكان العمل مسارًا حاسمًا يُترجم من خلاله التفكير الإيجابي إلى انتماء مهني مُعزّز، فالموظفون الذين يُنمّون مشاعر إيجابية يصبحون أكثر حماسًا وقدرة على

اتباع مناهج فريدة ومبتكرة في عملهم، مع إظهار تركيز أكبر وتواصل أفضل مع زملائهم واستعداد أكبر للمشاركة في العمل، ويظهرون قدرة أكبر على اللطف والاحترام، ويطورون علاقات قائمة على الثقة مع الآخرين، ويظهرون اهتمامًا كبيرًا بالنمو الشخصي والمهني، مما يعزز في النهاية هويتهم بالمنظمة (García-Selva et al., 2025).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إن العلاقات الإيجابية في مكان العمل والتي تتميز بالدعم والثقة تعمل على تنمية كمهارات التفكير المتعددة، وتعزيز شعور الموظفين بالانتماء وتحسين تصورهم لرضا الوظيفة، فعندما تكون العلاقات في مكان العمل مبنية على الدعم والتعاون، فإنها تُسهل ممارسة التفكير الإيجابي، وتعزز شعور الموظفين بالانتماء للمجتمع والالتزام بقيم المنظمة، وإيجاد موظفين أكثر مرونة وتفاؤلاً وأكثر استعدادًا للتوافق مع أهداف المؤسسة، ولأن العلاقات الإيجابية عالية الجودة في العمل تُولّد مشاعر إيجابية تُعزز الالتزام والفعالية الفردية والتنظيمي، وأن التفكير الإيجابي يخلق بيئات يشعر فيها الموظفون بالدعم في تطوير هويتهم وشعورهم بالانتماء داخل مجالهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى الدعم التنظيمي داخل المدرسة؛ الذي يُعد كمحرك أساسي للانتماء المهني؛ من خلال توفير الأمن والموارد اللازمة للأفراد للنجاح المهني، وتهيئة بيئات عمل يشعر فيها المعلم بالتقدير والأمان والتطور المهني، ويعزز كفاءتهم الذاتية، كما تؤدي الممارسات القيادة دورًا حاسمًا في تعزيز الدافع الداخلي الذي يدعم التفكير الإيجابي والانتماء، مما يعمق ارتباطهم بعملهم ويغرس فيهم معنىً واضحًا وشغفًا وجودة لتحقيق الرضا الوظيفي. ووفقًا لنظرية تقرير المصير، عندما يكون لدى الأفراد دافع داخلي لإنجاز المهام، فإنهم يشعرون بمشاعر إيجابية، والتركيز على الرغبات الداخلية، مثل النمو الشخصي والشعور بالانتماء، يمكن أن يُلبي احتياجات التنمية طويلة الأمد بفعالية أكبر من الدوافع الخارجية كالمال أو السيرة الحسنة، فالتركيز على شعور الموظفين

بالانتماء التنظيمي والنمو الشخصي يُعزز من احترامهم للذات، وتعبيرهم عن أنفسهم كحالة نفسية إيجابية مستدامة.

كما تدعم الممارسات السابقة كدراسة كيهو وآخرون (Kehoe et al., 2024) بشكل مباشر التفكير الإيجابي ولتنمية الانتماء، وتركز على تطوير الاستراتيجيات التنظيمية الفعالة وتطبيق ممارسات موجهة نحو الموظفين تُقدّر مساهماتهم، وتُقرّ بالإنجازات، وتُدرك الأهداف والقيم الشخصية، وتُشجع على التعبير عن آرائهم ومخاوفهم، وتُقدّم المساعدة عند الحاجة، وتُبدي اهتمامًا بالرفاهية، وتُعزز الشعور بالانتماء في العمل، بالإضافة إلى ذلك، فإن موارد العمل مثل التمييز والعدالة وفرص التطوير الوظيفي والمهني واستقلالية العمل ومشاركة الأهداف التنظيمية تنعكس إيجابًا على التفكير الإيجابي والرفاهية وينمي الشعور بالانتماء.

كما أن إتاحة الفرصة للمعلم بالمشاركة الفاعلة في قرارات المدرسة، والتخطيط لتحقيق أهدافها وأسئلتها، يمنحه المشاعر الإيجابية، وتعزيز المناخ العاطفي، والشعور بالانتماء للمدرسة، حيث يُسهم ذلك في تحقيق الشعور بالتماسك الداخلي والثقة بالنفس الإيجابية، والقدرة على تسهيل التفكير، واستخدام أنماط التفكير المتنوعة التي تتناسب مع الموقف التعليمي، وممارسة العمليات التنظيمية الإيجابية التي تهدف إلى تحسين مناخ بيئة العمل، مما يُحسن من رضاهم الوظيفي وشعورهم بالانتماء (Greenberg et al., 2020).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن تطوير الهوية المهنية من خلال التفكير الإيجابي يُؤدي إلى نتائج مستدامة تُعزز الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، ويتمكن الموظفون من الاندماج في مهامهم وعلاقاتهم ومعارفهم بما يتماشى مع احتياجاتهم الخاصة، ويشعرون بمشاعر إيجابية أكثر لأن مؤسساتهم

أتاحت لهم فرصًا للإبداع، مما يؤدي إلى شعور إيجابي بالانتماء والهوية التنظيمية، وتحقيق الارتباط بين التفكير الإيجابي والهوية المهنية، حيث يطورون هوية أقوى مع مجموعاتهم ومنظماتهم المهنية لها القدرة على توفير فرص للتفكير الإيجابي والتدرب على المهارات والاستراتيجيات الإيجابية التي تقوي ممارساتهم وتفكيرهم الإيجابي، ويدعن الانتماء المهني لديهم. كما أن الأساس النفسي الإيجابي يبني المرونة العاطفية ويعزز الهوية التنظيمية، ويعزز مكانة الموظفين الداخلية التي تعزز سلوكيات العمل الإيجابية مثل الابتكار، والتوقعات الإيجابية (Shahab et al., 2018).

وتتجلى العلاقة بين التفكير الإيجابي والانتماء المهني من خلال تعزيز الرضا الوظيفي وتقليل نية دوران العمل، فامتلاك الموظفين لمشاعر وأفكار إيجابية حول مسيرتهم المهنية يزيد من رغبتهم في البقاء في العمل، والتمسك بالمعتقدات الإيجابية والتطوير الوظيفي وفرص النمو المهني، مما ينتج عنه تأثير كبير على مستويات الرضا، والثقة والإنجاز، ويعززون ولائهم وشغفهم بأداء وظائفهم، مما يشجعهم على الاستمرار لفترات أطول، ويرون أن أهدافهم المهنية ذات معنى، فإنهم يشعرون بانتماء مهني أقوى والتزام أكبر والاندماج في العمل (Nguyen et al., 2024).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. تصميم البرامج والورش التدريبية التي تساهم في المحافظة على الشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي والانتماء المهني للمعلمين، وتوضيح دور الرسالة التربوية والقيم المهنية في حياة المعلم، وذلك في ضوء المستوى الكبير الذي أظهرته النتائج وأثره التنبؤي في تنمية الانتماء المهني.

2. تطوير البرامج التي تُعنى بالتفكير الإيجابي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في النقب، ولا سيما في جانب المرونة الفكرية الذي ظهرت فيه فروقا لصالح الإناث، وتشكيل فرق دعم مهني–نفسي، وتكوين مجتمعات تعلم لمساندة المعلمين في مواجهة الضغوط، وتنمية المرونة الفكرية وتقنيات التفكير الإيجابي، وذلك عبر تدريب متخصص يركز على تنويع استراتيجيات التعامل مع المواقف المختلفة.

3. إقامة مبادرات مؤسسية تعزّز الانتماء المهني عبر تعزيز بيئة العمل الإيجابية، وتفعيل آليات التحفيز والمكافئات والحوافز المادية والمعنوية.

4. دمج موضوعات علم النفس الإيجابي؛ مثل (المعنى، التفاؤل، إعادة البناء المعرفي، الصمود، والمرونة، واليقظة العقلية، ورأس المال النفسي) في الدورات التدريبية التي يقدمها الإشراف التربوي، لتعزيز الرفاه النفسي رفع جودة الأداء المهني والتكيف المهني.

5. إجراء البحوث التجريبية، والدراسات السببية –التي تُعنى بالمتغيرات الوسيطة– التي قد تفسّر العلاقة بين الشعور بالمعنى والانتماء المهني؛ مثل الصمود النفسي، الدافعية المهنية، أو الرضا الوظيفي.

المراجع

المراجع العربية

أبو طير، هناء. (2020). *التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

أبو كوش، زياد، والطيطي، محمد. (2024). *تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس الابتدائية المدارة ذاتياً في النقب في ضوء إدارة المعرفة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العربية الأمريكية – جنين، جنين.

أبو مديغم، إخلاص. (2024). *بناء نموذج مقترح لقياس فاعلية الإدارة المدرسية في تحسين أداء المعلمين في المدارس العربية الابتدائية في منطقة النقب من وجهة نظر المدراء والمعلمين والمستشارين التربويين* (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة العربية الأمريكية، جنين.

اسليم، يوسف. (2017). *التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية*. رسالة ماجستير غير منشور، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

إسماعيل، علي. (2016). التنشئة التنظيمية للمعلمين الجدد بالتعليم قبل الجامعي: مدخل لزيادة الانتماء المهني لديهم. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، 31*(4)، 109-140.

البنداري، محمود ورزق، كوثر والزيات، فاطمة. (2024). التفكير الإيجابي وعلاقته بالانتماء المهني لدي معلمي التعليم الثانوي الفني الأكاديميين. *مجلة كلية التربية، 39*(88)، 1-40.

الحبسي، عامر وقويدر، أمينة وجمعة، أمجد والمنجي، هدي. (2025). القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بمستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة التأهيل التربوي بجامعة الشرقية سلطنة عمان. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 126*(1)، 329-348.

حرز الله، هديل مصطفى. (2018). *التنظيم الذاتي لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقته بالانتماء المهني للمعلمين من وجهات نظرهم أنفسهم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

حمد، زيدان وخلف، إبراهيم. (2024). بناء مقياس الانتماء المهني لمدرسي التربية الرياضة في المديرية العامة لتربية طلاح الدين. *الثقافة الرياضية، 15*(1)، 416-433.

خضر. معاوية. (2019). *أثر النمط الإداري عند مديري المدارس على الانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظرهم في محافظات شمال الضفة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

دراوشه، نجوى والشرمان، منيرة. (2017). الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بانتمائهم الوظيفي. *دراسات للعلوم التربوية، 44*(4)، 109-122.

رولو، ماي وإرفين، يالوم. (2017). مدخل إلى العلاج النفسي الوجودي. ترجمة: عادل مصطفى. مؤسسة هنداوي للنشر.

صالح، أشرف فؤاد. (2024). أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى المرشدين التربويين في المحافظات الجنوبية بفلسطين .*المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 13*(1)، 86-102.

الصمادي، فرح والخوالدة، تيسير . (2023). *المسؤولية المجتمعية لدى مديري المدارس في تربية الزرقاء الأولى وعلاقتها بالانتماء الوظيفي لدى المعلمين*. سالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق.

العامري، فيصل. (2022). *واقع قيادة المعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

عبد العال، خولة. (2016)، *درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلميهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد الحليم، أحمد. (2019). الانتماء الوظيفي وأثره في دافعية الإنجاز لدى العاملين في الفنادق المصرية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، 16*(1)، 173-181.

عرابي، محمد وحسين، علي ومطر، محمد. (2021). الانتماء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (مشكلات وحلول). *مجلة كلية التربية، 115*، 1685-1715.

العزاوي، نجم. (2010). *الوظائف الاستراتيجية في إدارة الموارد البشرية*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع: عمان.

عطا، أسامة وشحات، محمد. (2022). مستوى التفكير الإيجابي ومهارات ريادة الأعمال لدي معلمي العلوم قبل الخدمة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 102*(102)، 537-593.

علي، أحمد والزيات، فاطمة. (2024). مستوى التفكير الإيجابي وأبعاده لدى معلمي المعاقين سمعيًا الأكاديميين وغير الأكاديميين. *مجلة كلية التربية، 29*(88)، 42- 92.

العمراني، فؤاد وسلامة، كايد ومصطفى، انتصار. (2018). المشكلات التي تواجه المعلمين في مدارس النقب الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين أنفسهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26* (3)، 575-599.

عواملة، حابس. (2010). *الدافعية*. عمان الأهلية للنشر والتوزيع.

عودة، موسى. (2014). *واقع الممارسات الإدارية والأكاديمية لدى عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالانتماء المهني كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

القعدان، فراس، وأبو معال، محمد. (2018). التفكير الإيجابي وعلاقته بمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي التعليم المهني في محافظة جرش: دراسة ميدانية. *المؤتمر السنوي العربي الثالث عشر – الدولي العاشر: التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء استراتيجيات التنمية المستدامة*، جامعة المنصورة – كلية التربية النوعية، 1، 97 – 113.

محمد، ضياء. (2023). الانفتاح العقلي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة الجامعة العراقية، 56(2)، 428–435.

المطيري، بشاير. (2022). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الكويت (في ضوء متغيرات الثورة الصناعية). *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 28*(3)، 178–251.

مهران، آية. (2022). *تنمية التفكير الإيجابي لخفض قلق المستقبل لدى عينة من الصم*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

المومني، أماني وبنات، سهيله. (2019). مستوى ممارسة التفكير الإيجابي وعلاقته بمشاعر الفقدان لدى الأمهات اللواتي توفي أبناؤهن في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(14)، 128–159.

المراجع الأجنبية

Abdel Azem, M, H., Hassan, E, H., & Mohammed, A, S. (2021). Effect of educational program about talent management for nursing managers on their job affiliation and organizational excellence. *Egyptian journal of health care*, *12*(2), 718-740.

Abo-Raya, D. F., Awad, M. E., & Elkholy, S. M. (2025). Determinants of job affiliation from a socio-environmental perspective among a sample of employees at the tax authority a field study. *Journal of Environmental Science*, *54*(2), 354-377.

Abston, L. R. (2015). *Faculty trust in the principal and organizational commitment* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).

Adinata, R. S., Srisayekti, W., & Jatnika, R. (2025). The role of perceived teacher, peer, and parental support in school belonging among vocational high school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, *30*(1), 2526459.

Alanzi, F. M. M., & Almury, S. F. (2023). The Level of Mental Health and its Relationship to Positive Thinking among a Sample of Female Students from the University of Hafr Al-Batin. *International Journal of Contemporary Humanities and Educational Science (IJCHES)*, *2*(2), 163-189.

Al-Fadli, M., (2020): The Factual Status of Career Rotation and its Relation to Organizational Affiliation from the Administrative Staff Perspective at the Faculty of Education. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 21*(1), 309-338.

Alsalhi, M. A. (2023). The Prevailing Leadership Styles Among Private School Principals and Their Relationship to Job Affiliation in the Capital Amman Governorate from the Teachers' Point of View. *Dirasat: Educational Sciences*, *50*(2), 694–707.

Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Di Fabio, A., & Bernaud, J. L. (2016). Perceived work conditions and turnover intentions: the mediating role of meaning of work. *Frontiers in Psychology*, *7*, 704. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00704

Bao, Y. (2024). The effect of principal transformational leadership on teacher innovative behavior: the moderator role of uncertainty avoidance and the mediated role of the

sense of meaning at work. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1378615). Frontiers Media SA.

Baumeister, R. F. (1991). *The meanings of life*. New York, NY: Guilford.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529.

Bavarsad, F. R., & Shahbazi, M. (2021). The Effectiveness of the Positive Thinking Training on Academic Optimism and Negative Achievement Emotions in Ninth Grade Female Students of Masjed Soleiman. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 19050-19059.

Bayer, N. D., Taylor, A., Fallon, A., Wang, H., Santolaya, J. L., Bamat, T. W., & Washington, N. (2021). Pediatric residents' sense of meaning in their work: is this value related to higher specialty satisfaction and reduced burnout?. *Academic Pediatrics, 21*(3), 557-563.

Bekhet, A. K., Zauszniewski, J. A. (2013). Measuring use of positive thinking skills: Psychometric testing of a new scale. *Western Journal of Nursing Research, 35*, 1074-1093.

Bernard, M. E. (2010). *Rationality and the pursuit of happiness: The legacy of Albert Ellis*. John Wiley & Sons.

Bernard, M. E., Froh, J. J., DiGiuseppe, R., Joyce, M. R., & Dryden, W. (2010). Albert Ellis: Unsung hero of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, *5*(4), 302-310.

Berschick, J., Czakert, J., Koch, A. K., Schröter, M., Steinmetz, M., Bogdanski, M., ... & Stritter, W. (2025). Resources and facilitators of workplace well-being among healthcare professionals in a hospital setting—results of a qualitative interview study. *Frontiers in Public Health*, *13*, 1586976.

Bhatia, A., Deep, G., & Sachdeva, S. (2012). Analyzing the role of job involvement on organisational effectiveness: An empirical study among the employees of Punjab national bank. *International journal of Computing & Business research*, 2229-6166.

Bojanowska, A., & Piotrowski, K. (2020). Is person-group value congruence always a good thing? Values and well-being among maladjusted teens and their peers. *Frontiers in Psychology*, *11*, 2035.

Bozkurt, T. (2014). New horizons in education: Positive education and emerging leadership roles of counselors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *140*, 452-461.

Buchanan, B. (1974). Government managers, business executives, and organizational commitment. *Public administration review*, 339-347.

Chamani, S., Safaeizadeh, F., & Xodabande, I. (2023). Investigating the relationship between language teachers' occupational self-efficacy, satisfaction and meaning at work, and their subjective wellbeing. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1219130.

Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). *Virtue, vice, and personality: The complexity of behavior*. American Psychological Association.

Chen, Y., He, H., & Yang, Y. (2023). Effects of social support on professional identity of secondary vocational students major in preschool nursery teacher program: A chain mediating model of psychological adjustment and school belonging. *Sustainability*, *15*(6), 5134.

Cırık, İ. (2015). Psychometric characteristics of the social justice scale's Turkish form and a structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, (61), 23-44

Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2006). Beyond the moment, beyond the self: Shared ground between selective investment theory and the broaden-and-build theory of positive emotions. *Psychological Inquiry*, *17*(1), 39-44.

Da Silva, P. M. M., Sousa, J. C., de Castro, A. B. C., da Silva, A. W. P., & de Guimarães, J. C. F. (2023). Resilience as a moderator of the relationship between organizational

spirituality and burnout. *Contextus: Revista Contemporânea de economia e gestão*, *21*(1), 1-16.

Davis K. & Newstrom, J. W. (1985). H*uman Behavior at work :Organizational Behavior*: 7th ed. New York: McGraw-Hill Book Company.

De Castro, A. (2009). Rollo May's critical position in psychology: The concept of comprehension applied to dysfuntional experiences, health, and psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, *49*(4), 462-483.

Di Fabio, A., & Gori, A. (2016). Assessing Workplace Relational Civility (WRC) with a new multidimensional "mirror" measure. *Frontiers in psychology*, *7*, 890.

El-Aofy, A. (2019). Transformational leadership of school leaders and it's relation to the professional affiliation of teachers: point of view. *Journal of scientific research in education*, *20*(10), 179-224.

Ellis, A. (2000). Can rational emotive behavior therapy (REBT) be effectively used with people who have devout beliefs in God and religion?. *Professional Psychology: Research and Practice*, *31*(1), 29-33.

Engbers, R. A., Bekhet, A. K., Jerofke-Owen, T., Johnson, N. L., & Singh, M. (2024). Examining relationships among nursing students' views of suffering, positive thinking, and Professional Quality of Life. *Western Journal of Nursing Research*, *46*(10), 744-756.

Ertürk, R. (2023). The Effect of Teacher Autonomy on Teachers' Professional Dedication. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *10*(2), 494-507.

Faraji, J., & Metz, G. A. (2025). The neuroexistentialism of social connectedness and loneliness. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *19*, 1544997.

Frankl, V. E. (2004). *Man's search for meaning: The classic tribute to hope from the Holocaust*. Random House.

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, *91*(4), 330-335.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, *359*(1449), 1367-1377.

García-Selva, A., Neipp, M. C., & Martín-del-Río, B. (2025). Evaluating the Positive Functioning at Work (PF-W) Questionnaire: Insights into Predictive Factors of Well-Being Among Spanish Workers. *Behavioral Sciences*, *15*(4), 455-468.

George, J. M., & Gareth, R. J. (1999). *Organizational behavior*. 2Ed, Addison- Wesley Publishing company, Inc.

Getu, T. M., Kaddoum, G., & Bennis, M. (2023). Making sense of meaning: A survey on metrics for semantic and goal-oriented communication. *IEEE Access*, *11*, 45456-45492.

Greenberg, N., Docherty, M., Gnanapragasam, S., & Wessely, S. (2020). Managing mental health challenges faced by healthcare workers during covid-19 pandemic. *bmj*, *368*.

Gündoğdu, S. (2022). The Relationship between School Principals' Sources of Power and Preschool Teachers' Occupational Sense of Belonging Levels. *Participatory Educational Research*, *9*(6), 1-18.

Gür, Ç., & Eser, B. (2023). Positive Thinking Practices in Schools. *Problems of Education in the 21st Century*, *81*(4), 462-480.

Halama, P. (2014). Meaning in life and coping: sense of meaning as a buffer against stress. *Meaning in positive and existential psychology*, 239-250.

Heylighen, F. (1992). A cognitive-systemic reconstruction of Maslow's theory of self-actualization. *Behavioral science*, *37*(1), 39-58.

Ho-Tang, W & Mei-Ju, C (2015). Scale Development of Teachers' Sense Meaning at Work in Taiwan—From the Perspective of Workplace Spirituality. *Universal Journal of Applied Science 3*(3), 35-44.

Jaitli, R. & Hua, Y. (2013). Measuring sense of belonging among employees working at a corporate campus. Journal of Corporate Real Estate, 15 (2), 117-135.

Ji, L. J., Vaughan-Johnston, T. I., Zhang, Z., Jacobson, J. A., Zhang, N., & Huang, X. (2021). Contextual and cultural differences in positive thinking. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *52*(5), 449-467.

Joseph, S., & Linley, P. A. (2008). *Trauma, recovery, and growth: Positive psychological perspectives on posttraumatic stress*. John Wiley & Sons.

Jung, J., Oh, Y., Oh, K., Suh, D., Shin, Y. & Kim, H. (2007). Positive-Thinking and Life Satisfaction amongst Koreans. *Yonsei Medical Journal, 48*(3), 371–378.

Karataş, K., & Han, B. (2022). Role of social justice in the relationship between cultural intelligence and attitude toward teaching profession. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *24*(1), 87-104.

Kehoe, R. R., Brymer, R. A., Keller, J. R., & Kim, J. (2024). Hiring by professional affiliation: The benefits and challenges of leveraging prospective hires' prior employment ties to improve matching and access to resources. *Personnel Psychology*, *77*(2), 497-526.

Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, *5*(6), 500-513.

Kero, K., Podlesek, A., & Kavcic, V. (2023). Meaning in challenging times: Sense of meaning supports wellbeing despite pandemic stresses. *SSM-Mental Health*, *4*, 100226.

Kirkegaard-Weston, E. (2005). *Positive Thinking: Toward a Conceptual Model and Organizational Implications*. Lubin Leaders and Scholarship Program Senior Project in Management.

Kiser, S. (2007). Sacred dialectic: The centrality of paradox in the worldview of Rollo May. *The Humanistic Psychologist*, *35*(2), 191-215.

Kristmansson, P., & Fjellström, M. (2022). Motivations to have a Second Career as a Teacher in Vocational Education and Training. *Vocations and Learning*, *15*(3), 407-425.

Kujanpää, M., Weigelt, O., Shimazu, A., Toyama, H., Kosenkranius, M., Kerksieck, P., & De Bloom, J. (2021). The forgotten ones: Crafting for meaning and for affiliation in the context of Finnish and Japanese Employees' off-job lives. *Frontiers in Psychology*, *12*, 682479.

Kulpreeyavat, V., & Nimanong, V. (2015). Rollo May on existence enriches mental health. *Asian Interdisciplinary and Sustainability Review*, *4*(2), 38-45.

Kütük, H., Yılmaz, F. B., Aktepe, Z. G., Okur, S., & Satıcı, S. A. (2025). Death Distress and Mental Wellbeing: Serial Mediating Roles of Meaning-Based Coping and Hope. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, *12*(1), 21-35.

Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham, F. D. (2013). To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life. *Personality and social psychology bulletin*, *39*(11), 1418-1427.

Lamei, L., & Xueya, R. (2021). Study on private kindergarten teachers' sense of professional belonging. In *2021 2nd International Conference on Mental Health and Humanities Education (ICMHHE 2021)* (pp. 446-451). Atlantis Press.

Längle, A. (1999). Die existentielle motivation der person. *Existenzanalyse*, *16*(3), 18-29.

Längle, A. (2004). The search for meaning in life and the existential fundamental motivations. *International Journal of Existential Positive Psychology*, *1*(1), 28-37.

Lavy, S & Ayuob, W. (2019). Teachers' Sense of Meaning Associations With Teacher Performance and Graduates' Resilience: A Study of Schools Serving Students of Low Socio-Economic Status. *Front. Psychol. 10,* 823. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00823

Lavy, S. (2022). A meaningful boost: Effects of teachers' sense of meaning at work on their engagement, burnout, and stress. *AERA Open*, *8*(1), 1-14.

Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, *19*, 1485-1503.

Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, *91*, 103046.

Li, B., Wang, S., Lei, L., & Li, F. (2022). Expanding the experiential advantage model: exploring the mediating roles of a sense of meaning and moderating effects of motivational autonomy. *Journal of Consumer Marketing*, *39*(4), 317-332.

Lin, Z., & Jiang, Y. (2023). RETRACTED: Character strengths, meaning in life, personal goal, and career adaptability among impoverished college students: A chain-mediating model. *Heliyon*, *9*(2).

Littman-Ovadia, H., Lavy, S., & Boiman-Meshita, M. (2017). When theory and research collide: Examining correlates of signature strengths use at work. *Journal of Happiness Studies*, *18*(2), 527–548.

Long, D. L., & Lea, R. B. (2005). Have we been searching for meaning in all the wrong places? Defining the" search after meaning" principle in comprehension. *Discourse processes*, *39*(2-3), 279-298.

Lontoh, F. O. L., Oktavianus, J., Laras, L., Tumbel, D., & Permana, S. (2021). Impact of sense of belonging and self-awareness on professionalism of teachers. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *12*(8), 14-18.

Luthans, F., Luthans, B. C., & Luthans, K. W. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach fourteenth edition*. IAP.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological bulletin*, *131*(6), 803-855.

Makola, S. (2013). Efficacy of a sense of meaning intervention amongst managers at South African institution of higher education. *Journal of Psychology in Africa*, *23*(1), 119-122.

Maslow, A. H. (1970). New introduction: Religions, values, and peak-experiences. *Journal of Transpersonal Psychology*, *2*(2), 83-90.

Mason, H. D. (2017). Sense of meaning and academic performance: A brief report. *Journal of Psychology in Africa*, *27*(3), 282-285.

McGrath, P. (2004). The burden of the 'RA RA'positive: survivors' and hospice patients' reflections on maintaining a positive attitude to serious illness. *Supportive care in cancer*, *12*, 25-33.

Mohammed, I. J., & Rashid, A. G. (2023). Effect of the affiliation dimension at work on organizational commitment an applied study of etihad food industries company ltda. sugar and oil industry/babylon governorate. *International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.*, *8*(2), 1-12.

Motamed-Jahromi, M., Fereidouni, Z., & Dehghan, A. (2017). Research Article Effectiveness of Positive Thinking Training Program on Nurses' Quality of Work Life through Smartphone Applications. *International Scholarly Research Notices*, *17*(1), 1-7.

Mousavi, S. S. (2016). Effect of positive thinking training on life satisfaction and sense of meaning in life of mothers of children with externalized disorders. *Biannual Journal of Applied Counseling*, *5*(1), 63-80.

Movahhed, A., Golami Abiz, M., & Abbasi, Z. (2024). The role of dimensions of social vitality and positive thinking in predicting the quality of life of teachers in Qaen city. *Psychology*, *2*(4), 9-18.

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, *14*(2), 224-247.

Mulahalilović, A., Hasanović, M., Pajević, I., & Jakovljević, M. (2021). Meaning and the sense of meaning in life from a health perspective. *Psychiatria Danubina*, *33*(4), 1025-1031.

Na'imah, T., Dwiyanti, R., Sriyanto, S., & Ismail, F. B. H. (2023). Development of a positive thinking measuring tool for young Indonesian muslims. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, *4*(1), 17-32.

Naseem, Z., & Khalid, R. (2010). Positive Thinking in Coping with Stress and Health outcomes: Literature Review. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE), 4*(1), 42-61.

Nazneen, A. F. & Miralam, M. S. (2017). A study of affective, continuance and normative commitments and its impact on job satisfaction among the faculty members of technical universities. *International Review of Management and Business Research*, *6*(4), 1427-1438.

Nguyen, K. V. H., Wu, W. Y., Chi, H. K., & Truong, T. H. T. (2024). Examining the relationship among ethical leadership, psychological capital, and work outcomes through the lens of social identity theory and socialization resources theory. *SAGE Open*, *14*(2), 21582440241255759.

Okoko, J. M. (2019). Towards school leadership development: The essence of working with culturally and linguistically diverse newcomer families in Saskatchewan. *Research in Educational Administration & Leadership, 4* (2), 195-229. DOI: 10.30828/real/2019.2.1

Olckers, C., & Plessis, Y. D. (2015). Psychological ownership as a requisite for talent retention: The voice of highly skilled employees. *European Journal of International Management*, *9*(1), 52-73.

Oueld Haddar, Z., & Boumehras, Z. (2025). The Role of Middle School Teachers in Developing Students' Positive Thinking Skills in the Classroom. *Science, Education and Innovations in the Context of Modern Problems*, *8*(3), 370-387.

Pardede, S., & Kovač, V. B. (2025). A Conceptual Relation Between the Need to Belong and Sense-of-Belongingness. *Psychological Reports*, 00332941251320281.

Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological bulletin*, *136*(2), 257-301.

Park, C. L., & Blumberg, C. J. (2002). Disclosing trauma through writing: Testing the meaning-making hypothesis. *Cognitive therapy and research*, *26*, 597-616.

Park, C. L., Malone, M. R., Suresh, D. P., Bliss, D., & Rosen, R. I. (2008). Coping, meaning in life, and quality of life in congestive heart failure patients. *Quality of Life Research*, *17*, 21-26.

Pessi, A. B. (2017). Dazed and Amazed by Moonlight: –Exploring Sense of Meaning as the Mediator of the Effects of Religion, Belonging, and Benevolence on Well-Being. *Nordic journal of religion and society*, *30*(1), 24-42.

Peter, M. Z., Peter, P. F. J., & Catapan, A. H. (2015). Belonging: Concept, meaning, and commitment. *US-China Education Review*, *5*(2), 95-101.

Pillay, D., Nel, P., & Harunavamwe, M. (2020). The influence of psychological capital and self-leadership strategies on job embeddedness in the banking industry. *SA Journal of Human Resource Management*, *18*(1), 1-11.

Poston, B. (2009). Maslow's hierarchy of needs. *The surgical technologist*, *41*(8), 347-353.

Qasim, M., & Laghari, A. A. (2025). Belonging through values: ethical leadership, creativity, and psychological safety with ethical climate as a moderator. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1559427.

Rahman, D. Z., & Kaniadewi, N. (2023). *The relationship between students' level of positive thinking and their english speaking anxiety. SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education, 4 (2), 537-550*.

Rose, A. C. (2011). *The Job Affiliation Model: Job Satisfaction of African-American Faculty*. The Chicago School of Professional Psychology. (Doctor Dissertation), Faculty of The Chicago School of Professional Psychology, Chicago.

Rosenholtz, S. J. (1990). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, *89*(4), 421-439.

Ruedas-Gracia, N., Botham, C. M., Moore, A. R., & Peña, C. (2022). Ten simple rules for creating a sense of belonging in your research group. *PLoS computational biology*, *18*(12), e1010688.

Sabouri, F., Rambod, M., & Khademian, Z. (2023). The effect of positive thinking training on hope and adherence to treatment in hemodialysis patients: A randomized controlled trial. *BMC psychology*, *11*(1), 6-22.

Sahin, F. (2013). *The assessment of the emotions of teachers on the state of belonging to their profession according to the status as permanent, retired casual and casual teaching, who work at the special education scholls*. (Unpublished master's thesis). Yeditepe University, İstanbul.

Sakkor, S. ., & Hawat , D. . (2017). The Positive Thinking and its Relationship to The job Satisfaction Afield study among sample of post graduate Classroom Teachers in the Schools of Latakia. *Latakia University Journal - Arts and Humanities Sciences Series*, *38*(5), 389-409.

Salaameh, I. M. T. (2004). *Level of Professional Belonging and Job Satisfaction and the Relationship Between them Among the Teaching Staff in the Palestinian Universities* (Doctoral dissertation).

Sangi, Z. S. S. (2023). Investigating the effect of positive thinking skill training on job satisfaction and happiness of elementary school teachers in Tangistan city. *The Quarterly Journal of Approach to Philosophy in Schools and Organizations, 2*(4), 59-71.

Schnell, T., & Hoffmann, C. (2020). ME-Work: Development and validation of a modular meaning in work inventory. *Frontiers in psychology*, *11*, 599913.

Seligman, M. (2006). Learned Optimism: *How to change your mind and your life*. Ran House.

Seligman, M. E. P. (2001). *Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy*. Chapter from Snyder. Handbook of Positive Psychology.

Seligman, M. E., & Pawelski, J. O. (2003). Positive psychology: FAQS. *Psychological Inquiry*, *145*(2), 159-163.

Shahab, H., Mehmood, N., Fatima, A., & Rasool, I. (2018). Wishful thinking and professional commitment: The forebears of organizational citizenship behavior. *UW Journal of Management Sciences*, *2*(1), 79-100.

Shokrpour, N., Sheidaie, S., Amirkhani, M., Bazrafkan, L., & Modreki, A. (2021). Effect of positive thinking training on stress, anxiety, depression, and quality of life among hemodialysis patients: A randomized controlled clinical trial. *Journal of education and health promotion*, *10*(1), 225-233.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, *24*(4), 369-385.

Spalding, E., Klecka, C. L., Lin, E., Odell, S. J., & Wang, J. (2010). Social justice and teacher education: A hammer, a bell, and a song. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 191-196.

Stan, R., & Vîrgă, D. (2021). Generational affiliation, job resources, and organizational commitment. *Journal of East European Management Studies*, *26*(4), 688-705.

Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 46-56.

Steers, R. M., & Lee, T. W. (2017). Facilitating effective performance appraisals: The role of employee commitment and organizational climate. In *Performance measurement and theory* (pp. 75-93). Routledge.

Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of career Assessment*, *20*(3), 322-337.

Steinmann, B., Ötting, S. K., & Maier, G. W. (2016). Need for affiliation as a motivational add-on for leadership behaviors and managerial success. *Frontiers in psychology*, *7*, 1972.

Sun, P., Ma, K., Xu, X., & Yan, L. (2025). How self-efficacy shapes professional identity: the mediating role of meaning in life and self-esteem in pre-service physical education teachers. *BMC psychology*, *13*(1), 1-13.

Suyatno, S., Pambudi, D. I., Wantini, W., Abdurrohim, A., & Mardati, A. (2022, September). The mediating role of meaning at work in promoting teacher commitment and reducing burnout. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 962163). Frontiers Media SA.

Tarabian, A., Rahmani, J., Qomshi, S. E. F. E., & Attai, M. M. (2023). Research Paper Designing a working affiliation model for primary school teachers based on a mixed approach. *Education*, *3*(1), 1-12.

Toubassi, D., Schenker, C.R., Roberts, M., & Forte, M. (2022). Professional identity formation: linking meaning to well-being. *Advances in Health Sciences Education, 28*, 305 - 318.

Turner, K., & Thielking, M. (2019). How teachers find meaning in their work and effects on their pedagogical practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *44*(9), 70-88.

Vatou, A., Evangelou-Tsitiridou, M., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2025). Institutional Belonging and Social Self-Efficacy as Predictors of Perceived Ostracism Among Preservice Teachers. *Education Sciences*, *15*(5), 552.

Volmer, J., Schulte, E. M., Handke, L., Rodenbücher, L., & Tröger, L. (2021). Do all employees benefit from daily networking? The moderating effect of the affiliation motive. *Journal of Career Development*, *48*(5), 555-568.

Von Kirchbach, G. (2003). General introduction to logotherapy and existential analysis. *European Psychotherapy*, *4*(1), 33-46.

Wandycz-Mejias, J., Roldán, J. L., & Lopez-Cabrales, A. (2025). Analyzing the impact of work meaningfulness on turnover intentions and job satisfaction: A self-determination theory perspective. *Journal of Management & Organization*, *31*(1), 384-407.

Wilson, M., Ghosh, S., & Jason, K. (2025). Understanding sense of belonging of faculty and staff in higher education. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*. 1-16. https://doi.org/10.1108/EDI

Wong, P. T. (1993). Effective management of life stress: The resource–congruence model. *Stress medicine*, *9*(1), 51-60.

Yogasuria, C. O., Faslah, R., & Yohana, C. (2023). The relationship between self-efficacy and positive thinking with public speaking anxiety in students. *Jurnal Ilmu Psikologi dan Kesehatan (SIKONTAN)*, *1*(4), 255-268.

Zagheer, M. S. (2025). Positive thinking and its relationship to professional performance among physical education teachers in the Directorate of Education of Thi Qar. *University of Thi-Qar Journal for Sciences of Physical Education*, *2*(3), 263-285

Zhao, H., & Yin, X. (2024). Physical exercise and college students' sense of meaning in life: Chain mediating effect test. *BMC psychology*, *12*(1), 287.

الملحقات

ملحق (أ) المقاييس بصورتها الأولية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب"، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من الجامعة العربية الأمريكية. ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال البحث التربوي، ولما عهدته منكم من تحرٍّ للموضوعيّة، والثقة والأمانة العلميّة، تتشرف الباحثة أن تضع بين أيديكم هذه المقاييس للتحكيم والاسترشاد بآرائكم من حيث: مدى انتماء الفقرات لمجالاتها، ومدى سلامة اللغة، وسلامة المحتوى وصياغته، أو أي ملاحظات ترونها مناسبة.

وشكرًا لتعاونكم

الباحثة: نسرين زيداني

أولًا: مقياس التفكير الإيجابي

الرقم	المجال/الفقرة	الصياغة اللغوية		مدى الانتماء للمجال		الملاحظات
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	تنتمي	بحاجة إلى تعديل	
	مجال التوقعات الإيجابية والتفاؤل: هي إحدى السمات الشخصية، وتظهر فيما يتوقعه الفرد وما يجب أن يكون عليه في المستقبل ونظرته للحياة بإيجابية وأمل وتفاؤل وتوقعه الإيجابي لأحداث الحياة.					
.1	أرى نفسي شخصا محظوظا.					
.2	أتقبل مزاجي المتقلب في أي ظرف.					
.3	استمتع بحياتي بصرف النظر عن الغنى أو الفقر.					
.4	أشعر أن حياتي مليئة بالفرص.					
.5	أرى أن مصائب الدنيا اليوم قد تكون لها فوائد في المستقبل.					
.6	أتوقع الأحسن حتى في الظروف الصعبة.					
.7	أرى أن الغد أفضل من اليوم.					
.8	أنظر للحياة بتفاؤل مهما كانت صعوبتها.					
.9	أرى أنه من الصعب عليَ تحقيق أهدافي.					
.10	أحب أن أرسل إلى من حولي باقات حب وأمل وتفاؤل.					
	مجال: الثقة بالنفس: هي إحدى السمات الشخصية، ومدى إدراك الفرد لقدراته ومهاراته وإمكاناته، وإقامة علاقات معهم، وتمتعه بثقته في نفسه وفي الآخرين.					
.11	تزداد دقات قلبي عند التحدث مع أشخاص جدد.					
.12	أستطيع الدفاع عن حقوقي.					
.13	أعتمد على نفسي في حل مشكلاتي.					
.14	أتقبل نفسي حتى لو تعرضت لنقد الآخرين.					
.15	أشعر بالانزعاج الشديد من النقد. –					
.16	أتعامل مع نفسي بتسامح ولا ألومها مطلقًا.					
.17	أشعر بالخوف عند تقدمي لعمل ما.					
.18	أتصف بأشياء جذابة وجميلة.					
.19	أثق بقرارتي التي اتخذها.					
.20	أعبر عن رأيي بسهولة تامة.					
	مجال: الاتزان الانفعالي: هو كيفية تحكم الفرد في انفعالاته، وكيف يوجهها بالشكل الصحيح للتعامل مع المواقف المختلفة.					
.21	أحاول إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهني.					
.22	أتجاهل المشكلات التي تواجهني.					

.23	أشعر بالهدوء والاطمئنان الداخلي.					
.24	أسير على مبدأ الحديث القائل (لا تغضب).					
.25	أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية.					
.26	أنزعج من سماع الأخبار المؤلمة.					
.27	أستطيع التحكم بانفعالاتي.					
.28	أتسامح مع الشخص الذي يخطئ في حقي.					
.29	يصعب عليَ فهم مشاعر الآخرين.					
.30	أتعامل برقة ولطف مع الجميع.					
	مجال: المرونة الفكرية: هي أن يكون لدى الفرد بدائل وطرق متعددة لحل مشكلة ما أو توليد أفكار جديدة غير الأفكار المألوفة أو المتعارف عليها في مثل هذه المواقف، وكيفية تغير أفكاره دق إلى الأفضل وكيف له أن يحول الموقف لصالحه.					
.31	أحاول تقبل الاعتذار من الآخرين.					
.32	أستطيع بسهولة أن أغير أفكاري بحسب متطلبات الموقف.					
.33	أتعامل مع الآخرين بتساهل.					
.34	أحاول إيجاد البدائل لحل مشكلاتي.					
.35	إذا فشلت مرة فسأنجح في المرات القادمة بإذن الله.					
.36	أميل للقول السائد أن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود.					
.37	أستمتع بما أقوم به من إنجازات في مسيرتي التعليمية.					
.38	أحاول تحويل الأزمات إلى فرص.					
.39	أستطيع التفكير بمرونة.					
.40	أفتقد الطاقة لتغيير أفكاري.					

ثانيًا: مقياس الانتماء المهني للمعلمين

الرقم	الفقرة/ المجال	الصياغة اللغوية		مدى الانتماء للمجال		الملاحظات
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	تنتمي	بحاجة إلى تعديل	
	البعد الأول: الولاء المهني: مفهوم يُشير إلى مدى الانسجام والترابط بين الفرد والمنظمة، ومدى استعداد الأفراد لبذل المزيد من الجهد من أجل تحقيق أهدافها، وزيادة فعاليتها، فضلاً عن الرغبة في البقاء فيها.					
.1	أرى أن مشكلات مدرستي جزء من مشكلاتي الشخصية.					
.2	أشعر بالاعتزاز وأنا أتحدث للآخرين عن مدرستي.					
.3	أشعر بالانتماء لمدرستي كما وكأنها بيتي الذي أحرص عليه.					
.4	أرى أن مدرستي تستحق مني الإخلاص والولاء.					
.5	أهتم بتميز مدرستي في مختلف المجالات.					
.6	أحافظ على ممتلكات المدرسة كما لو كانت ممتلكاتي الخاصة.					
.7	مدرستي تمثل جزءًا من حياتي.					
.8	أُفضّل مصلحة المدرسة على المصلحة الشخصية.					
.9	أمتلك الاستعداد لبذل جهد أكبر من المطلوب لإنجاح عمل المدرسة التي أعمل فيها.					
.10	أحافظ على مكان العمل نظيفا مرتبا.					
	البعد الثاني: الاستمرار بالعمل: يتمثل بُعد الاستمرار بالعمل في المنظمة ببعد الانتماء المهني المستمر، وإن درجة التزام الفرد في هذه الحالة تقاس بالقيمة الاستمرارية والتي من الممكن أن يحققها الفرد لو استمر في المنظمة مقابل ما سيفقده لو قرر الالتحاق بجهات أخرى.					
.11	أحافظ على استمرارية العلاقة بيني وبين زملائي في المدرسة.					
.12	أتطلع للمشاركة في اللجان التي تقدم خدمة لصالح مدرستي.					
.13	أقبل أي عمل أكلف به في مدرستي مقابل استمراري بالعمل فيه.					
.14	أشارك بنشاط في التدريبات والمحاضرات للمعلمين والتدريس من أجل اكتساب الخبرات.					
.15	سأختار العمل كمدرس طوال حياتي إذا كان لدي الخيار.					
.16	أفتخر كوني أحد أفراد الهيئة التدريسية.					
.17	أرفض ترك عملي والذهاب إلى لعمل جديد إذا تلقيت عرضًا للعمل براتب أفضل من الحالي.					

18.	أحرص على العمل مع زملائي بروح الفريق.					
19.	أحرص على تطوير ذاتي مهنيا للارتقاء بعملي.					
20.	سأستمر في مهنة التدريس حتى وأن قلت دافعية الطلبة نحو التعلم.					
	البعد الثالث: الالتزام المهني: حالة وجدانية لدى الفردِ تدلُّ على ارتباط الموظف بمهنته، وتتضمن مجموعة التزامات والمسؤوليات المناطة بالموظف، والقدرة على تحمل المسؤوليات الإدارية التي لا بُد أن يعيها حتى يستطيع القيام بدوره على أكمل وجه.					
21.	أحافظ على وقت العمل لأداء واجبات وظيفتي.					
22.	يعد الإنجاز من صميم أولوياتي تجاه مدرستي.					
23.	أحرص على المحافظة على الممتلكات الخاصة بالمدرسة وكأنها ممتلكاتي.					
24.	أشعر بالواجب تجاه نجاح مدرستي واستمراريتها.					
25.	أقوم بأداء المهمات الوظيفية دون الحاجة إلى رقابة.					
26.	التزم بالتحضير الجيد للحصص الصفية.					
27.	استخدم استراتيجيات متنوعة في التدريس.					
28.	أبذل جهدًا كبيرًا لإنهاء المواد الدراسية في الوقت المحدد.					
29.	أحرص على الانفتاح على تجارب الآخرين لاكتساب الخبرات المتعلقة بالمهنة وصقلها.					
30.	ألتزم بتطبيق اللوائح والقوانين الخاصة بالمدرسة.					

ثالثًا: مقياس الشعور بالمعنى للمعلمين

الرقم	الفقرات/المجال	الصياغة اللغوية		مدى الانتماء للمجال		ملاحظات
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	تنتمي	بحاجة إلى تعديل	
	مجال الشعور بالاستمتاع في العمل (المتعة): وهو الشعور بالبهجة والسرور في العمل، ويطلق عليه اسم "العمل الهادف". وهو يمثل طريقة مختلفة لتحقيق المعنى في العمل، ويمثل مقياس الروح في العمل، ويحمل هذا البُعد التدفق في علم النفس الإيجابي وتحقيق الذات، والتسامي، والتجربة الروحية، فالشعور بالمتعة في العمل هو شعور الأفراد بالرضا والاستمتاع عند انخراطهم في العمل.					
1	أشعر بفرح ونشوة غامرة عند ذهابي إلى المدرسة. I often go to school happily.					
2	أنا سعيد بمهنة التدريس. Teaching (or administration) always makes me happy.					
3	أعيش لحظات في العمل أفقد فيها الإحساس بالزمان أو المكان. I am energetic in teaching (or administration).					
4	أشعر بطاقة أو حيوية يصعب وصفها عند أداء عملي التدريسي. I feel everything is good when I am working					
	مجال الشعور بالعمل الجذاب Sense of engaging work: الشعور بالانجذاب للعمل والاندماج، والعمل بروح الفريق العالية، ويعكس في المقام الأول البعد المعرفي الذي يتميز بالشعور بالأصالة، والوعي بالتوافق بين قيم الفرد ومعتقداته وعمله، والاعتقاد بأن المرء منخرط في عمل هادف. وتضمن الانجذاب نحو العمل التأثير الإيجابي والاستمتاع والوفاء والشغف للعمل.					
5	التدريس يلبي قيمتي التعليمية والإيمانية. Teaching meets my value of education and faith.					
6	أشعر بتطابق بين متطلبات عملي وقيمي ومعتقداتي وسلوكياتي. I expect to teach (or process administration) in school.					
7	أحب العمل التعليمي. I love educational work.					
8	أنا شغوف بعملي لأنه يلبي توقعاتي. The position now meets my expectation					

	مجال الشعور بالحياة الداخلية sense of inner life: أن العمل يُعطي معنىً وهدفًا شخصيًا، والشعور بالوجود والقيمة في العمل، مما يُثري حياتهم الداخلية والخارجية، ويجعلهم يشعرون بمعنى وجودهم، والنمو والتطور ، والتواصل الروحي، فكلها عوامل تُعزز معنى وجود الفرد، وإشارة إلى الحياة الداخلية الغنية التي يُوفرها العمل.					
9	العمل التدريسي (كمعلم) يلعب دورًا مهمًا في حياتي. Educational work makes me plays an important part in my life.					
10	العمل التدريسي (كمعلم) يجعلني أكثر سعادة ورضا. Educational work makes me happier and more satisfied					
11	يمنحني العمل التدريسي (كمعلم) الشعور بالقيمة وتحقيق الهدف. Educational work makes me know more about myself					

ملحق (ب) المقاييس بصورتها النهائية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

الأستاذ الدكتور .....المحترم

الرتبة العلمية .....

التخصص ..... مكان العمل.....

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**القدرة التنبؤية للشعور بالمعنى والتفكير الإيجابي على الانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية في النقب**"، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من الجامعة العربية الأمريكية.

أرجو التكرّم بالإجابة عن فقرات المقاييس وذلك من خلال وضع إشارة (✓) إزاء الفقرة وتحت البديل الذي تراه مناسبا من وجهة نظرك، علما بأن إجاباتك ستعامل بسرية وخصوصية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم،

نسرين زيداني

ملاحظة:

يرجى الإجابة عن الآتي:

- **الجنس**: ذكر أنثى
- **سنوات الخبرة** : (أقل من 5 سنوات) (5-15) (أكثر من 15)
- **المؤهل العلمي**: لقب أوّل لقب ثان لقب ثالث

أولًا: مقياس الشعور بالمعنى للمعلمين

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1	أشعر بفرح ونشوة غامرة عند ذهابي إلى المدرسة.					
2	أشعر بالسعادة لإلحاقي بمهنة التدريس.					
3	أعيش لحظات في العمل أفقد فيها الإحساس بالوقت.					
4	أشعر بطاقة أو حيوية يصعب وصفها عند أداء عملي التدريسي.					
5	عملي في التعليم يلبي قيمي التعليمية والإيمانية.					
6	أرى أن الوظيفة الحالية تلبي توقعاتي.					
7	أفضّل العمل في التعليم على باقي الأعمال.					
8	أنا شغوف بعملي لأنه يلبي توقعاتي.					
9	يلعب العمل التربوي دورًا مهمًا في حياتي.					
10	يجعلني العمل التدريسي واثقا بنفسي.					
11	يمنحني العمل التدريسي الشعور بالقيمة وتحقيق الهدف.					

ثانيًا: مقياس التفكير الإيجابي

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1.	أرى نفسي شخصا محظوظا.					
2.	أتقبل مزاجي المتقلب في أي ظرف.					
3.	استمتع بحياتي بصرف النظر عن الغنى أو الفقر.					
4.	أشعر أن حياتي مليئة بالفرص.					
5.	أرى أن مشكلات الحياة اليوم قد تكون لها فوائد في المستقبل.					
6.	أتوقع الأحسن حتى في الظروف الصعبة.					
7.	أحتفظ بأمل كبير نحو المستقبل.					
8.	أنظر للحياة بتفاؤل مهما كانت صعوباتها.					
9.	يصعب عليَ تحقيق أهدافي.					
10.	أحب أن أهدي إلى من حولي باقات حب واحترام.					
11.	تزداد دقات قلبي عند التحدث مع أشخاص جدد.					
12.	يسهل عليّ الدفاع عن حقوقي.					
13.	أعتمد على نفسي في حل مشكلاتي.					
14.	أشعر بالانزعاج عندما أتعرض للنقد من الآخرين.					
15.	أتعامل مع نفسي بتسامح.					
16.	أشعر بالخوف عند تقدمي لعمل ما.					
17.	أثق بقراراتي التي اتخذها.					
18.	أعبر عن رأيي بسهولة تامة.					
19.	أتجاهل المشكلات التي تواجهني.					
20.	أشعر بالهدوء والاطمئنان الداخلي.					
21.	أسير على مبدأ الحديث القائل (لا تغضب).					
22.	أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية.					
23.	أنزعج من سماع الأخبار المؤلمة.					
24.	أستطيع التحكم بانفعالاتي.					
25.	أتسامح مع الشخص الذي يخطئ في حقي.					
26.	يصعب عليَ فهم مشاعر الآخرين.					
27.	أتعامل برقة ولطف مع الجميع.					
28.	أتقبّل الاعتذار من الآخرين.					

29. أستطيع تغيير أفكاري بسهولة بحسب متطلبات الموقف.						
30. أتعامل مع الآخرين بمرونة.						
31. أحاول إيجاد البدائل لحل مشكلاتي.						
32. أحاول التعلم من تجاربي الفاشلة لتحقيق النجاح مستقبلا.						
33. أميل للقول السائد أن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية.						
34. أستمتع بما أقوم به من إنجازات في مسيرتي التعليمية.						
35. أحاول تحويل الأزمات إلى فرص.						
36. أستطيع التفكير بمرونة.						
37. أفتقد القدرة على تغيير أفكاري.						

ثالثًا: مقياس الانتماء المهني للمعلمين

الرقم	الفقرة/ المجال	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
.1	أرى أن مشكلات مدرستي جزء من مشكلاتي الشخصية.					
.2	أشعر بالاعتزاز وأنا أتحدث للآخرين عن مدرستي.					
.3	أشعر بالانتماء لمدرستي كما وكأنها بيتي الذي أحرص عليه.					
.4	أرى أن مدرستي تستحق مني الإخلاص والولاء.					
.5	أهتم بتميز مدرستي في مختلف المجالات.					
.6	أحافظ على ممتلكات المدرسة كما لو كانت ممتلكاتي الخاصة.					
.7	تمثل مدرستي جزءًا من حياتي.					
.8	أُنظر لمصلحة المدرسة وكأنها مصلحتي الخاصة.					
.9	أمتلك الاستعداد لبذل جهد أكبر من المطلوب لإنجاح عمل مدرستي.					
.10	أحافظ على مكان العمل نظيفا ومرتبا.					
.11	أحافظ على استمرارية العلاقة بيني وبين زملائي في المدرسة.					
.12	أتطلع للمشاركة في اللجان التي تقدم خدمات لصالح مدرستي.					
.13	أقبل أي عمل تكلفني به إدارة مدرستي.					
.14	أحرص على مشاركتي في أنشطة مدرستي.					
.15	أفضّل العمل التدريسي عن كافة الأعمال.					
.16	أفتخر كوني أحد أفراد الهيئة التدريسية.					
.17	ألتزم في العمل التدريسي حتى لو حظيت بعمل ذا مرتب أعلى.					
.18	أحرص على العمل مع زملائي بروح الفريق.					
.19	أحرص على تطوير ذاتي مهنيا للارتقاء بعملي.					
.20	أسعى إلى رفع دافعية الطلبة للتعليم.					
.21	أحافظ على وقت العمل لأداء واجبات وظيفتي.					
.22	يعد الإنجاز من صميم أولوياتي تجاه مدرستي.					
.23	أتعامل مع الطلبة بفرص متكافئة.					
.24	أشعر بالواجب تجاه نجاح مدرستي واستمراريتها.					
.25	أقوم بأداء المهمات الوظيفية دون الحاجة إلى رقابة.					
.26	التزم بالتحضير الجيد للحصص الصفية.					

.27	أستخدم استراتيجيات متنوعة في التدريس.					
.28	أبذل جهدًا كبيرًا لإنهاء المواد الدراسية في الوقت المحدد.					
.29	أحرص على الانفتاح على تجارب الآخرين لاكتساب الخبرات الجديدة.					
.30	ألتزم بتطبيق اللوائح والقوانين الخاصة بالمدرسة.					

ملحق (ج) أسماء المحكمين

قائمة أسماء المحكمين للمقاييس

	اسم المحكم/ة	التخصص	مكان العمل
.1	أ.د. عماد عبد الرحيم الزغول	علم النفس التربوي	جامعة مؤتة الأردن
.2	أ.د. باسم الدحادحة	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة مؤتة الأردن
.3	أ.د. صهيب التخاينة	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة مؤتة الأردن
.4	أ.د. صبري حسن الطراونة	القياس والتقويم	جامعة مؤتة الأردن
.5	د. محمد عليمات	القياس والتقويم	جامعة آل البيت
.6	د. يوسف أبو حميدان	علم النفس التطبيقي	قسم علم النفس كلية الآداب الجامعة الأردنية
.7	د. محمد عويضات	الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي	كلية رفيدة الإسلامية للمهن الطبية المساعدة
.8	د. أمجد موسى	علم النفس– تخصص علاجي تربوي	جامعة حيفا
.9	د. مرسيل عماشة	أساليب البحث العلمي–القياس والتقويم	كلية سخنين
.10	د. سهراب مصري	الاستشارة التربوية	كلية سخنين
.11	د. إياد حوارنة	الإرشاد النفسي	جامعة مؤتة الأردن
.12	د. بلال القرالة	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة مؤتة الأردن
.13	سمير مريح	علم النفس العلاجي والتربوي	مركز الخدمات النفسية

The Predictive Ability of Sense of Meaning and Positive Thinking on Professional Affiliation among Elementary School Teachers in Elementary Schools in the Negev.

Nasreen Ibrahim Ahmed Zaidani

Dissertation Committee:

Prof. Mohammad Ibraheem Al- safasfa

Prof. Joltan Hassan Hijazi

Prof. **Habis Suleiman Awamleh**

Abstract

The present study aimed to identify the level of each of the following: sense of meaning and positive thinking on vocational affiliation among elementary school teachers in the Negev region. The study sample consisted of 420 male and female elementary school teachers, randomly selected. The descriptive–correlational method was employed, and three instruments were used: sense of meaning, positive thinking, and vocational affiliation.

The results showed that the levels of sense of meaning, positive thinking, and vocational affiliation were high. The findings also indicated that there were no statistically significant differences in the level of sense of meaning among the study sample attributable to gender and years of experience. In addition, statistically significant differences were found in the level of positive thinking attributable to gender in favor of females, while no statistically significant differences were found in the overall level of positive thinking attributable to years of experience and academic qualification. And that there were no statistically significant differences in the level of vocational affiliation in all areas among the study sample members attributable to the variables of gender, years of experience, and academic qualification.

The results further revealed that a sense of meaning predicts vocational affiliation, such that higher levels of sense of meaning are associated with higher levels vocational affiliation similarly, positive thinking predicts vocational affiliation, and the level of vocational affiliation increases with a higher level of positive thinking. Accordingly, the study concluded with a set of recommendations, the most important of which is maintaining levels of sense of meaning, positive thinking and vocational affiliation through training programs to develop a sense of meaning and positive thinking among teachers, and clarifying the role of the educational message and professional values in the lives of teachers.

Keywords: sense of meaning, positive thinking, and vocational affiliation.