جامعة مولـــود معمـــري- تيزي وزو-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الضُّغُوط الْمِهْنِيَّةِ، الصِّحَّةُ النَّفْسِيَّةُ، الْكَفَاءَةُ الذَّاتِيَّةُ لِلْأُسْتَاذِ وَدَوْرِهِم فِي نَوْعِيَّةِ الْعَلَاقَةِ(أُسْتَاذٌ - تِلْمِيذٌ) بِمَدَارِسِ التَّعْلِيمِ الِابْتِدَائِيِّ لِمُقَاطَعَةِ الْمُسِيلَةِ

- دِرَاسَة وَصْفِيَّةٍ تَحْلِيلِيَّةٍ -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م. د) في علم النفس : تخصص علم النفس المدرسي

إعـــداد :
طـلال قنفود

إشراف:
أ/د- فتيحة فضيلي

أعضاء لجنة المناقشة

- أ.د/ سعاد عزيرو شرناعي، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو..... رئيسا
- أ.د / فتيحة فضيلي، أستاذة التعليم العالي، جامعة التكوين المتواصل، الجزائر..... مشرفًا ومقررًا
- أ.د/ حمود طه، أستاذ التعليم العالي، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.....مناقشاً
- د/ نسيمة حداد، أستاذة محاضرة صنف - أ-، جامعة مولود معمري، تيزي وزو .....مناقشاً
- د / رشيد بلخير، أستاذ محاضر صنف - أ-، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
- د / فايزة ريال، أستاذة محاضرة صنف - أ-، جامعة أكلي محند اولحاج، البويرة.....مناقشاً

السنة الجامعية: 2023 - 2024

كلمة شكر وتقدير

(رَبِّي أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ، وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ، وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّالِحِينَ)

سورة النمل الآية 19

الحمد والشكر لله عز وجل الذي أعانني بالصبر ويسر لي سبل المعرفة، فزادني عزما وإرادة وقوة لتأدية أمانة العلم، ووفقني لإنجاز هذا البحث، ونسأل عز وجل أن يجعله خالصا لوجهه الكريم، وأن يوفقني إلى ما يحبه ويرضاه في الدنيا والآخرة.

أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذة الدكتورة "فتيحة فضيلي" التي أشرفت علي من خلال متابعتها وإرشادها ومساعدتها لي على إنجاز هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى رئيسة لجنة تكوين دكتوراه علم النفس المدرسي "بوروبي رجاح فريدة "على سهرها ومتابعتها وإشرافها وحرصها على تكويننا في الدكتوراه مع الأساتذة المكونين للدكتوراه.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة وقبلوهم مناقشة وتثمين هذه الأطروحة.

وكما أشكر كل من ساعدني على إتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد.

إهداء

بكل امتنان، أهدي نتاج جهدي إلى والدي الأعزاء، اللذين حفظهما الله وأطال في عمرهما،

وإلى أفراد أسرتي الكرام،

ولكل متصفح وقارئ تفضل بمنح وقته للاطلاع على هذا الجهد البحثي.

طـــلال

الملخص:

إن العامل الأكثر أهمية في العملية التعليمية والذي له التأثير الأكبر على التلاميذ هو الأستاذ. تلعب العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ دورًا حيويًا في تشجيع تعلم التلاميذ. فكلما كانت العلاقة بين التلميذ وأستاذه مثالية، كلما ارتفع أداؤه في المدرسة وزاد السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي سيعتمده في المدرسة.

ولملء هذه الفجوة، سعى البحث الحالي إلى تحقيق ثلاثة أهداف: 1) فحص الروابط بين متغيرات الضغوط المهنية، والكفاءة الذاتية للأستاذ، والصحة النفسية في العمل، ونوعية العلاقة بين التلميذ والأستاذ؛ 2) قياس وتحليل العلاقات الارتباطية بين أبعاد نوعية العلاقة (الأستاذ – التلميذ) في سياق هذه المتغيرات؛ 3) دراسة إمكانية التنبؤ بنوعية العلاقة (الأستاذ – التلميذ) من خلال هذه المتغيرات.

من أجل تحقيق هذه الأهداف، تم إجراء البحث على عينة عشوائية بسيطة شملت (200) أستاذ وأستاذة من التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة، باعتماد المنهج الوصفي التحليلي وتطبيق المقاييس المكيفة لهذا الغرض. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. وجود مستوى متوسط في نوعية العلاقة (الأستاذ – التلميذ) لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
2. وجود مستوى مخفض في الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
3. وجود مستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية، والصحة النفسية في العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
4. لا وجود لارتباط سلبي بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي.
5. وجود ارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد الصراع.
6. لا وجود لارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد التبعية.
7. وجود ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الدفء العاطفي.
8. وجود ارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الصراع.
9. لا وجود لارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد التبعية.
10. وجود ارتباط إيجابي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الدفء. 11. يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع.
12. لا يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية في العمل وبعد التبعية.
13. يمكن التنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ) فقط من خلال الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

Abstract

The most important factor in the educational process that has the greatest impact on pupils is the teacher. The relationship between teachers and students plays a vital role in encouraging students learning. Perfect the relationship between the student and his teacher is, the higher his performance in school and the more positive social behavior he will adopt at school.

In an attempt to alleviate this deficiency, this research pursues three objectives that are: 1) to examine the links between the variables of teacher stresses, the self – competence of the teacher, mental health at work, the quality of the student – teacher relationship; 2) to measure and analyze the correlations between the dimensions of the quality of the relationship (teacher-student) in the context of these variables; 3) to study the predictability of the quality of the relationship (teacher- student) in these variables.

In order to achieve these goals, the research was conducted on a simple random sample that included (200) teachers from primary school in the province of M'ssila, adopting the analytical descriptive method and applying the scales adapted for this purpose. The research reached the following results:

1. The presence of an average level in the quality of the relationship (teacher– student) among primary school teachers.

2. The presence of a reduced level of teacher stress among primary school teachers.

3. The presence of a high level of teacher self-competence, psychological health at work among primary school teachers.

4 .There is no negative correlation between teacher stress and the dimension of emotional warmth from the point of view of primary school teachers.

5. From the point of view of primary school teachers, there is a positive correlation between the stress of teachers and and the dimension of the conflict.

6. There is no positive correlation between occupational stress and dependency dimension.

7. There is a positive correlation between teachers' self-efficacy and the emotional warmth dimension.

8. A negative correlation exists between the self-efficacy of teachers and the dimension of conflict.

9. There is no negative correlation between the teacher's self-efficacy and the dependency dimension.

10. From the point of view of primary school teachers, there is a negative correlation between mental health at work and conflict aspects.

11. From the point of view of primary school teachers, there is a negative correlation between mental health at work and the conflict dimension.

12. From the point of view of primary school teachers, there is no negative correlation between mental health at work and the addiction dimension.

13. The quality of the relationship (teacher - student) cannot be predicted by the professional stresses among primary school teachers.

Résumé

Le facteur le plus important dans le processus éducatif qui a le plus grand impact sur les élèves est l'enseignant. La relation entre les enseignants et les élèves joue un rôle vital dans l'encouragement de l'apprentissage des élèves. Plus la relation entre l'élève et son enseignant est parfaite, meilleure est sa performance à l'école et plus son comportement social sera positif à l'école.

Dans une tentative d'atténuer cette lacune, cette recherche poursuit trois objectifs qui sont : 1) examiner les liens entre les variables du stress des enseignants, la compétence personnelle de l'enseignant, la santé mentale au travail, la qualité de la relation enseignant-élève ; 2) mesurer et analyser les corrélations entre les dimensions de la qualité de la relation (enseignant-élève) dans le contexte de ces variables ; 3) étudier la prévisibilité de la qualité de la relation (enseignant-élève) dans ces variables.

Pour atteindre ces objectifs, la recherche a été menée sur un échantillon aléatoire simple comprenant (200) enseignants du primaire dans la province de M'ssila, en adoptant la méthode descriptive analytique et en appliquant les échelles adaptées à cette fin. La recherche a abouti aux résultats suivants :

1. Présence d'un niveau moyen dans la qualité de la relation (enseignant-élève) chez les enseignants du primaire.
2. Présence d'un niveau réduit de stress chez les enseignants du primaire.
3. Présence d'un niveau élevé de compétence personnelle des enseignants, de santé psychologique au travail chez les enseignants du primaire.
4. Absence de corrélation négative entre le stress des enseignants et la dimension de chaleur émotionnelle du point de vue des enseignants du primaire.
5. Du point de vue des enseignants du primaire, il y a une corrélation positive entre le stress des enseignants et la dimension du conflit.
6. Absence de corrélation positive entre le stress professionnel et la dimension de dépendance.
7. Corrélation positive entre l'auto-efficacité des enseignants et la dimension de la chaleur émotionnelle.
8. Corrélation négative entre l'auto-efficacité des enseignants et la dimension du conflit.
9. Absence de corrélation négative entre l'auto-efficacité de l'enseignant et la dimension de la dépendance.
10. Du point de vue des enseignants du primaire, il y a une corrélation négative entre la santé mentale au travail et les aspects du conflit.
11. Du point de vue des enseignants du primaire, il y a une corrélation négative entre la santé mentale au travail et la dimension du conflit.
12. Du point de vue des enseignants du primaire, il n'y a pas de corrélation négative entre la santé mentale au travail et la dimension de l'addiction.
13. La qualité de la relation (enseignant-élève) ne peut pas être prédite par les stress professionnels chez les enseignants du primaire.

الفهرس

الموضوع	الصفحة
الشكر والتقدير الإهداء ملخص البحث قائمة الجداول والأشكال قائمة الملاحق	
مقدمة	أ-ج
الفصـــل التمهيدي: الإطار العام للبحث	
1. إشكالية البحث	18
2. فرضيات البحث	27
3. أهداف البحث	28
4. أهمية البحث	29
5. التعريفات الاجرائية لمتغيرات البحث	30
الجانب النظري **الفصـــل الأول: نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)**	
تمهيد	
1. مفهوم العلاقة (أستاذ– تلميذ)	33
2. أهمية نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ)	35
3. أبعاد نوعية العلاقة(أستاذ– تلميذ)	37
5. محددات نوعية العلاقة(أستاذ– تلميذ)	43
6. النظريات المفسرة للعلاقة (أستاذ– تلميذ)	46
1.6. نظرية التعلق	46
2.6. النظرية الاجتماعية	51
3.6. نظرية تقرير المصير	52
4.6. النظرية الإيكولوجية	54
7. نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ) وارتباطها بالتحصيل الدراسي	56
8. نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) وارتباطها بتكنولوجيا التعليم	59
خلاصة الفصل	

الفصـــــل الثاني: الضغوط المهنية	
تمهيد	
1. لمحة تاريخية عن الضغوط المهنية	63
2. مفهوم الضغوط المهنية	65
3. مكونات ضغوط العمل	68
4. النماذج المفسرة للضغوط المهنية	69
5. أعراض الضغوط المهنية لدى الأساتذة	80
6. مصادر الضغوط المهنية لدى الأساتذة	81
7. علاقة الضغوط المهنية بنوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ)	84
8. الروابط بين الضغوط والصحة النفسية في العمل	85
خلاصة الفصل	
الفصـــــل الثالث: الكفاءة الذاتية للأستاذ	
تمهيد	
1. لمحة تاريخية عن الكفاءة الذاتية	89
2. تعريف الكفاءة الذاتية للأستاذ	92
3. أبعاد الكفاءة الذاتية للأستاذ	94
4. مصادر الكفاءة الذاتية للأستاذ	96
5. أنواع الكفاءة الذاتية للأستاذ	98
6. خصائص الكفاءة الذاتية للأستاذ	100
7. النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية للأستاذ	101
8. الكفاءة الذاتية للأستاذ النجاح	106
9. الكفاءة الذاتية وصلتها بالعلاقة (أستاذ– تلميذ)	107
10. الروابط بين الكفاءة الذاتية والضغط والإرهاق المهني	110
11. قياس الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم	113
خلاصة الفصل	
الفصـــــل الرابع: الصحـــة النفسية في العمل	
تمهيد	
1. مفهوم الصحة النفسية في العمل	118
2. محددات الصحة النفسية في العمل	120
3. أبعاد الصحة النفسية في العمل	122
4. محفزات الصحة النفسية في العمل	127
5. عوامل رفاهية الأساتذة	129
6. عوامل الضيق النفسي في عمل الأساتذة	133
7. علاقة الصحة النفسية في العمل والكفاءة الذاتية لدى الأساتذة	135

8. علاقة الصحة النفسية في العمل بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)	136
خلاصة الفصل	
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجـــراءات المنهجية للجانب الميداني	
تمهيد	
1. الدراسة الاستطلاعية	140
2. المنهج المستخدم	142
3. ميدان وزمن إجراء البحث	143
4. عينة البحث	143
5. وسائل البحث المستخدمة	146
1.5. سلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)	146
2.5. أداة لقياس الضغوط لدى الأساتذة	153
3.5. سلم الكفاءة الذاتية لدى الأساتذة	159
4.5. سلم الصحة النفسية في العمل	164
6. طريقة إجراء البحث	174
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث	175
خلاصة الفصل	
الفصـل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائـج البحث	
تمهيد	
1. عرض نتائج فرضيات البحث	
1.1. عرض نتائج فرضية البحث الأولى	177
2.1. عرض نتائج فرضية البحث الثانية	179
3.1. عرض نتائج فرضية البحث الثالثة	181
4.1. عرض نتائج فرضية البحث الرابعة	183
5.1. عرض نتائج فرضية البحث الخامسة	184
6.1. عرض نتائج فرضية البحث السادسة	188
7.1. عرض نتائج فرضية البحث السابعة	191
8.1. عرض نتائج فرضية البحث الثامنة	194
2. تفسير ومناقشة نتائج فرضيات البحث	
1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الاولى	196
2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	198
3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	204
4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	207

5.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	211
6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	217
7.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة	223
8.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة	229
3. **الاستنتاج العام**	233
خاتمة	236
قائمة المراجع	241
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقـــم	عنـــوان الجداول	الصفحة
1	المطالب والموارد التنظيمية في الوسط المهني	128
2	توزيع العينة الاستطلاعية حسب المادة المُدرسة	142
3	توزيع العينة الأساسية للأساتذة حسب المدارس الابتدائية والمادة المُدرسة	144
4	توزيع عينة البحث الأساسية حسب النوع	145
5	توزيع عينة البحث الأساسية حسب سنوات الأقدمية في التدريس	145
6	أبعاد سلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)	148
7	صدق المقارنة الطرفية لسلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)	150
8	معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للسلم	151
9	نتيجة معامل الثبات ألفا كرونباخ لسلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)	152
10	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية على سلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)	152
11	أبعاد أداة لقياس الضغوط لدى الأساتذة	154
12	صدق المقارنة الطرفية لأداة قياس الضغوط لدى الأساتذة	156
13	معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لأداة قياس الضغوط لدى الأساتذة	157
14	معامل الثبات ألفا كرونباخ لأداة قياس الضغوط لدى الأساتذة	157
15	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأداة قياس الضغوط لدى الأساتذة	158
16	نتيجة حساب صدق المقارنة الطرفية لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ	161
17	معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ	162
18	معامل الثبات ألفا كرونباخ لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ	162
19	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ	163
20	صدق المقارنة الطرفية لسلم الرفاهية النفسية	167
21	معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لسلم الرفاهية النفسية	168
22	معامل الثبات الفا كرونباخ لسلم الرفاهية النفسية	169
23	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسلم الرفاهية النفسية	169
24	صدق المقارنة الطرفية لسلم الضيق النفسي	171
25	معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لسلم الضيق النفسي	172
26	معامل الثبات ألفا كرونباخ لسلم الضيق النفسي	173
27	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسلم الضيق النفسي	173
28	المجال والانحراف المعياري الكلى والدرجة الكلية للمتوسط الحسابي في مستوى نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)	177
29	قيم أبعاد متغيرات لسلم العلاقة (الأستاذ – التلميذ) لدى أساتذة التعليم الابتدائي	178
30	المجال والانحراف المعياري الكلى والدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لمستوى الضغوط	179

	المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي	
31	قيم أبعاد سلم الضغوط لدى أساتذة التعليم الابتدائي	180
32	المجال والانحراف المعياري الكلى والدرجة الكلية للمتوسط الحسابي ومستوى الكفاءة الذاتية لأساتذة التعليم الابتدائي	181
33	قيم أبعاد سلم الكفاءة الذاتية لأساتذة التعليم الابتدائي	182
34	المجال والانحراف المعياري الكلى والدرجة الكلية للمتوسط الحسابي على سلم الصحة النفسية في العمل	183
35	قيم أبعاد الصحة النفسية في العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي	183
36	معامل ارتباط "بيرسون" بين الضغوط وبعد الدفء العاطفي	185
37	العلاقة بين الضغوط المهنية وبعد الصراع	185
38	العلاقة بين الضغوط المهنية وبعد التبعية	187
39	العلاقة بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الدفء العاطفي	188
40	العلاقة بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الصراع	190
41	العلاقة بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد التبعية	190
42	العلاقة بين الصحة النفسية في العمل وبعد الدفء العاطفي	192
43	العلاقة بين الصحة النفسية في العمل وبعد الدفء العاطفي	193
44	العلاقة بين الصحة النفسية وبعد التبعية	193
45	الانحدار الخطي المتعدد التدرجي للتنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من خلال الضغوط لدى الأساتذة	194
46	الانحدار الخطي المتعدد التدرجي للمتغيرات المستقلة التي تم استبعادها	195

قائمة الأشكال والرسوم البيانية

الرقـــم	العنوان	الصفحة
1	مكونات ضغط العمل	68
2	المراحل الثلاث لأعراض التكيف العامة (GAS) عند سيلي(1974)	70
3	خبرة الضغط Stress expérience	73
4	النموذج النظري للقيمة– التوقع لـ شوارزر	104
5	مخطط توزيع عينة البحث الأساسية للأساتذة حسب النوع	145
6	مخطط توزيع عينة البحث الأساسية للأساتذة حسب الأقدمية في التدريس.	146

مقدمة:

يشهد العالم تسارعًا مستمرًا في تطوره التعليمي، وتبقى العلاقة بين الأستاذ والتلميذ الركيزة الأساسية والمحور الذي يشكل الأساس لتكوين جيل مستقبلي يحمل معه الثقافة والإبداع. إن فهم هذه العلاقة وتفاعلها أمر حيوي للغاية لتحقيق أهداف التعليم والتعلم الفعال. التواصل الفعّال والبناء المستمر لهذه العلاقة يحمل في طياته العديد من المزايا التي تؤثر على مستقبل التلاميذ وتجربتهم التعليمية.

إن معرفة أهمية هذه العلاقة تمكن الطرفين من خلق بيئة تعليمية تشجع التواصل البناء وتحفز التلاميذ على تحقيق أقصى إمكاناتهم. الأستاذ ليس مجرد معلم ينقل المعرفة، ولكنه معلم يساعد على توجيه التلاميذ نحو تحقيق أهدافهم وتطوير مهاراتهم. من ناحية أخرى، يمكن للتلاميذ أن يجدوا في هذه العلاقة الدعم والتوجيه الذي يحتاجونه للتغلب على التحديات وتحقيق التميز.

يهدف هذا البحث إلى استكشاف تفاصيل هذه العلاقة ودراسة ارتباطها بمجموعة من المتغيرات المهمة، وهي: الضغوط المهنية، الكفاءة الذاتية للأستاذ، والصحة النفسية في العمل، من خلال تسليط الضوء على التأثير المتبادل بين تلك المتغيرات، وتأثيرها على علاقة الأستاذ بالتلميذ في المدرسة. يأتي هذا البحث استجابة للحاجة الملحة إلى فهم أفضل العوامل لتحسين تجربة التعلم في مرحلة مهمة من مهنة التعليم في المدارس الابتدائية. إن فهم تفاعل هذه المتغيرات وارتباطها المحتمل ببعضها البعض سيسهم في إثراء المعرفة المتعلقة بمجال التعليم وتحسين ظروف عمل الأساتذة، ومستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، من خلال تسليط الضوء على أهمية بناء علاقة إيجابية وصحية بين الأستاذ والتلميذ، وكذلك تحفيز التفكير في كيفية تعزيز الكفاءة الذاتية للأساتذة ودعم صحتهم العقلية في البيئة المهنية.

يواجه مجال التعليم العديد من التحديات التي تتطلب تكامل جهود أصحاب المصلحة لتحقيق أفضل النتائج. في حين أن هناك تحديات في تحقيق التوازن المثالي بين الضغوط المهنية والحفاظ على الصحة العقلية، إلا أن هناك فرصا كبيرة لتحسين جودة العملية التعليمية من خلال بناء علاقات إيجابية وتعزيز مهارات المعلمين. يعد هذا البحث خطوة إلى الأمام في تطوير العملية التعليمية، حيث يهدف إلى تقديم إسهامة علمية في تحسين بيئة التعليم الابتدائي وجعلها أكثر إيجابية وإلهاما للجميع.

ولتحقيق هذه الأهداف، تم تقسيم البحث الحالي إلى جانبين رئيسيين: الجانب النظري والجانب التطبيقي، يحتوي كل منهما على مجموعة من الفصول، مسبوقة بمقدمة وإطار عام لإشكالية البحث، والذي يتضمن فرضيات البحث وأهدافه وأهميته وتحديد مصطلحاته الاجرائية.

أولا: الجانب النظري:

في البداية، تناول الجانب النظري أربعة فصول، وهي:

الفصل الأول: تناول الفصل الأول من هذا البحث نوعية علاقة الأستاذ مع التلميذ في سياق التعليم ومحدداته وكيفية تأثيرها على تجربة التعلم. ثم يعرج على النظريات المفسرة لهذه العلاقة مثل نظرية التعلق والنظرية الإيكولوجية والنظرية الاجتماعية. كما يُسلّط الفصل الضوء على العلاقة بين نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ والتحصيل الدراسي، فضلا عن تأثير تكنولوجيا التعليم على هذه العلاقة.

الفصل الثاني: تناول الفصل الثاني من هذا البحث موضوع الضغوط المهنية وتأثيرها في سياق العمل. يبدأ بلمحة تاريخية عن تطور مفهوم الضغوط، يليه تعريف مفهوم الضغوط المهنية وما يتضمنه في بيئة العمل. ثم مكونات ضغوط العمل وكيف تشكل الإجهاد المهني، مصادرها المحتملة بين معلمي التربية والتعليم. كما يستعرض الفصل نماذج توضيحية للضغوط المهنية وكيفية شرح أعراض الضغوط المهنية التي يمكن أن تظهر في الأساتذة نتيجة لهذه الضغوط. يتناول الفصل أيضا علاقة الضغوط المهنية بجودة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. ويختتم الفصل بمعالجة الروابط المحتملة بين الضغوطات المهنية والصحة العقلية في سياق العمل.

الفصل الثالث: استعرض الفصل الثالث موضوع الكفاءة الذاتية للأستاذ في سياق التعليم. يبدأ بإلقاء نظرة تاريخية على مفهوم الكفاءة الذاتية، يليه تعريف الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعادها المختلفة. يستعرض الفصل أيضا مصادر الكفاءة الذاتية وأنواعها المتنوعة، فضلا عن خصائصها المميزة. يتطرق إلى النظريات التي تشرح هذا المفهوم وكيف يتم تطبيقه في سياق التعليم. كما يبحث في كيفية تأثير الكفاءة الذاتية على نجاح الأستاذ في تحقيق أهدافه المهنية. يستعرض الفصل العلاقة بين الكفاءة الذاتية للأستاذ في علاقته مع بالتلاميذ، وكذلك الوساطة بين الكفاءة الذاتية، الضغوط والإرهاق المهني. أخيرا، يبحث في طرق قياس الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التربية. ويختتم الفصل باستنتاج يلخص النقاط الرئيسية المتعلقة بمفهوم الكفاءة الذاتية للأستاذ وأهميته في سياق التعليم.

الفصل الرابع: يركز الفصل الرابع على الصحة النفسية في مكان العمل. يبدأ بتحديد مفهوم الصحة النفسية في الوسط المهني ثم يستكشف المحددات المختلفة لهذا المفهوم. يصف هذا الفصل مؤشرات الصحة النفسية في العمل وكيفية معالجتها. ويعرض أيضا محفزات الصحة النفسية في مكان العمل وكيف يمكن تعزيزها، بالإضافة إلى بعض عوامل رفاهية الأساتذة في التعليم. يستعرض هذا الفصل أيضًا عوامل الضيق النفسي التي قد تؤثر على الأساتذة، فضلا عن علاقة الصحة النفسية في العمل بنوعية العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ.

ثانيا: الجانب التطبيقي.

تم التطرق في هذا البحث إلى الجانب التطبيقي من خلال فصلين رئيسيين هما:

الفصل الخامس: يتناول الإجراءات المنهجية للجانب الميداني؛ حيث تم عرض الدراسة الاستطلاعية وكيفية تنفيذها، وتم التطرق إلى مراحل البحث الأساسية، والتي تشمل منهج البحث، وعينة البحث، والأدوات المستخدمة. وأخيرا، طرق المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات الأولية.

الفصل السادس: يتضمن عرض وتفسير ومناقشة النتائج التي تم الحصول عليها، من خلال عرض نتائج الفرضيات التي تم وضعها في البحث، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج بالتفصيل. يتم شرح كيفية تطابق النتائج واختلافها عن الفرضيات الأساسية.

بعد معالجة الجوانب النظرية والتطبيقية، تم التوصل أخيرا إلى استنتاج عام يلخص نتائج البحث ومدى تحقيق الأهداف المحددة. ويتم ذلك من خلال تلخيص النتائج الرئيسية وإعطاء لمحة عامة عن المساهمات المحتملة في الميدان. وفي نهاية هذا البحث، تم تضمين قائمة بالمراجع المستخدمة أثناء البحث، بالإضافة إلى ملاحق تحتوي على مواد إضافية تعزز فهم وتوثيق محتوى البحث.

الفصل التمهيدي: الإطار العام لإشكالية للبحث

1. إشكالية البحث
2. فرضيات البحث
4. أهداف البحث
5. أهمية البحث
6. التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث

1. إشكالية البحث:

تعد المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في بناء المجتمع وتنميته، كما أنها تمثل الأسـرة الثانية للتلميذ لأنها تُكمل دور الأسـرة الأولى في تنشـئة الطفل، خاصـة في مرحلة التعليم الابتدائي؛ فهي تلعب دورًا حيويًا في تشكيل شخصية التلميذ المستقبلية، والتي من شأنها أن تسهم في النمو الاقتصـادي والتماسـك الاجتماعي في وقت لاحق؛ خاصـة وأن التعليم أصـبح ذا أهمية قصوى بالنسبة لغالبية دول العالم. ومن المهم جدا أن يعتبر الآن مؤشرا أساسيا للصحة الاقتصادية والاجتماعية للبلد (Unesco,2004).

وكانت البداية مع الدراسات التي تناولت أهمية تحسين الموارد المادية للمدارس والمناهج البيداغوجية والقدرات المعرفية للتلاميذ (Brophy & Good,1986;Brunet, Brassard & Corriveau, 1991)، وبعد ذلك، تم التركيز على مدى مساهمة المتغيرات الاجتماعية والعاطفية في تحسين التعليم ونجاح التلاميذ(Pianta,1999)، وبعد ذلك توالت العديد من الأبحاث حول التأثير المباشر وغير المباشر لهذه المتغيرات على التحصيل الدراسي(Davis,2003; Hugues & al.,1999)، بما في ذلك نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، على أساس أنها تقارب شخصي يمكن أن يحدث فرقا كبيرا في حياة بعض الأطفال.

وفي يونيو2017، عقد مؤتمر دولي في فرنسـا حول مفاهيم جودة الحياة والرفاهية في المدرسة، فأثيرت مسألة تعدد المراجع وأبعاد المناخ المدرسي التي يمكن دمجها في ميدان علم النفس الاجتماعي مع ما تتضمنه من مكونات اجتماعية وعاطفية وعلائقية، والتي من شأنها أن تؤثر على هذه الجودة. وتم الاتفاق في هذا المؤتمر على أن أحد العناصـر الأساسـية التي تسـاهم في رفاهية المدرسـة هو جودة العلاقة بين الأسـتاذ والتلميذ، وتأثيرها الشـديد في جميع المجالات الحياتية والمدرسية للتلميذ (Florin & Guimard, 2017).

ولهذا اعتبرت العلاقة التي تتميز بالدفء والدعم بين التلميذ والأستاذ، ذات آثار إيجابية على التلميذ، وفرصة للتلميذ لمقابلة أستاذ لطيف ومتسامح، يكون قادرا على إلقاء نظرة مختلفة عليه، واعتباره كائنا يستحق الاحترام والاهتمام، وليس مجرد عنصر من فئة عمرية، وهو ماسيسمح بالتأكيد باكتشاف إمكاناته التي ستأهله للنجاح (Les cahiers du monde, 2016).

كما يمكن أن يساهم إنشاء علاقة جيدة مع الأستاذ في تقليل من الآثار السلبية المحتملة على التحصيل الدراسي للتلاميذ (مثل التعلق غير الآمن بين الطفل والوالدين، صعوبات التعلم المختلفة). كما ترتبط نوعية هذه الرابطة الاجتماعية والعاطفية أيضا بتبني السلوكيات الاجتماعية بين هؤلاء التلاميذ(مثل المهارات الاجتماعية، قلة الاضطرابات السلوكية والعدوانية) والالتزام المدرسي والتكيف، فضلا عن احترام المدرسة (Decker, Dona & Christensen, 2007).

وتأسيسا على ذلك، أظهرت دراسة **فورتين** وزملائه أهمية نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ؛ وكيف أن للعلاقة الإيجابية تأثيرا مباشرا على إدراك التلميذ للمدرسة وكيفية التعامل معها، وعلى قدراته والتزامه بالمهام المدرسية، وعلى رفاهيته داخل المؤسسة، وكيف تقلل من المشاكل السلوكية، وتسهل الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المراحل اللاحقة. كما أن العلاقة الإيجابية بين الأستاذ والتلميذ تؤثر على عدة مجالات، مثل المشاركة والنجاح في المدرسة، والرفاهية النفسية والعاطفية للتلميذ، ومشاكل المهارات السلوكية والاجتماعية (Fortin & al., 2011:10-14).

كما أظهرت العديد من الدراسات;(Birch & Ladd, 1997; Crosnoe, Johnson & Elder, 2004 Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Ladd, Birch & Buhs,1999), أن العلاقة التي تتميز بصراعات قليلة بين الأستاذ وتلميذه، وتكون مليئة بالدفء، والمساندة والاهتمام، لها تداعيات إيجابية على التلميذ، سواء على المستوى المعرفي أو غير المعرفي. وعلى وجه التحديد، أظهرت هذه الدراسات وجود علاقات إيجابية بين نوعية العلاقة (أستاذ –تلميذ) والمهارات اللغوية للتلميذ، ونتائج إنجازه في الرياضيات (Hamre & Pianta,2001).

ويبدو أن تاريخ التعلق هو محدد مهم لجودة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، حيث إن التجربة العاطفية المفتوحة والمقبولة بين الطفل وأحد والديه تنبأ بعلاقة دافئة بين الأستاذ والتلميذ في المدرسة، في حين أن العلاقة التي تتميز بالسيطرة ترتبط أكثر بالصراع أو التبعية (Jerome & al.,2009) ، كما أن الأساتذة الذين تلقوا انضباطا أبويا صارما للغاية أثناء الطفولة لديهم أيضا علاقات بعيدة مع التلاميذ(Kesner, 2000).

لهذا السبب، اعتبرت جودة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ عامل نجاح مهم، وكانت في صميم أولويات العديد من المنظمات الدولية للتعليم. وبشكل أكثر تحديدا، فإن الحفاظ على العلاقة المثلى بين الأستاذ والتلميذ، يعزز المثابرة والتميز المدرسي للتلاميذ، وأن العلاقة الجيدة تسهل التكيف

المدرسي والاجتماعي للأطفال، وتحسن جودة تحصيلهم المدرسي، وتجعلهم أكثر تحفيزا في فصولهم الدراسية، وتهيئهم للتكيف السلوكي والعاطفي، وتحثهم على الاستثمار أكثر فأكثر في التعلم المدرسي (Desrosières & al., 2012).

كما ارتبطت العلاقة بين الأستاذ والتلميذ بوجود حالات نفسية إيجابية لدى التلاميذ مثل الرفاهية النفسية، واحترام الذات، وقلة الأعراض (Murray & Greenberg,2000)، وتبني التلميذ لسلوكيات مثل العلاقات الاجتماعية الجيدة مع الأقران، والقدرة على تحمل الإحباطات (Chang,2003). أي أن بعض السمات الفردية للتلميذ أو الأستاذ، بما في ذلك العمر، والنوع، والعرق، وتاريخ التعلق، فضلا عن وجود اضطرابات سلوكية لدى التلميذ، ترتبط ارتباطا كبيرا بجودة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ (Pianta & Stuhlman, 2004).

وعلى هذا الأساس ظهرت أهمية الأدبيات المتعلقة بالتعلق بين الطفل والوالدين. والتي من خلالها تصور **دافيس** (Davis, 2001) العلاقات بين الأستاذ والتلميذ على أنها امتداد للعلاقة بين الوالدين والطفل، لذلك يجلب الأطفال إلى فصولهم المدرسية أنماطا علائقية، أو نماذج من طبيعة العلاقات الاجتماعية ومن عالمهم الاجتماعي. وستؤثر هذه النماذج على جودة علاقاتهم المستقبلية، بما في ذلك علاقتهم بالأستاذ (عن Guérin,2015).

وبالرغم من وجود العديد من الدراسات (Crosnoe &al.,2004;Pianta& Stuhlman,2004)، التي أبرزت التأثير الكبير لمختلف المتغيرات الفردية على نوعية علاقة الطفل بشخص بالغ في الوسط المدرسي، مثل الخصائص الشخصية والعائلية للأستاذ والتلميذ، ومثل مستوى تعليم الوالدين، ومستوى خبرة الأستاذ، والوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلميذ(Bennacer, 2000)، فلا يمكن قول الشيء نفسه عن المتغيرات ذات الطبيعة النفسية والسياقية، التي نادرا يتم تعريفها على أنها محددات محتملة لنوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، وهي حديثة وقليلة، مثل دراسة تأثير الضغوطات والصحة النفسية والكفاءة الذاتية للأستاذ في وقت واحد، وتأثير المتغير الوسيط للصحة النفسية للأستاذ بين الضغوطات والكفاءة الذاتية ونوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.

أما بالنسبة للدراسات المتعلقة بالروابط التي يمكن أن توجد بين الضغوطات في الوسط المهني للأستاذ ونوعية علاقته بالتلميذ فهي أيضا قليلة، أهمها دراسة **بيانتا** (Pianta ,1994) حول الأنماط العلائقية بين الأساتذة والتلاميذ في المدارس، والتي كشفت أنه في الفصول التي كان فيها ما لا يقل

عن 30٪ من التلاميذ والأساتذة سلبيون، بدا أن العديد من الأساتذة قد تعرضوا من قبل لأحداث ضاغطة؛ مثل التقاعد الوشيك، ارتفاع عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ضعف الأداء الوظيفي، والإرهاق المهني.

كما أن مهنة التدريس تعتبر من المهن الضاغطة، لأن ظروف العمل ومتطلباته وطبيعة الدور الذي يقوم به أستاذ التعليم الابتدائي بعد أسرة التلميذ، من أجل أداء مهامه في تعليم وتنشئة التلميذ تتطلب جهدا كبيرا، وهو مايجعله أكثر عرضة للضغوط المهنية التي تسبب له إجهادا جسديا وعاطفيا، وبالتالي يؤثر ذلك على مستوى التفاعل مع التلاميذ في الفصل الدراسي، ذلك أن التعليم يعتمد على المناخ الإيجابي وعلى العلاقة الطيبة مع التلاميذ؛ فعندما يشعر الأستاذ بالضغط فإن تلك الروح الفعالة تجاه التلاميذ، والتي تؤدي إلى المناخ الإيجابي سوف تختفي، ويكون رد فعل الأستاذ سلبيا للأحداث وأحينا عدوانيا (كيريكو، 2008: 24).

لذلك أشارت العديد من الدراسات، بما في ذلك دراسة **الخرابشة** و**عربيات**(2005)، ودراسة **خلفيات** و**الزغلول**(2003) وغيرها، إلى أن المدرسين يتعرضون أكثر من غيرهم للضغوط النفسية بسبب ضغوط هذه المهنة في العمل(مثل الضوضاء الصفية الصعبة والمواجهة والتخريب)، وتحمل المسؤوليات وكثرة المطالب المتعارضة(طلبات الأطفال، وضيق الوقت) (عن أبو علي،2015: 3)، كما أن وجود الضغوطات قد يؤدي إلى عواقب سلبية أخرى على الأساتذة، بما في ذلك ظهور أعراض الاكتئاب الناجمة عن أو بسبب الكثير من الطلبات (Hodge, Jupp & Taylor, 1994).

وفي دراسة قام بها **يون** (Yoon,2002) في مدينة أمريكية، استطلع آراء 113 أستاذا في الصف الخامس من الوسط المدرسي لمعرفة مستوى الضغوط المدركة خلال الفصول الدراسية، وبشكل أكثر تحديدا الضغوطات المرتبطة بالتعامل مع التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات سلوكية. في هذا التحقيق، كان على الأساتذة تقييم النسبة المئوية للتلاميذ الذين تربطهم بهم علاقات إيجابية وكذلك النسبة المئوية للتلاميذ الذين تربطهم بهم علاقات سلبية. أسفرت نتائج الدراسة أنه كلما أفاد الأساتذة في كثير من الأحيان أنهم كانوا على دراية بالتوتر في العمل، كلما أدركوا العلاقات السلبية مع تلاميذهم، ومع ذلك، لم يكن مستوى التوتر بالنسبة للأستاذ مرتبطا بشكل كبير بنسبة العلاقة الإيجابية بين الأستاذ والتلميذ. وأخيرا، فإن النموذج التنبئي بما في ذلك مستوى الضغوط لدى الأستاذ، والشعور بالكفاءة الذاتية والتأثيرات السلبية التي يشعر بها في الصف، يفسر فقط 10٪ من التباين في العلاقات

السلبية بين الأستاذ والتلميذ، وهي نسبة تفسر في الغالب بالضغوط التي يتعرض لها الأستاذ. ومع ذلك، لم يفسر هذا النموذج كيفية ظهور العلاقات الإيجابية.

كما أشارت الدراسة التي أجراها **بانغ**(Pang,2012) إلى أن الموقف الإيجابي للأستاذ (المعتقدات والتصورات الإيجابية) تجاه التلاميذ الذين يعانون من مشاكل، -كاستراتيجية شخصية للتأقلم-، يلعب دورا معتدلا في العلاقة بين السلوكيات المزعجة والضغوط لدى الأستاذ، فمن بين 1210 معلما، كان أولئك الذين أبلغوا عن معتقدات وتمثيلات سلبية عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات، يميلون إلى أن يكونوا أكثر عرضة أو حساسية للمشاكل السلوكية في الفصل الدراسي، وفي هذه الحالة يزداد توتر الأساتذة أكثر فأكثر. وفي المقابل، الأساتذة الذين أظهروا معتقدات إيجابية، كانوا أقل تأثرا عاطفيا بنفس النوع من السلوك المزعج (عن Plouffe-Lebœuf,2015).

كما يمكن للعديد من الضغوطات الموجودة في المدارس أن تؤثر سلبا على الصحة النفسية في عمل الأساتذة من خلال ظهور الإرهاق وأعراض الاكتئاب والضيق النفسي، ومع زيادة معدل التغيب عن العمل، ومستوى الصراع في العمل والأسرة. تشير النتائج أيضا إلى أنه من المحتمل أن يكون للصحة النفسية في العمل تأثير وسيط في العلاقة بين الضغوط ونوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. ووفقا لهذه الأطروحة، فإن مصادر الضغوط التي يعاني منها الأساتذة ستؤثر على مستوى صحتهم النفسية في العمل، والتي بدورها ستضر بجودة علاقتهم مع التلاميذ في الفصل. فتأثير الضغوط المهنية قد تسبب انخفاض في معنويات الأساتذة، وقد تأثر على قدرتهم وحماسهم في التدريس؛ حيث إن العلاقة بين الضغوط وحدوث المرض هي قضية معقدة، ففي دراسة قام بها **تاترو** في عام 1998 أشار إلى أن الضغوط المرتفعة تؤدي إلى سلوكيات غير سوية، وتسبب أمراضا عضوية(عن كيريكو، 2008: 24).

وبالإضافة إلى ذلك، يمكن ملاحظة أن الروابط بين الضغوط المهنية للأستاذ وعلاقته بالتلميذ هي ذات سعة منخفضة أو متوسطة، مما قد يشير إلى وجود متغيرات وسيطة بين الضغوط ونوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. وفي هذا الإطار، أشار بعض المؤلفين إلى أنه من الممكن أن تكون للعوامل الأكثر صلة بالعلاقة التي تربط الطفل بالشخص البالغ مثل الصحة النفسية للبالغين، تأثير وسيط بين الضغوط ونوعية هذه الصلة الاجتماعية والعاطفية(Geurts & al., 2002).

وانطلاقا مما سبق، فإن الضغوط في المدارس لا تؤثر فقط على جودة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، ولكن أيضا على الصحة النفسية لأساتذة في عملهم؛ فنجاح الأستاذ في مهنته يعتمد في الأساس على نوعية صحته النفسية ليتمكن من أداء واجبه على أكمل وجه تجاه التلاميذ، ويمكنه استخدام قدراته وإمكاناته في مجال التعليم، وبالتالي يساهم في تنمية قدرات التلميذ ومعارفه وعلاقاته الاجتماعية. لذلك، فإن الصحة النفسية للأستاذ هي محور أساسي لشخصيته من أجل تنفيذ العملية التعليمية التي تتطلب علاقات إنسانية واجتماعية داخل المدرسة.

وقد ركز عدد كبير من الدراسات على تقييم الروابط بين مصادر الضغوط المختلفة في البيئة المدرسية والمؤشرات المختلفة للصحة النفسية للأساتذة. وفي هذا الصدد، أظهرت نتائج أكثر من 65 دراسة أجريت في حوالي 20 دولة بين عامي 1998 و2003 أن بعض مصادر الضغوط، مثل سلوك التلاميذ وعبء العمل الزائد، ترتبط باستجابات عاطفية مختلفة للأساتذة، إيجابية أو سلبية (الأمل، العاطفة، الرضا، القلق، الاكتئاب وعدم الرضا، وكذلك الاحتراق المهني). كما ترتبط العديد من مصادر الضغوط بشكل إيجابي بواحد أو أكثر من أبعاد الاحتراق المهني لدى الأساتذة، بما في ذلك غموض الدور (Capel,1987)، عدم التنوع، والاتصال المحدود مع التلاميذ (أي الاتصال التربوي فقط) (Burke & Greenglass,1995) فضلا عن ظروف العمل السيئة، وضيق الوقت، والصراعات في العمل(Abel &Sewell, 1999).

وباختصار، يبين البحث المذكور أعلاه وجود صلة كبيرة بين الصحة النفسية للأساتذة وجودة تفاعلهم مع التلاميذ في صفهم. وعلى وجه التحديد، يبدو أن الأساتذة الذين يعانون من أعراض الاكتئاب أقل حساسية تجاه الأطفال، ويتبنون معهم مواقف تشجع على الرفض والصراع. وعلى الرغم من أهمية نتائج هذه الدراسات، إلا أنها لا تزال قليلة جدا، وتركز بشكل أساسي على أطفال ما قبل المدرسة، وبشكل حصري تقريبا على تأثيرات حالات الاكتئاب لدى التربويين، متناسين النظر في التأثير المحتمل للبعد الإيجابي للصحة النفسية في العمل.

بالإضافة إلى الضغوط المهنية للأستاذ وصحته النفسية، والتي يمكن أن تؤثر على علاقة الأستاذ بالتلميذ، يمكن لمتغير سياقي ثالث أن يساهم في تحديد هذه العلاقة، وهي الكفاءة الذاتية للأستاذ التي كانت قضية بارزة في البحث التربوي منذ أواخر السبعينيات. فهي تشير بشكل أساسي إلى معتقدات الأساتذة في قدرتهم على تنظيم وتنفيذ دورات العمل اللازمة لتحقيق النتائج المرجوة

(Tschannen-Moran&al.,1998). وهي إحدى سمات ومتطلبات شخصية شاغل هذه الوظيفة، كونها عاملا وسيطا في تعديل السلوك، ومؤشر للتوقعات حول قدرة الشخص على التغلب على المهام المختلفة، وأداءها بنجاح، والتخطيط لها بشكل واقعي، بفضل الوعي بحجم القدرات الذاتية، التي تمكنه من القيام بسلوك معين بطريقة مقبولة.

كما تؤثر الكفاءة الذاتية بشكل مباشر في أنماط التفكير والسلوك، سواء بالسلب أو الإيجاب؛ إذ يميل الأفراد الذين لديهم إحساسا إيجابيا بكفاءتهم الذاتية إلى تحليل المشكلات من خلال التوصل إلى حلول منطقية، مما يؤثر في سلوكهم بشكل فعال، بينما يتم توجيه تفكير الأفراد الذين يشعرون بتدني كفاءتهم الذاتية إلى الداخل، مما يجعلهم قلقون عند مواجهة مهامهم، مترددين في سلوكياتهم، مقللين من كفاءتهم الشخصية، وغير قادرين على استخدام قدراتهم المعرفية بشكل فعال (نايف، 75:2012).

تناولت دراسة **دايدر** (Deidre,1998) بعض العوامل المرتبطة بالروح المعنوية وتأثير الكفاءة الذاتية لدى عينة من أســـاتذة المدارس الثانوية (ن= 212) من 28 مدرســـة في المناطق الريفية والحضرية في غرب أستراليا، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ والضغوط، والتوتر، المرتبطين بالمهنة (عن الشافعي، 2005: 153).

كما قام **شفارسترو شميتز** (Schfarster & Schmitz, 2004) بدراسة طولية مدتها سنتان حول تفاعل الكفاءة الذاتية والضغوط المهنية والاحتراق النفسي لدى (300) أستاذ في برلين، وأسفرت النتائج عن ارتباط سلبي ذي دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الشعور الشخصي الباهت كأحد أبعاد الإرهاق النفسي، وأن الكفاءة الذاتية منبئ هام لتطور الإرهاق المهني للأستاذ مع مرور الوقت، وظهور الكفاءة الذاتية كأثر وقائي يحد من الإرهاق النفسي للأستاذ، وأن الأساتذة ذوي الكفاءة الذاتية العالية واجهوا ضغوطا مهنية أقل في السنة الثانية، مما جعلهم لاحقا أكثر عرضة للإرهاق النفسي ببعديه: تبلد الشعور الشخصي، والاستنزاف الانفعالي.

في نفس السياق، هدفت دراسة **جريش**(2008) إلى تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإرهاق النفسي بأبعاده الثلاثة(الاستنزاف الانفعالي، تبلد الشعور الشخصي، وعدم الإحساس بالإنجاز الشخصي)، كما هدفت إلى تحديد مدى مساهمة الكفاءة الذاتية في التنبؤ بالإرهاق النفسي. تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (50) أستاذا وأستاذة في المرحلة الابتدائية بالمدارس الريفية والحضرية

لمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي ودال إحصائي بين الكفاءة الذاتية والإرهاق النفسي بأبعاده الثلاثة، وبوجود علاقة ذات دلالة إحصائية تنبئية بين الكفاءة الذاتية والإرهاق النفسي، أي كلما ارتفعت الكفاءة الذاتية انخفض الإرهاق النفسي.

كما عملت الدراسة التي أجراها **كومان وجيليسما** (Koomen & Jellesma,2015) على مدى إمكانية استخدام الدفء العاطفي والصراع والتبعية لوصف إدراكات التلاميذ للعلاقة العاطفية مع أساتذتهم في مرحلة الطفولة المتوسطة. تم تحديد البنية العاملية لعينة متكونة من 586 طفلا (46.5٪ من الأولاد) أخذوا من 26 فصلا ابتدائيا عاديا في اللغة الهولندية (الصفوف من4 إلى6)، بعدها تم تحليل الارتباطات فيما يخص العلاقات مع الأساتذة(n=82)، وفحص سلوكيات الأطفال (n=64) لدى عينات فرعية عشوائية. لأجل ذلك تم تقييم إدراكات التلاميذ بواسطة مقياس جودة العلاقة (أستاذ–تلميذ). أسفرت النتائج عن نموذج من 3 عوامل للصراع والدفء العاطفي وعامل ثالث يعكس بشكل غير منتظر التوقعات السلبية للتلاميذ بدلا من التبعية. وشملت الأدلة الإضافية ما يلي: اتفاق جوهري بين التلميذ والأستاذ على الصراع والدفء العاطفي؛ وبينت الفروق المتوقعة بين الجنسين أن الفتيات مقارنة بالفتيان، لديهن علاقات أكثر تجاوبا (أقرب وأقل صراعا) مع الأساتذة.

وفي محاولة لدراسة معتقدات الكفاءة الذاتية لأساتذة المدارس العامة الابتدائية في تركيا من حيث التعليم، وتكييف التعليم مع الاحتياجات الفردية، وتحفيز التلاميذ، والحفاظ على الانضباط. تمّ الكشف عما إذا كان للجنس والخبرة تأثير كبير على معتقدات الكفاءة الذاتية للأساتذة. أسفرت النتائج أن معتقدات الكفاءة الذاتية قد تحسنت من خلال اكتساب الخبرة المهنية، حيث أظهرت الأستاذات معتقدات أقل للكفاءة الذاتية من زملائهن الذكور من حيث تحفيز التلاميذ، والحفاظ على الانضباط في الفصل، والتعامل مع التحديات(Ağçam & Babanoğlu,2016) .

أما بالنسبة لدراسة **زي** و **كومان** (Zee & Koomen,2017) فهدفت إلى فهم أفضل لأوجه التشابه والاختلاف بين وجهات نظر الأساتذة والتلاميذ حول التقارب والصراع في علاقتهم الثنائية. شارك في هذه الدراسة 464 تلميذا (50.2٪ من الفتيات) و62 أستاذا (67.5٪ من الفتيات) من الصفوف 4 إلى 6 من الأقسام الابتدائية. أجاب الأساتذة على استبيانات حول خصائصهم الأساسية، الكفاءة الذاتية وتصورات العلاقة بين التلميذ والأستاذ. وأجاب التلاميذ على أسئلة حول خصائصهم الديموغرافية ونوعية العلاقة بين التلميذ والأستاذ. أشارت اختبارات ثبات القياس إلى أن كلا من

بناءات الصراع تقترب من التشابه بين التلاميذ والأساتذة، وأن نماذج المعادلات الهيكلية متعددة المستويات أشارت إلى إمكانية التنبؤ بادراك علاقات التلاميذ، والصراعات على وجه الخصوص من خلال جنسهم، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والسلوكيات الداخلية والخارجية. بالإضافة إلى ذلك، تنبأت تجربة التدريس سلبا بالصراعات التي يدركها التلاميذ. كما تم التنبؤ بإدراكات الأساتذة للعلاقة، وبالأخص إدراك الصراعات من خلال خصائصهم (تجربة التدريس) وخصائص التلاميذ (الجنس، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وسلوك الاستعانة بمصادر خارجية). وشكلت هذه المؤشرات ما بين 39٪ و 61٪ من التباين في القرب والصراع كما أدركها التلاميذ والأساتذة.

وانطلاقا من حقيقة أن الصحة النفسية الإيجابية للفرد، تختلف باختلاف حالة العمل والرفاهية في العمل. قامت دراسة **كابون وبيتريلو**(Capone & Petrillo, 2018) بتقدير مدى انتشار الصحة النفسية للأساتذة، ودرست الارتباطات بين الصحة النفسية والإرهاق والاكتئاب والكفاءة الذاتية للأستاذ على التوالي، وأظهرت الكفاءة الجماعية للأستاذ والرضا الوظيفي أن 38.7٪ من المشاركين كانوا في حالة مزدهرة، وأن 53.2٪ كانوا يتمتعون بصحة نفسية متوسطة، و8.2٪ كانوا يعانون من الضعف. تميزت المجموعة المزدهرة بانخفاض معدل انتشار الاكتئاب والإرهاق، وبارتفاع مستويات الرضا الوظيفي ومعتقدات الفعالية. كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الدائمين والمؤقتين. وأخيرا خلصت الدراسة إلى ضرورة تحسين رفاهية الأساتذة وكفاءتهم، والفعالية الجماعية.

وبما أن القيم الشخصية للأساتذة تدعم الرفاهية الذاتية والشعور الفردي بالكفاءة الذاتية، وتحدد أهدافهم وسلوكياتهم في المدرسة. فإن إيمان الأساتذة بقدرتهم على إدارة المهام والالتزامات والتحديات المتعلقة بنشاطهم المهني بشكل فعال له دور رئيسي في رفاهيتهم، وفي التأثير على النتائج المدرسية (مثل نجاح التلاميذ وتحفيزهم).

لقد ناقشت نتائج الدراسات السابقة نوعية ورفاهية ممارسات الأساتذة في بيئة عملهم، وما يترتب على ذلك من تطورات. ومع ذلك، إذا لم يتم تحديد إيجابيات العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في المدرسة على النحو الأمثل، فهناك العديد من المتغيرات التي من شأنها تسهيل وجودها. هذا هو السبب في أن البحث الحالي يركز على محددات نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، وخاصة على مساهمة المتغيرات النفسية والسياقية، مثل الضغوط والصحة النفسية والكفاءة الذاتية، وذلك من خلال طرح التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى نوعية العلاقة (أستاذ –تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

2. ما مستوى الضغوط المهنية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

3. ما مستوى الكفاءة الذاتية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

4. ما مستوى الصحة النفسية في العمل من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

5. هل توجد علاقة ارتباطية بين الضغوط المهنية. وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

6. هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ –تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

7. هل توجد علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية في العمل وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

8. هل يمكن التنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من خلال: الضغوط المهنية، الكفاءة الذاتية للأستاذ، الصحة النفسية في العمل؟

2. فرضيات البحث:

1.2. مستوى نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

2.2. مستوى الضغوط المهنية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

3.2. مستوى الكفاءة الذاتية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

4.2. مستوى الصحة النفسية في العمل من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

5.2. توجد علاقة ارتباطية بين الضغوط المهنية وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

1.5.2. يوجد ارتباط سلبي بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي.

2.5.2. يوجد ارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد الصراع.

3.5.2. يوجد ارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد التبعية.

6.2. توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ –تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

1.6.2. يوجد ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الدفء العاطفي.

2.6.2. يوجد ارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الصراع.

3.6.2. يوجد ارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد التبعية.

7.2. توجد علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية في العمل وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

1.7.2. يوجد ارتباط إيجابي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الدفء.

2.7.2. يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع.

3.7.2. يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية في العمل وبعد التبعية.

8.2. يمكن التنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من خلال: الضغوط المهنية، الكفاءة الذاتية للأستاذ والصحة النفسية في العمل.

3. أهداف البحث:

في مجال التعليم الابتدائي، يكمن دور الأستاذ كشخصية ملهمة وقائد للتلاميذ، يمتد تأثيره إلى ما وراء الفصل الدراسي، إلى تكوين تجربة تعليمية إيجابية وشاملة. التفاعل بين الأستاذ والتلميذ هو عامل رئيسي في تطوير وتعزيز هذه التجربة. يأتي البحث الحالي كمساهمة بارزة في هذا المجال، إذ يهدف إلى تحليل وتقييم العوامل التي تؤثر في علاقة الأستاذ بالتلميذ، كما يطمح إلى توفير الأسس العلمية لتطوير وتحسين هذه العوامل، مما يساهم في تحسين تجربة التعلم ويعزز تأثير الأستاذ في مسارات التنمية لدى التلاميذ. يتم ذلك من خلال تحقيق أهداف البحث الآتية:

- تحديد العوامل التي تعزز المناخ المدرسي الايجابي المرتبط بأستاذ التعليم الابتدائي، وهو عنصر أساسي في تنمية وتطوير هذه العوامل.
- تقييم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)، الضغوط المهنية، الكفاءة الذاتية للأستاذ، الصحة النفسية في العمل بين أساتذة التعليم الابتدائي.

- قياس وتحليل العلاقات الارتباطية بين أبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) في سياق الضغوط المهنية، والكفاءة الذاتية للأستاذ، والصحة النفسية في العمل وذلك من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.
- دراسة إمكانية التنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من خلال: الضغوط المهنية، الكفاءة الذاتية للأستاذ، الصحة النفسية في العمل من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

4. أهمية البحث:

✓ **من الناحية النظرية:**

يتناول هذا البحث فئة أساتذة التعليم الابتدائي، الذين لهم دور في صنع مناخ مدرسي ايجابي في وسط آمن لتعليم التلميذ، حيث تعد مرحلة التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية لتعلم التلميذ ونقطة انطلاق لحياته الدراسية وتكوين شخصيته ومستقبله المهني. يتم ذلك من خلال استكشاف وتحليل هذه العوامل التي تعزز المناخ المدرسي الايجابي، بما في ذلك الصحة النفسية والكفاءة الذاتية للأستاذ، وهو المحرك الرئيسي الذي يعمل على تنمية وتطوير الأستاذ في مساره المهني من أجل تحسين أدائه في العملية التعليمية. بالإضافة إلى نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ)، والتي تقوم على العلاقات الاجتماعية بين الأستاذ والتلميذ، والتي من خلالها تحدث عملية التعلم عند التلميذ.

✓ **من الناحية التطبيقية:**

تدعم نتائج هذا البحث الدراسات السابقة التي تبحث في تعزيز وتطوير العوامل التي تشكل مناخا مدرسيا إيجابيا للتلميذ، من خلال تحسين علاقته مع الأستاذ، والتي لن تتحقق إلا من خلال تحديد مستوى الضغوط المهنية، والصحة النفسية، والكفاءة الذاتية للأستاذ، والتي يمكن أن تأثر في هذه العلاقة، على أساس أن هذه المتغيرات مرتبطة بشخصية الأستاذ وهي ضرورية في العملية التعلمية.

وتجدر الإشارة إلى أن علماء النفس والأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين والمربين والموجهين ومسؤولي المؤسسات التعليمية، يمكنهم الاستفادة من نتائج هذا البحث، من خلال تصميم برامج إرشادية وعلاجية، من أجل تحسين وتقوية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، على أساس أنها الدافع التعليمي للتلاميذ لتحسين نتائجهم المدرسية.

5. التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث:

1.5. نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ):

هي الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ في سلّم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) المستخدم في البحث الحالي من إعداد **روبرت بيانتا**(Robert Pianta) والذي يقيس الأبعاد الآتية:

- **الصراع (Conflict):** يقيّم مدى وجود الصراعات أو التوترات في علاقة الأستاذ بالتلميذ. يمكن أن يتضمن هذا البعد الاختلافات في الرؤى أو الاحتكاكات السلبية بين الأستاذ والتلميذ.
- **التبعية (Dependency):** يقيم مدى اعتماد التلميذ على الأستاذ. يمكن أن يتجلى هذا في شكل إعاقة للتلميذ في اتخاذ قراراته الخاصة أو الاعتماد المفرط على الأستاذ.
- **الدفء العاطفي أو التقارب (Closeness):** يقيّم انفتاح ودفء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. وهذا يشمل مدى الاهتمام والدعم العاطفي الذي يقدمه الأستاذ للتلميذ.

2.5. الضغوط المهنية:

هي مجموعة الإجابات التقديرية للأساتذة التي تم الحصول عليها من تطبيق سلّم الضغوط في الوسط المهني من إعداد الباحثة **ميشال بيرولت** (Michelle Perreault).

3.5. الكفاءة الذاتية للأستاذ:

هي الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ في مقياس الكفاءة الذاتية للأستاذ المستعمل في الدراسة الحالية من إعداد **شوارزر** وزملائه(Schwarzer)، والتي تقيس المهارات الوظيفية للأستاذ.

4.5. الصحة النفسية في العمل:

هي مجموع الإجابات التقديرية المتحصل عليها من تطبيق مقياس الصحة النفسية في العمل من إعداد الباحثة **جيلبرت وزملائها** (Gilbert & al).

5.5. أستاذ التعليم الابتدائي:

هو القائم على تعليم وتربية الأطفال من الناحية الفكرية والأخلاقية والجسدية والمدنية في المدرسة الابتدائية التابعة لوزارة التربية الوطنية، والقائم بالعمل وفقا للجداول والبرامج والتعليمات

المنصوص عليها في النصاب القانوني لمدة ثلاثين(30) ساعة في الأسبوع. وفقا للتشريعات المدرسية لوزارة التربية الوطنية.

5.5. المرحلة الابتدائية:

هي أهم مرحلة من مراحل التعليم التي يكوّن فيها المتعلم أبعاد شخصيته، والتي تأتي بعد السنة التحضيرية غير الإلزامية، وتنقسم إلى ثلاث مراحل، الأولى تشمل السنة الأولى والثانية، والمرحلة الثانية تشمل السنة الثالثة والرابعة، والثالثة تشمل السنة الخامسة.

الجانب النظري

الفصل الأول: نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ):

تمهـــــيد

1. مفهوم العلاقة (أستاذ– تلميذ).
2. أهمية نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ).
3. أبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)
4. محددات نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ)
5. النظريات المفسرة للعلاقة (أستاذ– تلميذ)
   1.5. نظرية التعلق
   2.5. النظرية الإيكولوجية
   3.5. النظرية الاجتماعية
6. نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ) وارتباطها بالتحصيل الدراسي
7. نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) وارتباطها بتكنولوجيا التعليم

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التنشئة الاجتماعية للطفل، بعد انفصاله عن الأسرة خلال فترة تعلمه، حيث يعمل الطفل على إعادة تأسيس وتكوين وتطوير روابط اجتماعية جديدة من أجل الاندماج مع الفريق التربوي بالمدرسة. يقوم بتكوين علاقة خاصة مع الأستاذ من خلال تفاعله أثناء التعلم في القسم. كما أن هذه العلاقة (أستاذ–تلميذ) متنوعة ومترابطة ومتأثرة بالجوانب العددية، بما في ذلك (أسلوب شخصية الأستاذ والطفل، وأسرة الطفل، والعوامل الاجتماعية والثقافية للبيئة المدرسية...الخ.)، ويلعب التعلق المحور المركزي في تكوين هذه العلاقة التي تربط الأستاذ بالتلميذ. وفي هذا الفصل سنناقش مفهوم العلاقة (أستاذ– تلميذ)، أهميتها وأبعادها والنظريات التي تناولتها، وكذلك علاقتها بالتحصيل الدراسي، وتكنولوجيا التعليم.

1. مفهوم العلاقة (أستاذ – تلميذ):

1.1. مفهوم العلاقة:

العلاقة رابطة تربط شخصين أو شيئين، هي كلمة مؤنثة وتعني: الارتباط، وتشير إلى "الرابطة، العلاقة بين شيئين" أو "الشخص الذي نتواصل معه" (le Petit Larousse, 1993 :872).

وهي أيضا صلة أو رابطة بين موضوعين أو أكثر"، وتشير إلى شكل وطبيعة الارتباط بين شخصين أو أكثر، وتتعلق بوجود تفاعلات متقطعة بين الأفراد، تتألف من تبادلات مؤثرة، وموزعة على فترة زمنية ممتدة إل حد ما (Marc & Picard, 2000).

لذلك نرى أن الرابط والعلاقة يشتركان في مفاهيم الارتباط أو الاجتماع أو الاتحاد بين شخصين أو أكثر.

2.1. مفهوم العلاقة (أستاذ – تلميذ):

هي الروابط الاجتماعية الشخصية والأكاديمية بين الأستاذ والتلميذ القائمة في ضوء صفات شخصية الأستاذ (مثل اهتمامه بميول التلاميذ، واحترامه لها، وقدرته على تعزيز الثقة والأمان مع تلاميذه، والتوقعات العالية عنهم)، والصفات التعليمية (مثل قدرته على جذب انتباه التلاميذ، مع مراعاة أساليب التعلم الخاصة بهم، باستخدامه طرائق التدريس المتنوعة)، مما يساهم في صياغة مخرجات التلاميذ بطريقة ايجابية(المعرفية والسلوكية والشخصية)(الظفري& الهدابي، 2015: 418).

وهو ما ذهب إليه كل من Mihalas و Morse و Allsopp و McHatton عندما وضعوا أكبر قدر من المسؤولية على الأستاذ في جودة العلاقات بين الأساتذة والتلاميذ، على أساس أنه تفاعل بين البالغين والتلاميذ، حيث يقوم الكبار بما هو أفضل للتلاميذ، مع مراعاة المستوى التنموي للتلاميذ، والاحتياجات المرتبطة بها (عن Zurheide,2015: 4).

ووفقا لـ **بيانتا** (Pianta, 2001)، هناك عدة أنواع من العلاقات الشخصية تتميز بمستوى علاقة دافئة ومتماثلة، أي مستوى المساواة في الأدوار والحالات بين هذه العلاقات. ولأن العلاقة بين شخصين تتكون من تفاعلات ممتدة إلى حد ما بمرور الوقت، فإن العلاقة بين الأستاذ والتلميذ ثنائية وثنائية الاتجاه وغير متماثلة بطبيعتها، لأن الأستاذ مسؤول عن النمو السليم للتلميذ (Pianta, 1999). لذلك، يولي **بيانتا** أهمية قصوى لدراسة البعد الاجتماعي والعاطفي لهذه العلاقة، فقد رأى أن العلاقة الجيدة بين الأستاذ والتلميذ هي العلاقة التي توفر الدعم العاطفي، ويكون فيها الأستاذ حساسا، يستجيب لإشارات الطفل بالقبول والدفء العاطفي، ويقدم المساعدة، ويصمم سلوك التلميذ من خلال تبني السلوك المناسب (عن Virat, 2016).

وفي ذات الاتجاه عرف **وانتزال**(Wentzel, 2012 :19) العلاقة بين الأستاذ والتلميذ بأنها" اتصال دائم بين شخصين، يتميز باستمرارية معينة، وتاريخ مشترك وتفاعلات". إنها علاقة متعددة الأبعاد تتضمن أنواعا مختلفة من التفاعلات والعواطف. والبعد العاطفي هو واحد من هذه الأبعاد (Virat, 2016).

كما تعرف العلاقة الجيدة بين الأستاذ والتلميذ بأنها تفاعل في سياق المدرسة، بين شخص بالغ يقدم أشكالا مختلفة من الدعم للتلميذ الذي يستجيب بدوره بشكل إيجابي. في الواقع، تخلق العلاقة الجيدة بيئة صفية للتعلم؛ حيث يمكن للأستاذ أن يتوقع من التلاميذ بذل الجهود دون الحاجة إلى التدخل باستمرار بطريقة سلبية (Wentzel, 2002).

يتضح من خلال تعريف **وانتزال**، أن العلاقة الجيدة بين الأستاذ والتلميذ هي علاقة ثقة، مصنوعة من الحميمية والمشاركة، ومرتبطة بالعواطف الإيجابية والتقارب القوي، وهي علاقة يحتل فيها التواصل مكانا مهما.

ولهذا يتحدث **مايرز**(Myers) و **بيانتا**(2008)عن"الدفء العاطفي"(chaleur émotionnelle) و"القبول"(l'acceptation). بينما يتحدث بعض المؤلفين مثل **هلينان** (Hallinan, 2008) عن الدعم من الأستاذ أكثر (Virat, 2015).

وهكذا يتضح أن العلاقة بين الأستاذ والتلميذ تلعب دورا مهما لدى التلاميذ. فهي مرتبطة بتطوير المهارات ليس فقط التعليمية، ولكن أيضا الاجتماعية والعاطفية. ويمكن أن تساعد العلاقة

الطيبة مع التلاميذ على التكيف أكثر مع المدرسة، في حين أن العلاقات المتضاربة أو الصراعية تكون ضارة بشكل خاص، فما هي إذن أهمية هذه العلاقة؟

2 . أهمية نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ):

لقد تأكدت أهمية هذه العلاقة بالنسبة للتلميذ في سياق التعلم عدة مرات. وثبت أنها تؤثر على النمو الاجتماعي والمعرفي في وقت مبكر من مرحلة ما قبل المدرسة، وقد تستمر في تعزيز النمو الاجتماعي والفكري خلال مرحلة الطفولة والمراهقة. وبشكل عام، يمكن أن تؤدي العلاقة الجيدة، التي تتسم بالدفء والثقة والدعم المدرسي والتواصل المفتوح والمشاركة الإيجابية إلى ثمرات إيجابية طويلة الأمد(Lemire, 2011).

ترتبط العلاقة بين الأستاذ والتلميذ ارتباطا وثيقا بمستوى دعم الأستاذ لدافعية التعلم لدى التلميذ(Klem &Connell, 2004) وعلى وجه التحديد، فإن قدرة الأستاذ على إنشاء علاقة جيدة تتطلب مستوى عاليا من المشاركة العاطفية والدعم للدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

وتشكل العلاقة بين الأستاذ والتلميذ عنصرا أساسيا في المسار المدرسي للطفل. ويمكن أن تؤثر تجارب الطفل منذ السنوات الأولى من الدراسة مع المعلم على الديناميات التنموية للتلميذ، على مستوى المدرسي والاجتماعي وعاطفي والسلوكي(Plouffe-Leboeuf, 2015) .

إن العلاقات الإيجابية بين الأستاذ والتلميذ تعمل كعوامل حماية للنمو الاجتماعي والأكاديمي للأطفال (Baker, 2006). مثل هذه العلاقات هي تلك التي ينظر إليها الأساتذة على أنها منخفضة في الصراع والتبعية وعالية في التقارب. بالإضافة إلى ذلك، تتميز بالاحترام والاهتمام، حيث يرى التلاميذ أساتذتهم كمصادر للأمن والحماية (Pianta,1999). وبالتالي، توفر هذه الأنواع من العلاقات أساسًا ونموذجًا للسلوك الذي يمكن للأطفال بناء كفاءاتهم، وتعمل على تعزيز المناخ المدرسي الايجابي الذي يرفع من دافعية التعلم عند الطفل.

لقد فحص **بيرش و لاد** العلاقات بين الأطفال وأساتذتهم، وأفادوا بأن التلاميذ الذين لديهم علاقات أوثق وأقل اعتمادًا حصلوا على درجات بصرية ولغوية أعلى في الاختبارات المعيارية. بالإضافة إلى ذلك مستويات أعلى من التقارب بين الأستاذ والتلميذ، وعادات عمل جيدة، والقليل من المشاكل الداخلية والخارجية في السنوات الدراسية اللاحقة (Birch & Ladd,1997).

كذلك في دراسة حديثة باستخدام بيانات من المعهد الوطني لصحة الطفل ودراسة التنمية البشرية لرعاية الطفل المبكرة، وجد **أوكونور ومكارتني** (O'Connor & McCartney,2006) علاقات عالية الجودة بين الأستاذ والتلميذ خلال مرحلة ما قبل الروضة إلى الصف الثالث، والتي عززت التحصيل الأكاديمي للتلاميذ. ومن ناحية أخرى، تبدو العلاقات السلبية بين الأستاذ والتلميذ، والتي تتميز بالصراع الشديد والتبعية، أنها تعمل كعوامل خطر لنجاح التلاميذ في المدرسة(Pianta,1999). ففي العلاقات السلبية، هناك احتكاك بين التلاميذ والأساتذة، حيث ينظر الأساتذة إلى التلاميذ على أنهم مفرطون في الجنوح أومتشبثون في سلوكاتهم التخريبية، لذلك من المرجح إحالة التلاميذ الصغار ذوي العلاقات السلبية مع الأستاذ على الخدمات الخاصة، مما يشير إلى أن العلاقات السلبية تفشل في توفير الرعاية الآمنة للتلاميذ، وهو أمر ضار بشكل خاص أثناء السنوات الأولى من المدرسة. كما تعد العلاقات الإيجابية والثقة وقلة الصراع مع الأساتذة خلال مرحلة ما قبل المدرسة إلى المدرسة الثانوية كمساهمات رئيسية في تعديل التلاميذ لبيئتهم الاجتماعية والأكاديمية. والأهم من ذلك أن التلاميذ الذين يعانون من مشاكل سلوكية وتعلمية ينشطون بشكل جيّد من خلال العلاقات الإيجابية التي تبنى بين الأستاذ والتلميذ (Pianta & al.,1995).

وتفيد دراسات (Fredriksen & Rhodes, 2004) و(Brewster & Bowen, 2004) بأن الأساتذة يلعبون دورا هاما جدا في التكيف الاجتماعي والمدرسي للتلاميذ في المدرسة. وهكذا، برزت علاقة الأستاذ بالتلميذ بالإجماع في الأدب العلمي كمتغير جوهري، له تداعيات على مستويات متعددة. وتلعب دورا حاسما في الصلة التي سيكونها التلميذ مع المدرسة، وعلى مردوده المدرسي، وعلى شعوره بالرفاهية على المستوى النفسي والاجتماعي.

علاوة على ذلك، فبالنسبة للتلاميذ المعرضين لخطر الانقطاع عن الدراسة، فإن علاقة إيجابية ودافئة بين الأستاذ والتلميذ، تعود عليهم بفوائد أكبر مما تعود على التلاميذ الذين لا يعانون من مشاكل. فقد أكتشف أن تلاميذ رياض الأطفال الذين يتابعون صفوف السنة الأولى من المدرسة الابتدائية، ويعانون من صعوبات مدرسية وسلوكية، والذين يستفيدون من الدعم العاطفي والتربوي من أساتذتهم، لديهم درجات مدرسية مماثلة لأقرانهم الذين يعانون من صعوبات أقل. وعلى النقيض من ذلك، فإن أداء التلاميذ المعرضين لأخطار عالية، والذين يتلقون دعما منخفضا أو معتدلا من أساتذتهم هم أقل نجاحا من التلاميذ الأقل عرضة للخطر (Hamre & Pianta, 2005).

بالإضافة إلى ذلك، من المرجح أن ينجح التلاميذ الذين يعانون من انخفاض التحصيل المدرسي، وذوي صعوبات اجتماعية، وتواصلية في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية في عامهم الدراسي إذا كانت لديهم علاقة دافئة مع أساتذتهم، من أولئك الذين لديهم علاقة أكثر صدامية. أما بالنسبة لتلاميذ المدارس الابتدائية المعرضين لخطر إعادة السنة الدراسية والذين لديهم أيضا علاقات متضاربة، فمن المرجح أن يضطروا فعلا إلى بدء عامهم الدراسي مرة أخرى أكثر من غيرهم الذين لديهم علاقات أكثر إيجابية (Fournel, 2012).

باختصار، تؤثر العلاقات الداعمة والمتبادلة مع الأساتذة على نمو التلميذ في العديد من المواضع وتعمل على تعزيز النتائج العاطفية والأكاديمية الإيجابية، مع حماية التلاميذ من مجموعة متنوعة من المخاطر التعليمية والاجتماعية والعاطفية المحتملة. وبالتالي فالعلاقة الايجابية بين الأستاذ والتلميذ تزيد من نمو وتطور شخصية التلميذ من جميع جوانبها (الاجتماعية، المعرفية، النفسية، العاطفية والأخلاقية) (Rudasill, Gallagher, & White, 2010:113). ويبدو أن علاقة أستاذ بالتلميذ تلعب دورا جوهريا؛ فهي مرتبطة بتطوير المهارات ليس فقط المدرسية، ولكن أيضا الاجتماعية والعاطفية. ويمكن أن تساعد العلاقة الدافئة مع الأستاذ على تكيف التلاميذ بشكل أفضل مع المدرسة، في حين أن العلاقات المتضاربة أو المعتمدة تبدو ضارة بشكل خاص.

3. أبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ):

تم دراسة الارتباطات بين نوعية العلاقة(أستاذ – تلميذ) والنجاح الأكاديمي للتلميذ في دراسات سابقة لمعرفة أبعاد العلاقة، والإشارة إليها بأنها ارتباطات معرفية وغير معرفية، حيث تشير الارتباطات المعرفية إلى اكتساب المعرفة بالإضافة إلى إتقان المهارات الفكرية. وعادةً ما يتم قياسها باستخدام الاختبارات المعيارية أو الاختبارات في المواد الأكاديمية الأساسية، مثل اللغات والرياضيات والعلوم الطبيعية أو الاجتماعية. أما الارتباطات غير المعرفية فهي تؤثر على جميع المجالات الأخرى في حياة التلميذ، مثل المجالات العاطفية والاجتماعية والسلوكية، ويتم قياسها عادةً باستخدام الاستبيانات أو الاختبارات أو القياس النفسي.

بشكل عام يمكن تحديد ثلاثة أنواع من الارتباطات غير المعرفية: 1) الحالة النفسية للتلميذ. 2) السلوكيات الاجتماعية للتلميذ (غير الاجتماعية أو الاجتماعية الإيجابية)، وكذلك؛ 3) سلوكيات التلاميذ ومواقفهم التي تؤثر عليهم تجاه التعلم والمدرسة (Perreault,2011:35).

وهناك بعض الدراسات الحديثة مثل دراسة **زورهايد** (Zurheide,2015) ودراسة **هاجوبسكي** وآخرون (Hajovsky & al.,2017) و**زي وكومان** (Zee & Koomen,2017) الذين بحثوا في أبعاد العلاقة التي تربط بين الأستاذ بالتلميذ، من خلال إجراء دراسة على عينات من الأساتذة والتلاميذ، وبالرجوع إلى طبيعة المجتمع وخصائصه الاجتماعية والثقافية، وطبيعة تسيير المدارس التي يعملون فيها. وعمل الباحثون من خلال عدة نماذج من أجل معرفة هذه الأبعاد واختلافها في بعض المدارس، على أساس أنها تتحكم في هذه العلاقة التي تربط الأستاذ بالتلميذ، فاستخدموا تقنية الملاحظة والمقابلة والاستبيان لتحديد هذه الأبعاد، وقياسها ودراسة ارتباطها بالعوامل الداخلية والخارجية للتلميذ والأستاذ، والمناخ المدرسي بشكل عام. لكن النتائج المتوصل إليها، أخذت فترة من الزمن بسبب تداخل وتعقد الظواهر الإنسانية والاجتماعية، وارتباطها بماضي وحاضر المجتمع، وتطور المجتمعات، وتدخل تكنولوجية الإعلام والاتصال في عملية التعليم.

وغالبًا ما يحدد الباحثون الذين يدرسون العلاقات بين الأستاذ والتلميذ هذه العلاقات من حيث الجانب العاطفي والسلوكي كالآتي:

1. **الجانب العاطفي:** يرتبط الأستاذ بتلميذه أثناء تفاعله معه أثناء دراسته، والتي تتحدد بثلاثة أبعاد وهي: (بعد الصراع، بعد الدفء العاطفي (التقارب)، وبعد التبعية). ولأن الأستاذ هو الشخص البالغ في العلاقة بدرجة أكبر في التأثير والقوة مقارنة بالتلميذ، فإن نوعية هذه العلاقات مع الأساتذة في المراحل الابتدائية الأولى يمكن أن تؤثر على العلاقات اللاحقة مع الأساتذة الآخرين، وأولئك الذين لديهم تعارض في علاقتهم مع الأستاذ يعتبرون تلاميذ خطرين (Birch & Ladd, 1998).

– **بعد الدفء العاطفي(التقارب):** يتمثل الدفء العاطفي (التقارب) في العلاقة التي تربط الأستاذ بالتلميذ في التفاعل الإيجابي، المبني على التفاهم، والتصورات الايجابية التي يأخذها الأستاذ على تلميذه، بأنه تلميذ جاء ليتعلم منه العلم والأخلاق، ليكون فردا صالح، والتي يشهدها عليه الأستاذ من خلال سلوكياته مثل الالتزام، والانضباط داخل القسم، وتقبل الأستاذ للتلميذ من جميع جوانبه، كالعرق والنوع والجانب الاقتصادي والاجتماعي، باعتبار الأستاذ هو المسئول في هذه العلاقة لأنه هو الراشد. كما تشمل التصورات الايجابية التي يأخذها التلميذ على أستاذه بأنه هو من سوف يعلمه، ويكوّن له مستقبله، ويجعله فردا مستقلا في شخصيته، وقادرا على اتخاذ قراراته في حياته بنفسه، وأنه هو الشخص الذي يأتي بعد الأسرة من أجل تعلمه وتكونه وتربيته، لكي يكون أكثر اندماجا في

المجتمع وبذلك تزداد مودة التلميذ للأستاذ (Camp,2011:76). وهذه المودة تحدث أكبر تقارب عاطفي مبني على عقد راقي من الاحترام والتقدير، والمملوء بالثقة والأمن، ويخلو من كل المشاكل النفسية والاجتماعية والأكاديمية داخل المدرسة، فيصبح الأستاذ قدوة للتلميذ، فينعكس ذلك على مخرجات عملية التعلم التي تهدف إلى اعداد الفرد من جميع جوانبه النفسية والاجتماعية والأخلاقية والمعرفية. والعلاقة الدافئة بين الأستاذ وتلميذه تعزز في الأخير ظهور سلوكيات اجتماعية إيجابية، بالإضافة إلى العديد من المهارات الفكرية والأكاديمية (Pianta,1995).

كما تؤكد بعض الدراسات الطولية كدراسة **بيانتا وستولهان** أنه كلما شارك التلميذ في علاقة دافئة مع أستاذه، قل احتمال تصرفه بشكل غير لائق في الفصل، وقل انتهاكه للقواعد، وكلما زادت مهارته الاجتماعية. ويظهر أنه قادر بشكل إيجابي على مواجهة المواقف المحبطة التي تأتي في طريقه في السنوات اللاحقة، بينما العلاقة الصراعية مع الأستاذ تميل إلى توليد نتائج عكسية (Pianta& Stulhman, 2004). وعلى العكس، فإن مثل هذه العلاقة التي تتميز بعلاقات متضاربة أو بالتبعية من شأنها أن تبطئ تطوير مهارات التلاميذ، وتشجع على انتشار السلوكيات المزعجة (Hamre & Pianta,2001).

في دراسة **موراي و غرنبرغ** (Murray & Greenberg, 2001)، وجد أن العلاقات بين المعلم والتلميذ ترتبط بانخفاض في حالات جنوح تلاميذ الصف الخامس والسادس من ذوي الإعاقة وغير المعوقين. وبالنسبة لجميع التلاميذ، ارتبطت العلاقات الأكثر إيجابية مع الأساتذة ومع المدرسة، حيث تم قياسها بواسطة تقرير التلميذ، عن تكيفه الاجتماعي والعاطفي الأكبر (عن28: Zurheide,2015).

نستنتج أن بعد الدفء العاطفي في سياق العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، يمثل الجانب العاطفي والانفعالي، الذي يتجلى في تفاعل الأستاذ مع التلميذ بشكل يبعث على الشعور بالاهتمام والدعم. يعبّر هذا الجانب عن تقدير الأستاذ للتلميذ كشخص فردي، ويشمل التعاطف والتفهّم تجاه مشاعره واحتياجاته. يتجلى الدفء العاطفي من خلال الاهتمام بمشاكل وتحديات التلميذ، وتقديم الدعم والتشجيع في مواجهة التحديات الصعبة، وتوفير بيئة تعليمية تشعر التلاميذ بالأمان والثقة في التعبير عن أنفسهم بحرية. يلعب الدفء العاطفي دورًا حيويًا في بناء علاقة إيجابية بين الأستاذ والتلميذ، ويسهم في توجيه التلاميذ نحو تحقيق تفوقهم الأكاديمي ونموهم الشخصي بثقة وتفاؤل.

- **بعد الصراع:** يأخذ الصراع في العلاقة التي تربط بين الأستاذ والتلميذ، عدة صور أو نماذج ترتبط غالبا بعدة عوامل منها ما يرجع لتكوين ونشأة التلميذ داخل الأسرة أو بيئته التي يعيش فيه، ومنها ما يرجع للعوامل التي ترتبط بالمناخ المدرسي الذي يسود فيها، مثل هيكل المؤسسة، وطبيعة العلاقات الإنسانية والاجتماعية التي تظهر فيها، ومنها ما يرجع إلى تكوين شخصية الأستاذ وسوء توافقه الشخصي والاجتماعي (منسي،2001:243). والنمط الذي يفرضه الأستاذ داخل القسم، يأخذ عدة ممارسات، ويرتبط بالاتصال وطرق التدريس والمساندة الاجتماعية للتلميذ والتقبل له. ويمكن للعلاقة التي تربط الأستاذ بالتلميذ أن تنحرف بسبب هذه العوامل، وتظهر في بعض الأشكال مثل العدوان الرمزي أو اللفضي أو الجسدي أو الامتناع عن التجاوب من قبل التلميذ، ومقاومته لكل ما يرد منه، والتي ترجع غالبا إلى التصورات السلبية التي كانت قاعدة في تكوين الاتجاهات النفسية سواء للأستاذ أو التلميذ، خاصة في الحصص الدراسية الأولى، ليكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على التلميذ أو الأستاذ. وكان من الضرورة للأستاذ بناء هذه العلاقة قبل عملية التدريس مع كل التلاميذ، ولهذا للصراع في العلاقة بين الأستاذ والتلميذ مخرجات سلوكية وعاطفية ومعرفية من الممكن أن تدمر مستقبل التلميذ، لتظهر في عدة أنماط مثل: نقص دافعية التلميذ للتعلم، والغياب المتقطع أو الانقطاع على الدراسة، وتدني التحصيل الدراسي للتلميذ. وتزداد شدة الصراع في العلاقة بين الأستاذ والتلميذ عندما تغيب آليات وطرق التدخل لعلاج هذه المشكلة على مستوى الأستاذ أو الإدارة التربوية أو الأسرة، ليسود هذه العلاقة الكراهية والحقد. ليصبح مناخ سلبي لا يشجع على التعلم عند التلميذ ويزيد من اضطراباته النفسية ويحد من قدراته (منسي،2001:244).

نستنتج مما سبق بأن الصراع في سياق علاقة الأستاذ والتلميذ يشير إلى توتر أو اختلاف في الآراء أو الاحتياجات بين الأستاذ والتلميذ. ويمكن أن ينشأ الصراع نتيجة اختلاف في التوقعات أو الأهداف أو الأساليب التعليمية. يمكن أن يكون الصراع واضحًا أو مخفيًا، وقد ينشأ من مشكلات أكاديمية أو اجتماعية أو عاطفية. الصراع يمكن أن يكون جزءًا من تجربة التعلم، ويمكن أن يؤثر على نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وعلى تحصيل التلميذ. كما أن تنوع أشكال الصراع وتأثيره على العلاقة، يستدعي التفاعل والتعامل البناء من قبل الأستاذ والتلميذ للتغلب على التحديات وتحقيق تجربة تعليم إيجابية.

– **بعد التبعية:** يشير إلى سلوكيات الطفل التي تستخدم الأستاذ كمصدر للدعم في مواجهة بيئة يشعر فيها بالوحدة. يتجنب الأطفال الذين يعتمدون بشكل مفرط على أستاذهم لاستكشاف بيئتهم المدرسية (بما في ذلك التفاعلات الاجتماعية)، لأنهم أقل نضجا وأقل استعدادا للاستجابة لمطالب المدرسة(Birch & Ladd, 1997).

ويعتقد أن هذا الاعتماد مرتبط بمشاكل ذات طبيعة داخلية (Birch & Ladd,1997). وبما أن هذا البعد الأخير موجود أكثر في مرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية المبكرة، فلن تتم مناقشته بإسهاب أكبر في هذه الدراسة.

دعمت دراستان أخريان هذه النتائج من خلال إثبات وجود علاقة غير آمنة (مقاومة) من خلال الأستاذ، ويشترك التلميذ في بعض المشاعر الإيجابية التي ترتبط بشكل عام بالمهارات الاجتماعية الضعيفة، بالإضافة إلى حدوث مشاكل سلوكية لدى التلميذ. أما بالنسبة للتلاميذ الذين يظهرون اعتمادهم على الأستاذ في رياض الأطفال، فهم أقل مهارة اجتماعيًا، وأقل تسامحًا في مواجهة المواقف المزعجة، ويظهرون مشاكل سلوكية أكثر من التلاميذ الأقل اعتمادًا (Pianta & Nimetz,1991). وباستمرار يسعى الطفل المعال للغاية إلى الأستاذ للحصول على الاهتمام والموافقة، ويطلب المساعدة والتوجيه عندما لا تكون هناك حاجة لذلك. الاعتماد الكبير على الأساتذة هو مؤشر على انعدام الأمن العاطفي وعدم القدرة على استخدام الأستاذ قاعدة آمنة للاستكشاف (&Verschueren Koomen,2012).

وقد يطور الأطفال الذين تربطهم علاقة بأستاذ غير لائق، بسبب عدم كفاية الرعاية أو الإهمال، نماذج عمل داخلية لأنفسهم، تجعلهم لا يستحقون الاهتمام والرعاية، مما يسبب تأثيرات ضارة على العلاقات المستقبلية للأطفال مع مقدمي الرعاية (غير العائلي)، بما في ذلك العلاقات مع الأساتذة. كما أن هناك بعض الأدلة على أن التلاميذ الذين يرتبطون بشكل غير لائق بالآخرين، يفشلون في استخدام الأساتذة كقاعدة آمنة للاستكشاف. وقد وجد أن أطفال ما قبل المدرسة الذين لديهم علاقات غير آمنة مع أمهاتهم، يستخدمون طرقا أكثر سلبية في قربهم من الأستاذ وجذب انتباهه وتعاطفه (Spilt, Vervoort & Verschueren, 2018).

يمكن الاستنتاج أن بعد التبعية في سياق العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، يمثل الوجه السلبي الذي يظهر فيه التلميذ التبعية المفرطة، وغير المتوازنة للأستاذ. يعبر هذا البعد عن ميزة اعتماد التلميذ الكبيرة على إرشادات الأستاذ، سواء في اتخاذ القرارات الأكاديمية أو الشخصية. يحدث هذا الاعتماد

السلبي بسبب عدم تطوير القدرة على التفكير الذاتي واتخاذ القرار، حيث يشك التلميذ في قدرته على توجيه نفسه بشكل مستقل. تتجلى مؤشرات التبعية السلبية من خلال تجنب التلميذ لتقديم آرائه الشخصية، أو توجهه إلى تحقيق مبادراته الخاصة. ينتج عن هذا السلوك ضعف في تنمية مهارات التفكير الذاتي واستقلالية القرارات، حيث يقتصر تقدمه التعليمي ونموه الشخصي على توجيه الأستاذ. لذلك، فإن هذا البعد يسبب تأثيرا سلبيا على تطور التلميذ ونجاحه الأكاديمي والشخصي، حيث يحد من قدرته على التعلم الذاتي وتطوير مهاراته بطريقة مستقلة.

2. **الجانب السلوكي:** حدد الباحثون الذين قاموا بقياس العلاقات بين الأساتذة والتلاميذ عدة عوامل مختلفة يمكن استخدامها لوصف جودة هذه العلاقات، ومن بين أهم هذه العوامل: الاتصال، ومستوى الدعم والمشاركة التي يقدمها الأستاذ (Murray & Pianta, 2007 :105).

- **الاتصال:**

يتطلب التدريس الناجح عموما ليس فقط (50٪) من المعرفة إلى (50٪) من مهارات الاتصال، بل أن يكون الأستاذ بارعا في جميع وسائل الاتصال الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. ويجب أن يعرف كيفية استخدام هذه الكفاءة بشكل فعال في البيئة المدرسية. وأفضل مهارات الاتصال وأكثرها فعالية للأستاذ هي تلك التي ستزيد من التقدم الأكاديمي للتلميذ. وقد وجدت الدراسات أن نجاح التلاميذ يرتبط ارتباطا مباشرا بالبيئات التعليمية التفاعلية، والأساليب التي يعمل بها الأساتذة القادرون. بالإضافة إلى ذلك، فإن الطريقة التي يتواصل بها الأستاذ مع تلاميذه يمكن أن تؤثر بشكل إيجابي على تصوراتهم تجاه المدرسة، ودورها في الفصل، وتجاه أنفسهم وقدراتهم، وتحفيزهم على تحقيق النجاح (Duta, Panisoara & Panisoara, 2015).

على العكس من ذلك، تؤدي مهارات الاتصال الضعيفة–وبالتالي طرائق التدريس السيئة–إلى انخفاض مستويات فهم التلاميذ، مما يؤثر سلبا على تقدمهم الأكاديمي. ويمكن أن يؤدي أيضا إلى افتقار التلاميذ إلى الدافع للتعلم، وله انعكاسات وخيمة على بقية حياتهم.

التواصل الفعال مهم جدا لعملية التعليم والتعلم، لأنه يحسن التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ على الرغم من تنوع ثقافاتهم وخلفياتهم واختلافاتهم العائلية، فضلا عن الاستعداد العقلي للتلميذ في عملية التواصل والتعلم، مع دعمه أيضا من خلال تكييف البيئة وإدارة المدرسة (Ramadhani, 2019).

- **الدعم والمشاركة:**

عرف الأستاذ الداعم بأنه الأستاذ الذي يهتم بتلاميذه ويوفر لهم حضورا دافئا، مع تخصيص الوقت للاستماع والتحدث معهم ومساعدتهم وتشجيعهم. ويشار إلى الدعم العاطفي بشكل أكبر بالتفاعلات التي تتميز بالعواطف الإيجابية، والموقف الخيري والاهتمام العاطفي بالآخرين. ومن المهم ملاحظة أنه في غالبية الدراسات التي تمت مراجعتها، يتم تقديم الدعم الاجتماعي للأستاذ من خلال التواصل مع الآخرين (Zurheide,2015 :31).

يتناول الدعم النفسي الاجتماعي الجوانب الاجتماعية والنفسية لحياة الفرد، مثل الأبعاد النفسية كالمشاعر والأفكار والأحاسيس الجسدية والسلوك، ومثل الأبعاد الاجتماعية كالتفاعل والعلاقات مع الآخرين والبيئة المحيطة: الأسرة والمدرسة والثقافة والتقاليد والأدوار والمهام (بيني واسماعيل،2018).

4. محددات نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ):

تم تحديد القليل من الدراسات التي سلطت الضوء على محددات العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. في الواقع، تركز الأخيرة على حجم المدرسة، ومعدل التعليم المختلط العرقي، وارتباطها العكسي بجودة العلاقة (أستاذ– تلميذ). بالإضافة إلى ذلك، فإن العلاقة تكون أقل دفئا مع تلاميذ الفئات الاجتماعية والاقتصادية الأكثر حرمانا. وترتبط تطلعات الوالدين بالنجاح الأكاديمي لأطفالهم بعلاقات أفضل بين المراهقين والأستاذ. وبالمثل، أظهر **كروسنو وجونسون وإلدر** (Crosnoe, Johnson & Elder,2004) أن مستوى تعليم الوالدين ووجود أسرة مكونة من أبوين يفضلان علاقة المراهقين بالأستاذ. علاوة على ذلك، بالنسبة لهؤلاء المؤلفين، تكون العلاقة (أستاذ – تلميذ) أكثر إيجابية بشكل عام في المدارس الخاصة، والتي يشعر فيها التلاميذ بالأمن (ولكن ليس في المدارس الأكثر نجاحا أكاديميا أو في تلك التي تكون فيها الفصول أصغر).

بالإضافة إلى ذلك، فإن سياسة تنقيط الأساتذة لها تأثير على علاقتهم بالتلاميذ: فالتنقيط من قبل التلاميذ أنفسهم تعزز إقامة علاقات دافئة، في حين أن سياسة مكافأة أفضل الأساتذة من قبل الإدارة والرؤساء الهرميين تزعجه (عن Barile, Donohue & al., 2012).

باختصار، يبدو أن علاقة الأستاذ بالتلميذ تعتمد على السياق الذي يتم إدراجه فيه (التكوين الاجتماعي، تنظيم الطبقات)، إلا إن النتائج في هذا المجال لا تزال قليلة نسبيا.

تقدم الدراسات الارتباطية كدراسة (Myers & Pianta, 2008) عددا من المقالات عن عوامل مماثلة: كالعوامل الخارجية (الأصل الاجتماعي، والعلاقات الأسرية، وما إلى ذلك)، والعوامل الفردية (مزاج التلاميذ، والنوع، وما إلى ذلك) والعوامل التنظيمية (حجم المدرسة، وحجم الفصل، وما إلى

ذلك). وقد سلطت الضوء بشكل أكبر على دور المعلم في العلاقة، وهو ما لم تفعله الدراسات الطولية بعد. على سبيل المثال، قام **يون** (Yoon,2002) بتقييم التأثير السلبي لضغوط الأساتذة وآثارها السلبية على العلاقة. وأظهر **كسنر** (Kesner,2000) أن تاريخ التعلق للأساتذة يفسر جزءا صغيرا من تباين بعد الدفء في العلاقة (أستاذ – تلميذ). كما حصل كل من **بارك وجرينجلاس** (Burke & Greenglass,1995)، باستعمال منهج نظري مختلف قليلا، على نتائج تتفق مع **كسنر**؛ إذ أن الأساتذة الذين يبلغون عن تلقي المزيد من الدعم العاطفي (من الزملاء والرؤساء والعائلة والأصدقاء) هم أيضا أولئك الذين هم أقل عرضة للتصرف بشكل منفصل وغير شخصي مع التلاميذ في أوقات الضغط.

وبالإضافة إلى ذلك، يبدو أن الخبرة العملية ترتبط ارتباطا عكسيا بدفء العلاقة، في حين أن التحصيل العلمي يرتبط بها ارتباطا إيجابيا (Pianta & Stuhlman,2004). يلعب جنس الأستاذ أيضا دورا؛ حيث الأستاذات لديهن علاقات أفضل مع تلامذتهن من الأساتذة(Potvin & Rousseau,1994). ومع ذلك، فإن الدراسات المستعرضة التي أسفرت عن هذه النتائج لم تجرى بالضرورة مع معلمي المدارس الثانوية (ولكن في كثير من الأحيان مع المستوى الابتدائي). ولذلك فهي توفر سبلا لاستكشاف تقييم محددات العلاقة (أستاذ–تلميذ) مع المراهقين.

وأخيرا، لم تتم دراسة محددات العلاقة (أستاذ–تلميذ) على نطاق واسع (Yoon, 2002). وبالنظر إلى توافق الآراء بشأن أهمية هذه العلاقة فإن دراسة المحددات تمثل تحديا كبيرا لمزيد من البحوث في هذا المجال. وعلى وجه الخصوص، آلية "الحلقة المفرغة" (Potvin & Rousseau, 1994)؛ أو "الدائرية" لـ(Kherroubi,Chanteau & Larguèze,2004) التي تم وصفها مع التلاميذ غير المنظبطين: موقف الأساتذة أقل إيجابية تجاههم، يعزز ميلهم إلى التصرف بشكل غير لائق، ويعزز أكثر موقف الأساتذة، إلخ. الشعور بالرفض يثير العدوانية التفاعلية (Milijkovitch, Dugravier & Mintz, 2010). لذلك سيكون من المثير للاهتمام بدراسة أحد محددات العلاقة(أستاذ–تلميذ)، مما سيساعدهم على الخروج من هذه الحلقة المفرغة من العلاقات المتدهورة مع أصعب المراهقين (عن Virat, 2015).

وتأخذ طبيعة نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) داخل النظام الصفي، عدة محددات تتمحور في الغالب إلى ثلاثة أنظمة صفية، يكون فيها التفاعل والاتصال بين الأستاذ والتلميذ وفق هذا النظام، والأستاذ هو من يصنع هذا النمط من النظام الصفي وهي كالأتي:

- **النظام الصفي التسلطي:**

وفيه تكون العلاقة بين الأستاذ وتلاميذه قائمة على الشدة والصرامة، والترهيب، والغلظة، والرأي الواحد والعقاب وضغط الأستاذ على شخصية التلاميذ. وغالبا ما يظهر هذا السلوك على

شكل الخوف الذي يتملك التلاميذ من الحديث وقت الحصة، أو عدم كتابة الواجب، أو التلبك في الإجابة خوفا من الخطأ. وقد يأخذ أنماط إيجابية مثل: الالتزام المطلق، كالجلوس أو الحضور قبل بدء الحصة، والاستئذان الدائم قبل الإجابة. وغالبا ما نرى التلاميذ في غياب الأستاذ يوسعونه شتما أو استهزاء، أو تهكما من حركاته، وسكناته وكلماته. ويؤدي هذا النمط إلى كراهية التلاميذ للمادة، وانخفاض نسبة النجاح ونسبة التفوق لأنه غالبا ينضوي على تصحيح متعسف للامتحانات (فوزي،118:2007). مما يترك آثار سلبية في نفسية التلاميذ: مشاعر الكراهية وإظهار السلوك العدواني تجاه المدرسة والأستاذ (علاء الدين، 2009: 119).

- **النظام الصفي التسيبي:**

غالبا ما يحدث خلط شاسع بين التوسط والتسيب، والظن أن من حسن الإدارة إعطاء الثقة المطلقة والحرية الكاملة للتلميذ، فيصنع ويتصرف كيفما يشاء، مما يجعله في حل من القوانين والقواعد والأنظمة الصفية، ويجعل من الصف حالة من الإزعاج والضوضاء أو حلبة للشجار والعراك أو مسرحا للضحك المفرط أو إثارة المشاكل.

قد يحصل الأساتذة الذين يلتزمون بهذا النوع من النمط على حب التلاميذ لهم في البداية، للهروب من الأسلوب الاستبدادي للأساتذة الآخرين، ولكن بعد فترة سيواجهون عدم احترام التلاميذ لهم، بل سوف يسخرون منهم، وربما سيلاحظون إحجام التلاميذ عن الانصياع للأوامر، وبالتالي يحاول الأساتذة التحول إلى متسلطين رغبة في تدارك الأمور قبل إفلاتها، وهؤلاء نادرا ما ينجحون، لأن سمعة الأستاذ قد انتشرت، وبالتالي سيفقد هيبته، ويجد أن الأوان قد فاته لإصلاح ما فسد، وهذا سيجعل من حياة الأستاذ يائسة، إذا كان من أصحاب الرسالة والضمير الحي، أما إذا كان أصلا غير آبه بالمادة وبما يحدث، فإنه غالبا سيبقى على وفاق مع تلاميذه، طالما يحقق لهم الحرية والدخول والخروج كيفما وحيثما ووقتما شاؤوا، إلى الخارج، أو اللعب في الساحة...الخ.

وينصح الأستاذ بعدم اللجوء إلى هذا النمط مطلقا، أيا كانت الأسباب، حتى في حصص الأشغال، ولا يتعمد إلى كسر الحواجز بين التلاميذ. فهذا سيحدث الكثير من الآثار السلبية في حصته ومستقبله المهني والمدرسي (فوزي،2007 :118).

- **النمط الصفي التشاركي:**

في مثل هذا النوع من النمط تقوم العلاقة بين الأستاذ وتلاميذه على مبدأ المشاركة، الأستاذ له دور، والتلميذ له دور، وكل منهما يقوم بدوره داخل الصف ضمن الحدود المسموح بها دون الإفراط أو التفريط. والمقصود هنا أن الأستاذ يقوم بتوجيه التلاميذ نحو الأهداف والسلوكيات الايجابية، باستخدام الأساليب والوسائل المناسبة، والتخطيط الجيد لملء الحصة بالكامل، فيما يقوم التلميذ بدوره في الاستجابة والتفاعل مع الأستاذ، والقيام بالأنشطة الموكلة إليه، والانتباه إليه، ضمن الحدود الأخلاقية والسلوكية المطلوبة.

إن التلميذ الذي يشعر أن أستاذه يحبه ويحترمه ويساعده، يشعر أن أستاذه كبير في عينه. وكذلك يحسن التصرف في كل مشكلة يواجهها، أو يجد لها حل قبل وقوعها. ولذلك فإنه قريب من قلبه، وأنه غالبا ما يتفاعل بشكل ايجابي مع الأستاذ، وبالتالي يكون الأستاذ ناجحا في الإدارة، ويكون الطبيب الذي يحسن التشخيص قبل أن يعالج (فوزي،2007: 118-119).

5. النظريات المفسرة للعلاقة (أستاذ- تلميذ):

ومن أجل إرساء أسس العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، تم طرح عدة نظريات، أهمها المنظور التحفيزي، والاجتماعي الثقافي، ونظرية التعلق. لكن نظرية التعلق لفتت انتباه العديد من المؤلفين. ومن بين أهم هذه النظريات ما يلي:

1.5. نظرية التعلق:

تعتبر نظرية التعلق، التي تم وضعها في عام 1958 من قبل **جون بولبي** (John Bowlby) أهم نظرية لفهم التطور البشري والاجتماعي والعاطفي للطفل، وهي تسلط الضوء على ظروف العلاقة الآمنة. وكيف أن العاطفة والمعرفة يرتبطان ارتباطا جوهريا بعملية التعلم (Laplante,2012).

نشأت نظرية التعلق من البحث عن العلاقات بين الأم والطفل؛ حيث أن الفكرة المركزية هي أن العلاقات الإيجابية بين الآباء والأطفال تعزز شعور الطفل بالأمان. هذا الأمن العاطفي هو بدوره شرط أساسي لاستعداد الطفل لاستكشاف بيئته. يفسر تطبيق هذا المفهوم على البيئة المدرسية تأثير العلاقات العالية الجودة على تحفيز التلاميذ على التعلم من خلال حقيقة أن العلاقات الإيجابية والملزمة عاطفيا بين الأستاذ والتلاميذ توفر للتلاميذ الثقة التي يحتاجونها لتطوير فضول أكاديمي صحي، والمشاركة في مهام التعلم. ومن خلال جودة علاقتهم، يزود الأساتذة تلاميذهم بموارد نفسية

مهمة مثل الأمل والمرونة والكفاءة والتفاؤل. تُعرَّف هذه الموارد على أنها "رأس المال النفسي الأكاديمي"، وتعتبر الأساس للتعلم الفعال، والأداء الأفضل لأنها تتيح عمليات التعلم العميق، التي بدورها تعزز النجاح الأكاديمي، ووفقًا لهذا الفهم، فإن التعاطف والدفء، على وجه الخصوص، يميزان العلاقة العالية الجودة بين الأساتذة والتلاميذ (Pastore & Luder,2021).

يسمح تطبيق نظرية التعلق في المدرسة، بفهم سلوكيات الطفل تجاه التعلم بشكل أفضل، ووفقا لما بناه خلال تفاعلاته المبكرة. العلاقة التي سيتم انشاؤها مع الطفل، التلميذ، بشكل عام، يتم اعلامها إلى حد كبير من خلال المساهمات المختلفة لهذه النظرية، والتي من شأنها أن تجعل من الممكن تصور نوع من النموذج العلائقي داخل المؤسسة المدرسية مع مراعاة ظروف العلاقة الآمنة (Laplante,2012).

يبحث الأطفال عن نوع من "الأمن العاطفي" لدى أستاذتهم مشابه لذلك الموجود في الآباء الداعمين اجتماعيا، والحساسين المناسبين تماما لاحتياجاتهم(Wentzel, 2002). يشترك هذان النوعان من العلاقات أيضا في هدف مشترك؛ استكشاف الطفل لبيئته. هذا الأخير سوف يشكل بالفعل "الـ أنا" من علاقته مع أستاذه، مما يسمح له بتعديل استجاباته السلوكية والعاطفية فيما يتعلق ببيئته، وفقا للتفسير الذي يقدمه لها (Pianta & Stuhlman,2004).

على الرغم من أهمية التعلق في فهم العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، إلا أن نظرية التعلق تقتصر على فهم الطفل لبيئته. ومع ذلك، فإن التناول النسقي يكمل هذه النظرية بشكل جيد من حيث أنه يحدد المشكلة التي يعاني منها الطفل في سياقها (في هذه الحالة، الصعوبات السلوكية)، ومحاولة معرفة ما هي التفاعلات (العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، من بين أمور أخرى) التي أنتجت هذه المشكلة.

في النظام "المدرسي"، يطلب من الطفل التفاعل بشكل متكرر مع الأستاذ، الذي يمثل، كما ذكر أعلاه، شخصا بالغا يمكنه لعب دور مهم في حياته، فالعلاقة الجيدة في مرحلة الطفولة المبكرة تشجع التطور الاجتماعي والعاطفي والمعرفي والسلوكي للطفل (Hamre & Pianta, 2001).

بالنسبة لـ **كيسنر**(Kesner,2000)، سيكون من المناسب دراسة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في المدرسة الابتدائية، لأن الأطفال يقضون وقتا أطول مع نفس الأستاذ، مما يجعلهم يشعرون بمزيد من الوقت لإقامة صلة معه. ومع ذلك، يشكل الأطفال أنماطا علائقية مماثلة لتلك التي تشكلت في علاقتهم مع والديهم، وتشمل سلوكيات الأستاذ استجابات حساسة لاحتياجات الطفل، وتشجع نموه الفكري والاجتماعي، لهذا تستخدم نظرية الدافعية تركيبات موازية لتلك المستخدمة في نظرية التعلق لوصف العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. وينظر إلى المعلمين على أنهم يقومون بهيكلة

البيئة المدرسية لتلاميذهم ويشاركون في تعلمهم، وهو ما يتماشى مع رؤية **كيسنر** حول هذا الموضوع عن(Laplante,2012).

تعتمد نظرية التعلق على وجود نظام تحفيزي أو سلوك فطري يهدف إلى الحفاظ على التقارب الجسدي والعاطفي مع الأفراد الآخرين. تم وصف نظام التعلق لأول مرة لدى الأطفال الصغار، ويتم تنشيطه عندما لا تتوفر صورة التعلق "la figure d'attachement "، التي عادة ما يكون شخصا قريبا من الطفل. ففي حالات انعدام الأمن الداخلي أو الخارجي (الضعف والخوف والتعب والحزن والقلق والغضب والمرض، وما إلى ذلك) تنشط هذه الآلية. فإذا كانت سلوكيات التعلق (الابتسامات، النظرات، الصراخ، البكاء، الحركة، إلخ) تسمح باستعادة التقارب، فإن الطفل يشعر بالفرح أو الأمان، وقد تنشط أنظمة أخرى، مثل أنظمة تقديم الرعاية أو الاستكشاف (المسؤولة عن رعاية ودعم الآخرين للأول والسلوكيات الاستكشافية أو الاستكشافية للثاني). هذا ما وصفه **بولبي** (1969) بالمفهوم الأساسي للأمن الضروري للسلوك الاستكشافي. استمرارا لهذه الفكرة، تتمثل إحدى الطرائق الحديثة لتعبئة نظرية التعلق في النظر إلى أداء النظام السلوكي كما هو محدد من خلال حالة تنشيط الأنظمة السلوكية الأخرى، وخاصة نظام التعلق (Virat, 2016).

كما يمكن أن تتكون روابط التعلق غير الآمنة من ثلاثة أنواع: تجنبية، قلقة (أو متناقضة أو قلقة) وغير منظمة. ويصف النوع التجنبي الأشخاص الذين يحمون أنفسهم من خيبات الأمل في العلاقة من خلال الشك في العلاقات الحميمة للغاية، والحفاظ على الشعور بالاستقلال، وعدم الضعف. يصف النوع القلق الأشخاص الذين يعتمد احترامهم لذاتهم كليا على الاعتراف بالآخرين. يجمع النوع غير المنظم بين النوعين السابقين ويؤدي إلى سلوكيات قليلة التناسق. في حين أن هناك إجماعا على الحاجة إلى علاقات تعلق آمنة لنمو الأطفال والمراهقين، فقد جادل بعض المؤلفين بأنه يمكن إعادة صياغة أنماط التعلق نتيجة تجارب شخصية جديدة ومطمئنة، كما هو الحال في بعض الأحيان لدى التلاميذ، أو للمراهقين الذين يربطون أنفسهم بشخص بالغ يوفر لهم دعما قويا. السؤال كله هنا هو هل يمكن للمعلم أن يكون بمثابة صورة تعلقية لتلاميذه أو على الأقل، توفير قاعدة أمنية كافية لدعم تفعيل أنظمة تقديم الرعاية والاستكشاف؟ (Virat,2016: 408 – 409).

معظم الأبحاث المرتبطة بنظرية التعلق قد أجريت بخصوص العلاقة مع الأم، فقد كان **بولبي** من أوائل الذين أدركوا أنه من الممكن للطفل الحفاظ على علاقات قائمة على التعلق مع البالغين

الآخرين. هذا يقودنا إلى النظر في حقيقة أن الطفل يمكن أن يكون لديه علاقات قائمة على التعلق مع مختلف البالغين من حوله (Bowlby, 1977).

تعتمد العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من منظور التعلق على التقارب العاطفي (العلاقة الدافئة مع التواصل الجيد)، وعلى الصراعات (العلاقات غير المتوافقة أو الغائبة) وعلى التبعية (السعي المفرط للحصول على دعم المعلم). ولذلك فإن العلاقة الجيدة سترتبط بمستوى منخفض من الصراع والتبعية فضلا عن مستوى عال من التقارب والدعم(Davis, 2003) .

لذلك، تماما كما تفعل الأم في علاقتها مع طفلها، فإن الأستاذة القادرة على تقديم القرب العاطفي للتلاميذ، والتي تظهر لهم الدعم من خلال الاحساس باحتياجاتهم سيجلب لهم تصورا إيجابيا للعلاقة. سيكون لدى التلاميذ ثقة في الأستاذ، وسيكونون على دراية بأنه سيكون قادرا على مساعدتهم وتلبية احتياجاتهم. سيكون لعلاقة التعلق المنقولة إلى القسم وظيفتان رئيسيتان: ستسمح للطفل بالشعور بالأمان، وبالتالي تدفعه إلى استكشاف البيئة دون مخاوف؛ بالإضافة إلى ذلك، سيشكل التعلق أساس التنشئة الاجتماعية، لأنه من خلال هذه العملية سيتبنى الطفل سلوكيات وقيم البالغين. وعلى وجه التحديد، يمكن أن يكون لنوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من منظور التعلق تأثير إيجابي على التكيف المدرسي من حيث المهارات اللغوية والبصرية، وعلى مشاعر الوحدة وعدم الرضا الاجتماعي، وعلى الاهتمام بالمدرسة، وعلى المشاركة والاستقلالية. وبالتالي فإن له تأثير على الدافع بشكل عام. في جانب المهارات الاجتماعية، سيؤثر على التواصل الاجتماعي والحساسية والتعاطف وتطوير اللعب المعقد والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وذلك من شأنه تحسين المهارات في علاقات الأقران. وأخيرا، فإن التطور العاطفي، من حيث التسامح مع الإحباط والتكيف الشخصي مع السلوك، سيكون مرتبطا أيضا بعلاقة إيجابية بين المعلم والتلميذ. وباختصار، فإن العلاقة الإيجابية ستكون عاملا هاما للتكيف النفسي والاجتماعي لدى الطفل الذي ستستمر آثاره الإيجابية خلال فترة المراهقة وحتى مرحلة البلوغ. ومن ناحية أخرى، فإن العلاقة السلبية التي تتسم بمستوى عال من الصراع والتبعية وانخفاض مستوى الدعم والتقارب–على المدى الطويل إلى حد ما– سترتبط بتطوير مواقف سلبية تجاه المدرسة مثل: القلق والغضب والوحدة. أيضا، سيتم ربط مستوى عال من الصراع بزيادة في المشاكل السلوكية وكذلك انخفاض في التفوق المدرسي(Lemire,2011).

كانت العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من منظور التعلق موضوع العديد من الدراسات ذات المتغيرات المتعددة التي يمكن أن تؤثر عليها. من بين أمور أخرى، ثبت أن عامل جنس التلاميذ مهم في جودة هذه العلاقة. ففي عام 2004، أجرى **موراي ومورای**(Murray & Murray) دراسة

على تلاميذ من المدارس الابتدائية في المنطقة الحضرية بهدف العثور على ارتباطات بين الخصائص الديموغرافية والأكاديمية والسلوكية للتلاميذ وادراك الأستاذ لنوعية العلاقة. توصلوا إلى استنتاج مفاده أن التلاميذ الذين يعانون من مشاكل سلوكية يقيمون علاقات أكثر سلبية (على أساس الصراع والاعتماد) مع أساتذتهم. وبالإضافة إلى ذلك، لاحظوا أن الفتيات لديهن درجة أعلى من القرب من أستاذهن مقارنة بالفتيان. أدى ذلك إلى استنتاج مفاده أن جنس التلاميذ يمكن أن يلعب دورا في جودة العلاقة عن (Lemire,2011).

إن عرض العلاقات التي تحدث بين الأساتذة والتلاميذ من خلال عدسة نظرية التعلق، يتوقف بشكل كبير على خصائص التلاميذ للتأثير على هذه العلاقات. إن نمط التعلق الذي يصممه الأطفال في بداية العمر، إلى جانب الخصائص السلوكية والعاطفية التي يجلبونها للعلاقات، هي المحددات الرئيسية لجودة العلاقة. وينظر إلى التعلق أيضا على أنه آلية تكيفية لاستكشاف البيئة اللازمة للطفل للتعلم من محيطه (عبد المعطي،2017: 293).

وهناك قدر كبير من الأبحاث حول العلاقات بين الأساتذة والتلاميذ من هذا المنظور. ومع ذلك، من المهم أيضًا مراعاة الطرائق التي يمكن للأساتذة من خلالها التأثير في علاقاتهم مع التلاميذ. في الواقع يمكن أن يوفر الجمع بين أفكار العلاقات كنظم ديناميكية مع فكرة التعلق كأساس للعلاقات صورة كاملة لعلاقات الأستاذ والتلميذ. يحضر كل من الأساتذة والتلاميذ أفكارهم ومعتقداتهم الخاصة عن العلاقة مع تاريخ المرفقات والتفاعلات السابقين مع التلاميذ الآخرين/ أساتذة. وتشكّل خصائصهم الفردية التفاعلات التي تحدث بينهم. وإلى جانب التأثيرات الخارجية، وتشكل العلاقات التطورية. كما تميل نظرية التعلق على النحو المطبق على العلاقات بين الأستاذ والتلميذ إلى التركيز على العلاقات المبكرة بين الأستاذ والتلميذ في رياض الأطفال، وهو الوقت الذي ينتقل فيه التلاميذ من علاقاتهم الأساسية مع والديهم إلى وجود بالغين آخرين في حياتهم.

ومع ذلك، قام الباحثون بفحص علاقات الأطفال الأكبر سناً (مثل المدرسة الابتدائية المتأخرة إلى المدرسة الثانوية) بتطبيق أفكار نظرية التعلق، على الرغم من أن الباحثين الذين يدرسون العلاقات بين الأساتذة والتلاميذ الأكبر سنا ما زالوا يهتمون بكيفية تأثير العلاقات مع أولياء الأمور على الارتباط بالأساتذة (Murray & Pianta,2007).

وجد اختلاف في الآراء حول ما إذا كان نموذج العمل الداخلي الذي تم تطويره في وقت مبكر من الحياة ثابتًا بمرور الوقت من الطفولة إلى سن المدرسة أو إذا كان أسلوب ارتباط الطفل يمكن أن يتغير مع العلاقات اللاحقة، بما في ذلك مع الأساتذة (Davis,2003). وتساعد المرفقات في وقت مبكر من الحياة الطفل على تطوير نموذج عمل داخلي للعلاقات الاجتماعية التي يمكن أن توجه بعد ذلك تشكيل علاقاته مع الأساتذة. بالإضافة إلى تمثيلات ذهنية للذات والآخرين، وهي الآلية التي تؤثر بها التجارب المبكرة على جودة علاقات التعلق اللاحق (Zurheide, 2015).

2.5. نظرية التعلم الاجتماعي (Social attachment theory):

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي التي قدمها **باندورا Bandura** امتداد للنظرية السلوكية، وهي تقلل من دور العوامل الفطرية الخاصة باكتساب المهارة الاجتماعية عند الطفل، كون الطفل يعيش ويتفاعل داخل الأسرة. وترتكز النظرية بدرجة كبيرة على دور التعلم في مختلف مراحل حياته (أسرة، المدرسة...). إن الطفل لا يولد بميل طبيعي للتعلق بالأم. لذاك تستخدم هذه النظرية مفهوم التعلق لوصف الاستجابات التي تصدر عن الرضيع عندما يحافظ على اتصاله بالأم وقربه منها.

يرى أصحاب هذه النظرية أن تعلق الطفل بالأم، ما هو إلا سلوك مكتسب يخضع لنفس قوانين نظريات التعلم من التدعيم والمكافأة والعقاب والارتباط الشرطي، حيث تصبح الأم منبها شرطيا يرتبط بكل الإحساسات السارة التي ترتبط بإشباع حاجات الطفل. والتي يتعلم من خلالها كثيرا من المهارة الاجتماعية نتيجة الاقتران. تختلف الأمهات في مدى معرفتهن وحساسيتهن من أجل تلبية احتياجات الرضيع وفهم متطلباته التي يبحث عنها. هناك بعض العوامل التي تؤثر على جودة العلاقة، منها قلة المعرفة باحتياجات الأطفال، وقلة الخبرة في التعامل معهم (علوان،2003: 238).

ويتوقف أسلوب الطفل في الاستجابة والتفاعل الاجتماعي مع موقف الأم منه، من حيث كونها مصدر العاطفة والأمان. وهي في نفس الوقت هي مصدر الثواب والعقاب، ومصدر للقواعد والنظم التي تفرض وتعلم للطفل. ومن خلال عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة والمدرسة والتطبيع الاجتماعي، يتحدد عن طريقها سلوك الطفل، من كائن حي بيولوجي إلى كائن اجتماعي يكتسب العديد من الاتجاهات النفسية والاجتماعية التي تكسبه الصفات الإنسانية، ويطورها في مختلف مراحل تعلمه، والطفل يكتسب هذه الصفات عن طريق التعلم والنمو(الأنصاري وأحمد،2008:227).

ويمكن تلخيص أهم خصائص نظرية التعلق الاجتماعي فيما يلي:

1- ينشأ التعلق بين الأم والطفل على أساس بيولوجي وغريزي، فكل أم قادرة على القيام بدورها كأم في الوقت المناسب من أجل تكوين هذه العلاقة، والتعلق حاجة أساسية لدى الطفل تمكنه من النمو بصورة سوية على المستوى البيولوجي أو الاجتماعي أو الوجداني، كما أن التعلق يسهل على الأم ممارسة سلوك الأمومة لتلبية حاجيات الطفل.

2- إن تطور ونمو العلاقة بين الأم والطفل، يتجاوز تلبية الحاجات البيولوجية إلى حاجات معنوية، ويعتمد إلى حد كبير على طبيعية التفاعل بين الجانبين. فارضاء حاجات الطفل الأساسية عملية ضرورية، ولكنها غير كافية لنمو التعلق بين الأم والطفل. فحينما ترضع الأم طفلها يشعر بحرارة جسدها وحنو لمساتها وعذوبة صوتها. ويظهر الطفل بدوره علامات الرضا والارتياح لسلوك الأم، مما يشجعه على النظر إليها والابتسام لها والمناغاة وزيادة التعلق بها والتفاعل معها باستمرار.

3- تتحد العوامل الفطرية وتتفاعل مع المكونات البيئية والثقافية المحيطة بالأم. وبالتالي فسلوك الأمومة عند الأم والتعلق بها هما إلا نتاج التفاعل المستمر بين العوامل البيولوجية والبيئية والثقافية معا (علوان،2003: 241).

تشير نظرية التعلم الاجتماعي **لباندورا** (1971)، على وجه الخصوص عند شرح انخفاض السلوك المعادي للمجتمع، والمرتبط بالعلاقات الدافئة بين الأستاذ والتلميذ، بأن المراهقين يتبنون سلوكيات وقيما تحسبا لعواقبها. ومن الملاحظة ثم تقليد سلوك الأفراد الآخرين الذين يشعرون بأنهم مرتبطون بهم. كما أن الأساتذة عندما يكون لديهم علاقة إيجابية مع تلاميذهم، يأخذون دور القدوة بهم(Tiet, Huizinga & Byrnes, 2010).

3.5. نظرية تقرير المصير:

ترى نظرية تقرير المصير أن المعاملة الخاصة والتفضيلية تحدث أثناء تفاعل الفرد مع البيئة، يسعى الشخص إلى تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية للاستقلالية والكفاءة. تعد البيئة عاملاً مهمًا في هذه العملية، حيث يمكنها أن تدعم أو تفشل الفرص لتلبية تلك الاحتياجات. تفترض المعاملة الخاصة والتفضيلية، أن تلبية هذه الاحتياجات النفسية الأساسية عالمية وحاسمة لتعزيز الدافع الجوهري وإحساس أكبر بالرفاهية. تحدد النظرية أن الدافع والسلوكيات اللاحقة ذات الصلة يمكن أن

تتغير، اعتمادًا على مدى تلبية هذه الاحتياجات (على سبيل المثال، تحدث الاستقلالية عندما يكون الناس قادرين على تحقيق أهدافهم الشخصية وقيمهم واهتماماتهم في البيئة المدرسية). يمكن تجربة دعم الاستقلالية عندما يتمكن الأساتذة من أخذ بوجهات نظر تلاميذهم، والتعرف على احتياجات التلاميذ واهتماماتهم وتفضيلاتهم ورعايتها. يمكنهم التأكيد على أهداف التعلم المهمة، وإنشاء أنشطة مثيرة للاهتمام، وذات صلة ومثيرة في فصولهم الدراسية. الكفاءة هي الحاجة إلى تجربة الرضا والنجاح في التحديات التي تواجهها. في سياق المدرسة، هذا يعني أن الأستاذ قد قدم عملاً صعبًا للتلاميذ وأن التلاميذ، في المقابل، تلقوا ردود فعل إيجابية لاحقة من الأستاذ للتحقق من أن جهود التلاميذ أثبتت فعاليتها (Ryan &Deci,2000). تتعلق الحاجة إلى الترابط بالشعور، لأن المرء مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالآخرين المهمين الذين يهتمون به، بما في ذلك الشعور بالانتماء إلى الآخرين الذين يهتم بهم المرء.

تفترض نظرية تقرير المصير أيضًا أن الدافع الداخلي هو أساس السلوك المستقل. ويمكن تعريف التحفيز الداخلي ببساطة على أنه القيام بنشاط لمصلحته. بالإضافة إلى ذلك، حددت المعاملة الخاصة والتفضيلية أربعة أنماط تنظيمية تمثل أربعة أنواع من الدوافع الخارجية. إنها تقع في سلسلة متصلة، مع تنظيم مضبوط على أحد طرفي التسلسل والتنظيم المستقل على الطرف المقابل. يمكن أن يشمل الدافع الخاضع للرقابة سلوكيات خارجية منظمة، والتي غالبًا ما تكون مدفوعة بصدفة (أي تهديد بالعقاب أو مكافأة مادية يتم اكتسابها) والتنظيم الداخلي، والذي ينتج عنه سلوكيات ناتجة عن الضغوط الداخلية لتجنب الشعور بالذنب أو العار. يمكن أن يشمل الدافع المستقل تنظيمًا محددًا، والذي يحدث عندما يتبع الأشخاص أهدافًا مهمة شخصيًا وتنظيمًا متكاملًا، عندما يتم دمج أهداف الأفراد ومعايير سلوكهم في مفاهيمهم عن الذات. هذه السلوكيات إرادية بالكامل. جنبا إلى جنب مع التحفيز الداخلي، يشكل التنظيم المتكامل الأساس لتقرير المصير، وبالتالي يمكن اعتباره متساويًا، أوضحت العديد من الدراسات أهمية الاستقلالية والكفاءة والعلاقة فيما يتعلق برفاهية التلاميذ المتصورة ومستويات مشاركتهم الإيجابية في المدرسة.

حدد **ريف** و**جانغ** (Reeve & Jang) سنة 2006 أربع طرائق يمكن للمدرسين من خلالها تعزيز العلاقات الإيجابية مع التلاميذ المرتبطة ببيئات فصلية داعمة للاستقلالية. أولاً، يمكن للمدرسين ضبط تفكير التلاميذ وتعديل التدريس وفقًا لذلك(التناغم). ثانيًا، يمكنهم إدراك أن التلاميذ قادرون

على التوجيه الذاتي والتخطيط وفقًا لذلك(الدعم). يمكنهم إنشاء بيئة فصل دراسي دافئة ومقبولة حيث يتم احترام التلاميذ (القرابة). أخيرًا، يمكنهم مساعدة التلاميذ على فهم سبب كون السلوكيات والأفعال في إعداد الفصل الدراسي صحيحة أو خاطئة (الانضباط اللطيف)، بدلاً من مجرد إنشاء قواعد صارمة دون مبرر لسبب أهميتها اتبعت. باختصار، تفترض المعاملة الخاصة والتفضيلية أن بيئة الرعاية، كما تم وصفها للتو، من شأنها أن تعزز الدافع الإيجابي للتلاميذ وتأثيرهم الإيجابي، جزئيًا من خلال تلبية احتياجات التلاميذ للترابط(Rascle, Bergugnat & al., 2015) .

4.5. النظرية الايكولوجية:

يعتبر النموذج البيئي الحيوي للتطور السلوكي نموذجًا نظريًا للتفاعلات بين البيئة والجينات في تفسير عملية التطور لدى البشر. اقترح هذا النموذج لأول مرة من قبل "**يوري برونفنبرنر** (Yuri Bronfenbrenner) في عام 1994، كامتداد لنموذج **برونفنبرنر** النظري الأول (الأصلي) لتطور السلوك البشري، والذي كان يسمّى بنظرية الأنظمة البيئية. عمل **برونفنبرنر** على تطوير النموذج البيئي الحيوي بعد إدراكه أن نموذجه الأول تجاهلته النظريات الأخرى التي تناولت تطور السلوك البشري، والذي كان يركز بشكل أساسي على الإطار الخارجي للتطور (الإطار البيئي).

كما ينطبق النموذج البيئي الحيوي للتطور السلوكي البشري على كل من الأطفال والبالغين معا، ليكون مقاربة حياتية لهذا التطور (إنسان– بيئة). يؤكد إطار العمل على أهمية فهم التأثيرات المزدوجة بين تطور سلوك الأفراد وتطور الأُطر البيئية (مكونات البيئة) المحيطة بهم نتيجة تفاعل بين الفرد والبيئة. في النموذج البيئي الحيوي، وعلى عكس النماذج السابقة، يضع **برونفنبرنر** الوقت كمكوّن هام ضمن الطريقة التي يتغير بها الناس والبيئة المحيطة بهم، ويأخذ عامل الزمن كأحد الأبعاد الأساسية لتطور السلوك البشري. كما يقترح النموذج البيئي الحيوي طريقة جديدة لإجراء الأبحاث التي يمكن أن يكون لها تأثير فعال في علم النفس التطوري، وما زالت هذه الطريقة فعالة حتى اليوم لإجراء الأبحاث والوصول إلى تفسيرات علمية معمقة.

خلال فترة أواخر السبعينيات من القرن الماضي إلى أوائل الثمانينيات، اقترح **برونفنبرنر** أفكارًا جديدة تركز على نظرية الأنظمة البيئية. بدأ بتحديد دور العوامل الرئيسية في التطور السلوكي، ونشر نظريته الجديدة تحت اسم «نظرية الأنظمة البيئية الحيوية».

يركز النموذج على العلاقات الديناميكية المتبادلة بين الكائن الحي وبيئته المشاركة في التغييرات التدريجية بمرور الوقت. يتم تصور العلاقات بين هذه العناصر في أنظمة وأنظمة فرعية. تظهر التأثيرات من الدرجة الثانية، مثل تأثير الشخص الثالث (الأب، مقدم الرعاية، الأستاذ، إلخ) على التفاعل بين الأم وطفلها، على مستويات متتالية من الأنظمة. كما يهتم النهج البيولوجي البيئي أيضًا بالإيكولوجيا التنموية، أي التغييرات في البنى المجهرية والبنى الكلية التي تحيط بالطفل والجهات الفاعلة الأخرى الموجودة في بيئته المباشرة(Habak,2020:32)؛ حيث وضع **برونفنبرنر** نموذجًا إيكولوجيًا للتنمية البشرية، يركز فيه على الفرد، وهو أحد النماذج المعترف بها بشكل عام لتحليل مجموعة من التأثيرات التي يمكن أن تعمل على تنمية الفرد. وهي تقوم أو تبنى على اقتراحين (Bronfenbrenner, 1994:37-43):

- يتطور البشر طوال الحياة من خلال تفاعلات معقدة بشكل متزايد بين الفرد وبيئته، والتي تشمل الأشخاص والأشياء والرموز، تحدث هذه التفاعلات بانتظام وعلى مدى فترة زمنية طويلة.
- يتطور شكل ومحتوى وتأثير هذه التفاعلات وفقًا لتطور الفرد، ويأخذ بُعد الوقت في الاعتبار نمو الطفل والاستقلالية التقدمية التي يطورها فيما يتعلق بالموارد من حوله، بالنسبة للطفل الذي يكبر ويكتسب الاستقلال الذاتي في العمل والفكر، فإن قابلية استكشاف العالم تتغير. يختار ما يريد فعله بوقته، مع من يريد الاتصال به، والقيم التي يسعى إليها، وكل الأشياء التي يعينها **برونفنبرنر** من خلال "التحولات الإيكولوجية" كما أطلق **برونفنبرنر** على نموذجه الأصلي اسم «نظرية الأنظمة البيئية». عبر هذا الإطار، أكد **برونفنبرنر** على الحاجة لفهم التطور السلوكي للأفراد داخل البيئات التي يعيشون فيها، ولوضع تصور وفهم وتفسير للأُطر البيئية، حدد – وصف– خمسة أنظمة بيئية وكل واحدة محتوي في الأخر وهي:
- **ميكروسيستم**(Microsystem): هو الطبقة الأكثر عمقًا في نموذج. **برونفنبرنر**. وهو الأقرب للفرد، ويشمل العلاقات الشخصية والتفاعلات المباشرة مع الأشياء المحيطة. على سبيل المثال، يعتبر أفراد الأسرة ومدرسة الطفل أجزاء من الميكروسيستم.
- **ميزوسيستم**(Mesosystem): يتضمن الميزوسيستم التفاعلات بين الأجزاء المختلفة لنظام الميكروسيستم. فيمكن اعتبار العلاقة بين مدرسة الطفل والأسرة جزء من الميزوسيستم، بسبب احتمالية تفاعل هذين التأثيرين المباشرين –أجزاء من الميكروسيستم .

- **إكزوسيستم**(Exosystem): لا يؤثر الإكزوسيستم بشكل مباشر على الأفراد، فهو يشمل الأجزاء الهيكلية داخل الميكروسيستم. على سبيل المثال، الصعوبات المالية التي تواجه الأسرة أو فقدان عمل الوالدين، يمكن لهذه العوامل التأثير على الطفل لكن بشكل غير مباشر.
- **الماكروسيستم** (Macrosystem): يعتبر الماكروسيستم الطبقة الأكثر بعدًا في النموذج. يشمل الأيدلوجيات والمعتقدات الثقافية والاجتماعية التي تؤثر على بيئة الأفراد.
- **الكرونوسيستم** (Chronosystem): اقترح **برونفنبرنر** أن الأفراد يمكنهم التفاعل باستمرار مع هذه الأنظمة. أكد أيضًا على أن كلًا من الأفراد والبيئات يؤثران على بعضهما البعض. ومع ذلك، في نموذجه الأصلي، أدرك" برونفنبرنر" عدم وجود تركيز كاف على الدور الذي يلعبه الأفراد في تطور سلوكياتهم، وكانت هذه نقطة بداية تطوير هذا النموذج.

تم استحضار من قبل ست دراسات (23٪): المنهج البيئي لـ (برونفنبرنر،1977)، والذي بموجبه لا يمكن فهم العلاقات مع الشخصيات الاجتماعية، إلا في السياقات الاجتماعية والثقافية مثل الأسرة والطبقة والمدرسة وما إلى ذلك. لذلك يوفر هذا المنهج إطارا عاما للتحليل، ولكنه لا يقدم مساهمة مفصلة في شرح آثار العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. وبالمثل، لا يمكن فهم هذه العلاقات إلا في السياقات الاجتماعية والثقافية، وهي الأسرة والفصل الدراسي والمدرسة وما إلى ذلك. ولذلك يوفر هذا النهج إطارا عاما للتحليل، ولكنه لا يقدم مساهمة مفصلة في شرح آثار العلاقة (أستاذ– تلميذ).

وضح **ديفيس**(Davis,2003)، في مقال مراجعة جوهرية حول العلاقة (أستاذ– تلميذ)، أن النموذج الإيكولوجي يتطلب ببساطة النظر في السياق لفهم هذه العلاقة بالإضافة إلى ذلك، يتوافق هذا النموذج الشامل مع وجهات النظر النظرية الأخرى حول علاقة أستاذ–تلميذ، والتي قد تكون أكثر قدرة على المساعدة في فهم آثاره.

6. نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ) وارتباطها بالتحصيل الدراسي:

كان الأداء المدرسي هو المتغير المفضل للبحث التجريبي في علم النفس التربوي لعدة عقود، وكان من المعروف منذ تجربة **روزنتال وجاكوبسون**(Rosenthal & Jacobson,1971) التي أشادت بضرورة البحث في متغيرات نوعية مثل البحث في علاقة (أستاذ – تلميذ) وتأثيرها على الأداء المدرسي(عنVirat,2015). وبالفعل، فإن العلاقة الجيدة مع الأستاذ، ترتبط بالدافعية للتعلم لدى التلميذ، ويعزز انتباهه، ويسمح للتلميذ باكتساب تقدير أفضل للذات. فإذا ارتبطت الجودة بعلاقة التعلق الآمنة مع الأستاذ، فإن هذه العلاقة هي عامل إيجابي للتعلم (Baker, 1999).

في الأدبيات المتعلقة بالعلاقة (أستاذ – التلميذ)، أفاد **فورتين** وآخرون(Fortin & al, 2011) أن العلاقة الإيجابية بين الأستاذ والتلميذ تؤثر على عدة مجالات، مثل الالتزام والنجاح المدرسي، والرفاهية النفسية والعاطفية للتلميذ، ومشاكل المهارات السلوكية والاجتماعية (عنde Santi,2018).

على العكس من ذلك، فإن المعلم غير المنخرط بشكل علائقي سيؤثر سلبا على الأداء المدرسي للتلميذ. سيستفيد التلاميذ المعرضون لمخاطر عالية على نطاق أوسع من هذه العلاقة النوعية، لا سيما عندما يصلون "بتوقعات منخفضة عن المدرسة ولديهم تاريخ من المشاكل في المدرسة الابتدائية، ولذلك فإن العلاقة مع الأستاذ ترتبط ارتباطا وثيقا بتسرب التلاميذ المعرضين للخطر من المدرسة (Fallu & Janosz, 2003)، من خلال توفير رفاهية نفسية وعاطفية أفضل للتلميذ، تؤثر العلاقة الإيجابية على المشكلات السلوكية والمهارات الاجتماعية. وبالتالي، فإن التلاميذ الذين لديهم علاقة جيدة مع معلمهم سيواجهون مشاكل سلوكية أقل في المدرسة.

وهكذا، يمكن أن تكون العلاقة الدافئة والإيجابية بين التلميذ وأستاذه مفيدة على المستوى الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي للطفل، على عكس العلاقة المتضاربة. تدعم الدراسات الطولية هذه النتائج، فعلى سبيل المثال، سلط **غريغوري** و **واينستين** (Gregory & Weinstein,2004) الضوء على تأثير العلاقة (أستاذ – تلميذ) على درجات الاختبار الموحد في الرياضيات، على العكس من ذلك، فإن العلاقة المتضاربة تتنبأ بمتوسط عام أقل (Dilalla, Markus & Wright-Phillips, 2004) أو معدل تكرار أعلى (Crosnoe & Elder, 2004). بالإضافة إلى ذلك، فإن وجود مرشد بين الأساتذة يزيد من مستوى النجاح (Fruiht & Wray-Lake, 2013). وبالتالي، فإن العلاقة (أستاذ – تلميذ) تعمل على تحقيق النتائج التعليمية، ربما من خلال زيادة المشاركة المدرسية (عنVirat,2015).

إن تلاميذ رياض الأطفال الذين تمّ تتبعهم إلى غاية السنة الأولى من المدرسة الابتدائية، والذين يعانون من صعوبات مدرسية وسلوكية، واستفادوا من دعم عاطفي وتربوي لأساتذتهم، تحصلوا على درجات مدرسية مماثلة لأقرانهم الذين يعانون من صعوبات أقل. وعكس ذلك، فإن أداء التلاميذ المعرضين لمخاطر عالية، والذين تلقوا دعما منخفضا، أو معتدلا من أساتذتهم، تحصلوا عل درجات مدرسية أقل من التي تحصل عليها التلاميذ الأقل عرضة للخطر (Hamre & Pianta, 2005).

بالإضافة إلى ذلك، من المرجح أن ينجح التلاميذ الذين يعانون من انخفاض التحصيل الدراسي ولديهم صعوبات اجتماعية وتواصلية مع غيرهم في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية، إذا كانت لديهم علاقة دافئة مع أساتذتهم من أولئك الذين لديهم علاقة أكثر صدامية(Fournel,2012).

وتوصلت دراسات (Decker & al.,2007)؛ (Hughes & al.,2001)؛ (Pianta,2001)، (Silver & al., 2010)؛(Armstrong, 2005) ؛(Murray & al., 2001)؛(Murray & Zvoch, 2008)

التي درست تأثير العلاقات بين الأستاذ والتلميذ إلى وجود ارتباطات بين العلاقات الإيجابية بين الأستاذ والتلاميذ وبغض المتغيرات مثل التعديل الأكاديمي والسلوكي، والمشاركة المدرسية والترابط، والأداء الاجتماعي العاطفي، والأداء الأكاديمي، والعلاقات بين الأقران (عن29: Zurheide,2015).

كما بينت بعض الدراسات الحديثة كدراسة (Hernández & al.,2017)، ممن درسوا ارتباط أبعاد نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ) بالتحصيل الدراسي على عينات من الأساتذة والتلاميذ، أن التقارب بين الأستاذ والتلميذ هو إحدى الآليات التي يرتبط بها التحكم الجاد بالتحصيل الدراسي

وفي دراسة طولية **لـ هاجوفسكي وماسون وماكون** حول جودة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ والتحصيل الدراسي في المدرسة الابتدائية": تم فحص الاختلافات بين الجنسين، باستخدام نماذج لوحة طولية متعددة المجموعات ومتقاطعة، لفهم التأثيرات الاتجاهية، بين التقارب بين الأستاذ والتلميذ والصراع، وقياس التحصيل في الرياضيات والقراءة لدى تلاميذ الصفوف الابتدائية. أشارت النتائج إلى انخفض التقارب الكامن بين الأستاذ والتلميذ لكلا الجنسين بمرور الوقت، ولكن الصراع الكامن زاد عند الذكور، كما كان هناك أيضًا عدم تجانس متزايد في جودة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ بالنسبة للذكور مقارنة بالإناث، وكان للتحصيل في الرياضيات تأثيرات صغيرة إلى متوسطة على التقارب اللاحق بين الأستاذ والتلميذ. ولم يؤثر الصراع بين الأستاذ والتلميذ والتقارب على المستويات اللاحقة من التحصيل في الرياضيات أو القراءة (Hajovsky , Mason & McCune,2017 :119).

في الواقع، يتفق العديد من المؤلفين على أن العلاقات الإيجابية مع البالغين في المدرسة هي جانب مهم من جوانب النجاح. وعلى وجه الخصوص، فإن العلاقة مع الأستاذ الذي ينظر إليه التلميذ بشكل إيجابي ستكون مسؤولة عن زيادة الدافع. عندما يحب التلاميذ أساتذتهم، فإنهم يزيدون من جودة اجتهادهم ومن مقدار الجهد الذي يبذلونه فيه. علاوة على ذلك، فإن أحد العوامل التي تتنبأ بخطر التسرب من المدرسة هو التصور السلبي لدى التلاميذ عن الأساتذة. وقد أوضح كل من **بيرش و لادد**(Birch &Ladd, 1997) أن المستوى العالي من الاعتماد على الأستاذ أو الصراع معه سيرتبط بكراهية المدرسة وبانخفاض النتائج وانخفاض الالتزام بالمهام. من ناحية أخرى، فإن المستوى العالي في القرب من الأستاذ يرتبط بشكل إيجابي بنفس المتغيرات.

ويبدو أن هذه الدراسات، تعتبر نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ) أحد الآليات التي من خلالها نستطيع التنبؤ والتحكم بالتحصيل الدراسي، من خلال معرفة نوع العلاقة السائدة بين الأستاذ والتلميذ، وأن بعد التقارب بين الأستاذ وتلميذ له دور في تحسين التحصيل الدراسي للتلميذ.

7. نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) وارتباطها بتكنولوجيا التعليم:

لقد شهدت السنوات العشرة الأخيرة ثورة غير مسبوقة في مجال استخدام التكنولوجيا الرقمية وتطبيقاتها في عملية التعليم والتعلم، وأصبحت مكونا أساسيا من مكونات العملية التعليمية التي لم تعتمد على الأستاذ والتلميذ والمقرر فحسب، بل اتسعت لتشمل ما يربط هذه العناصر السابقة جميعا، ويجعل مخرجات عملية التعليم أكثر جودة وفعالية (البلطان،17:2013).

حيث قام **هيرشكوفيتس** بدراسة بعنوان: "العلاقة بين التلميذ والأستاذ في فصل الإعلام الآلي الفردي". وهي عبارة عن ست دراسات حول العلاقات بين الأستاذ والتلميذ (ودراسة أخرى تشير إلى التدريس عن بعد). هذه الدراسات مجتمعة، التي أجريت بين عامي 2014–2016 باستخدام منهجيات نوعية وكمية، مع مجموع (N=238) أستاذا –سلطت الضوء على تحسينات مختلفة في العلاقات بين التلاميذ والأساتذة. بشكل عام، ويقال إن برامج الإعلام الآلي الفردية تحدث بعض التغييرات المهمة في استراتيجيات التعليم / التعلم، وأن هذه التغييرات تؤثر على العلاقات بين التلميذ والأستاذ بشكل إيجابي (Hershkovitz,2018).

وفي دراسة أخرى باستعمال دراسة الحالة للكشف عن العلاقة (أستاذ –تلميذ) في بيئة تكنولوجية فردية، تم فحص التغيير الفعلي في هذه العلاقة أثناء الفصل الدراسي الفردي، استعملت الدراسة نظرية النظام الذاتي للدافعية وخصائصها الثلاث المتمثلة في الاستقلالية والعلاقة والكفاءة كإطار نظري. نظر الباحثون في وجهات نظر أربعة أساتذة في الفصول الدراسية و207 من تلاميذ المدارس الثانوية بضواحي في نيوجيرسي. استخدمت الدراسة مقابلات مع الأستاذة والملاحظات داخل الصف، واستطلاعات للتلاميذ، ومجموعة تحدث مع التلاميذ، كشفت النتائج عن تغيير ملحوظ في العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ في بيئة فردية. كان التغيير موجودًا في الاتصال بين الأستاذة وتلاميذهم خارج الفصل الدراسي والمدرسة. خلص الباحثون إلى أن الأساتذة وتلاميذهم لديهم علاقة إيجابية في بيئة فردية وأن هذه العلاقة تعتمد على قدرة الأستاذ على إشراك التلاميذ باستخدام جهاز واحد لواحد. وخلص الباحثون إلى أن البيئة الفردية تخلق بيئة تعليمية مستقلة للتلاميذ، ولدى الأساتذة والتلاميذ علاقة قرابة تمتد إلى ما وراء الحدود التقليدية للمدرسة، ويؤدي المستوى الأعلى من الكفاءة في كل من الأساتذة والتلاميذ إلى إنشاء فصل دراسي أكثر جاذبية نظرًا لأن البيئات التقنية الفردية أصبحت أكثر شيوعًا في جميع أنحاء البلاد (Higgins & Bushell, 2018:1069).

بالرغم من ارتباط العلاقة بين الأستاذ والتلميذ باستمرار بالنتائج الإيجابية، إلا أن جودتها بدت موضع شك وتراجع أثناء التدريس عبر الإنترنت، والذي كان بدوره له تأثير سلبي على رفاهية التلاميذ والأساتذة بسبب إغلاق المدارس التي فرضتها جائحة COVID -19. قارنت الدراسة تصورات التلميذ والأساتذة لجودة علاقة أستاذ–تلميذ، ونوعية الحياة بعد التدريس عبر الإنترنت، وبعد التدريس في الفصل الدراسي، وما إذا كانت جودة علاقة أستاذ– تلميذ تتعلق بالرفاهية المتصورة عبر طرائق التدريس هذه، كان المشاركون 47 أستاذ و56 تلميذ، قاموا بالتعبير ذاتيًا عن جودة علاقة أستاذ – تلميذ ونوعية الحياة مرتين: بعد 3 أشهر من التدريس عبر الإنترنت وبعد 3 أشهر من التدريس في الفصول الدراسية. ظلت جودة الحياة مستقرة عبر طرائق التدريس. لم يلاحظ الأساتذة أي اختلافات في جودة علاقة أستاذ – تلميذ عبر كلتا الفترتين، وتوصلت هذه النتائج إلى أن التدريس عبر الإنترنت هو تجربة غير شخصية للتلاميذ، حيث يكون الصراع أقل بسبب غياب المحفزات الاجتماعية (Vagos & Carvalhais,2022).

رغم الدور الايجابي الذي تعلبه تكنولوجيا التعليم في نوعية علاقة الأستاذ بالتلميذ من خلال زيادة التقارب بين الأستاذ وتلميذ وخفض الصراع بينهما إلى أنه أكد العديد من الباحثين والمختصين في مجال التعليم على أن تكون التكنولوجيا وسيلة فقط، لكي لا تكون لها أثار سلبية على الأستاذ والتلميذ، والتي هي في الأخير وضعت العديد من الإشكاليات التي وجب فيها ضبط تكنولوجيا التعليم في مختلف الوضعيات بين الأستاذ والتلميذ والمنهاج الدراسي والمادة المدرسة، حتى لا يكون ما يقدمه المدرس مجرد عمل تجاري أو خال من تنمية وبناء الأخلاق والقيم الاجتماعية وعلاقات الإنسانية والاجتماعية التي يهدف إليها التعليم لبناء الفرد والمجتمع ككل حيث في تكنولوجيا الاتصال تكون علاقة الأستاذ بالتلميذ يقل فيها الصراع وغير ظاهر بسبب عدم التفاعل المباشر والتفاعل والتقارب والتلامس بين الأستاذ والتلميذ، حيث تكون مراقبة الأستاذ للتلميذ جزئية فقط وليس كلية وبالتالي تقل الملاحظات والتفاعل الاجتماعي وتكون العلاقة تخلو من الصراع وبسبب غياب الملاحظة المباشرة وتفاعل داخل القسم.

خلاصة الفصل

إن تطور العلاقات الإنسانية والاجتماعية يرجع بالأساس إلى المؤسسات التنشئة الاجتماعية للطفل، وهي الأسرة والمدرسة بالدرجة الأولى، لأنه هي التي تصنع شخصية الفرد منذ طفولته، بداية من الوالدين إلى أفراد الأسرة إلى الأستاذ في المدرسة الذي له كل أساليب و الخبرة والعلم لتنمية وتطوير العلاقات الشخصية والتفاعلات المباشرة مع الأفراد والأشياء المحيطة والبيئة، حيث يكون

للأستاذ دور المربي والمعلم والموجه والمرشد والمرافق للتلميذ في كيفية إنشاء وتنمية وتطوير طبيعة هذه العلاقات مع الأفراد أو البيئة التي يعيش فيها.

كما تؤكد نظرية تقرير المصير بان العلاقة بين الأستاذ والتلميذ تحدث من خلال تلبية ثلاثة احتياجات نفسية أساسية للتلميذ وهي الحاجة إلى الارتباط، والحاجة إلى الكفاءة، والحاجة إلى استقلال، ويتم قياس جودة العلاقات بين الأستاذ والتلميذ من خلال تلبية الاحتياجات الأساسية الثلاثة المذكورة أعلاه، والتي كانت منطلق بحث العديد من الدراسات. كما يحدد "بيانتا" طبيعة علاقة (استاذ –تلميذ) بأنها الجانب العاطفي الذي يربط الأستاذ بتلميذه، والذي يتشكل من ثلاثة أبعاد وهي (بعد الصراع، بعد الدفء العاطفي (التقارب)، بعد التبعية)، كما ترى نظرية التعلق بان نمط التعلق الذي يصممه الأطفال في بداية العمر إلى جانب الخصائص السلوكية والعاطفية التي يجلبونها للعلاقات هي المحددات الرئيسية لجودة العلاقة، باعتبار التعلق على أنه آلية تكيفية لاستكشاف البيئة اللازمة لكي يتعلم الطفل مما يحيط به، والعلاقات الإيجابية بين الآباء والأطفال تعزز إحساس الطفل بالأمان، وهي شرط مسبق لاستعداد الطفل لاستكشاف بيئته وبناء علاقة ايجابية مع أستاذه لتمكنه من تحفزه نحو التعلم، وتحقيق نتائج دراسية مرضية على عكس العلاقة التي يسودها الصراع التي تمنع نمو وتطور التلميذ في مختلف جوانب شخصيته.

الفصل الثاني: الضغوط المهنية

تمهيد

1. لمحة تاريخية عن الضغوط المهنية
2. مفهوم الضغوط المهنية
3. مكونات ضغط العمل
4. النماذج المفسرة للضغوط المهنية
5. أعراض الضغوط المهنية عند الأفراد
6. مصادر الضغوط المهنية لدى الأساتذة
7. علاقة الضغوط المهنية بنوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ)
8. الروابط بين الضغوط والصحة النفسية في العمل

خلاصة الفصل

تمهيد:

يواجه الفرد العديد من الضغوطات الحياتية التي تشكل حاجزاً بينه وبين الطموحات التي يسعى إليها، ومن بين الضغوط التي تؤثر عليه نفسياً وجسدياً هي الضغوط المهنية، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين والعلماء إلى دراستها لفهمها ومعرفة آثارها وأسبابها والعوامل المرتبطة بها، مثل نوعية وطبيعة المهن وظروفها البيئية وخصائصها الشخصية، وهو ما سنناقشه في هذا الفصل.

1. لمحة تاريخية عن الضغوط المهنية:

عرف الضغط (stress) منذ قرون، وشهد العديد من التغيرات، حتى أصبح نتيجة لطريقة إدراك الأفراد لعلاقتهم بالعالم، وطريقة دعمهم وإدراكهم لمحفزات الحياة. لقد كتب الفلاسفة والشعراء والمؤرخون عن الضغط في وقت مبكر من القرن الأول قبل الميلاد، وكان يعنى العناق، أوضيق القلب، أو الإصابة، أو ألم الوخز (Schnegg,2014:7). أما في القرن الثاني عشر، فقد تم تعريف الضغط على أنه الألم، والظروف الحرجة، والقمع، والسجن، والمعاناة. وخلال عصر النهضة، تم استخدام بعض هذه المعاني بالعامية. أما في القرن الرابع عشر، فقد تم استخدام كلمة "الضغط" لتعني الألم أو المعاناة أو الحزن. في حين عرفت هذه الكلمة في القرن السابع عشر بإنجلترا على أنها حالة من الضيق نتيجة الاعتداءات الخارجية، كالقمع، الحرمان والشدائد. وفي القرن التاسع عشر، أصبح للمصطلح قيمة علمية، على أنه الضغط الذي يمارس على الكائن أو الشخص. وهو قيدا جسديا أو نفسيا له آثاره وعواقبه. ولذلك، فإن مثل هذه الاعتداءات المتعلقة بالظروف المعيشية قد تسبب ضررا جسديا أو عقليا للأشخاص(Akilal & Medjekdoud,2015) .

بداية تعريف مصطلح الضغوط كانت بفضل أعمال **كلود برنارد**(Claude Bernard) الذي ميز بين البيئة الداخلية للعضوية والبيئة الخارجية لها، وأهمية علاقات التبادل بينهما لاحداث التوازن، وأن جميع ردود فعل العضوية لها هدف واحد فقط، وهو الحفاظ على ثبات البيئة الداخلية للكائن الحي(Laborit,1988:271). وفي عام 1872، اعتبر **داروين** (Darwin) أن الخوف في مظاهره الجسدية له دور في إعداد الكائن الحي لمواجهة الخطر. ورغم أن **ويليام جيمس** (W.James,1884) أصر على أهمية إعداد الجسم لمواجهة الخطر من خلال الوعي الشخصي بالمنبهات وعواقبها (وهي فكرة تم تناولها فيما بعد في علم النفس المعرفي)، إلا أن كلمة الضغط

عادت إلى الظهور في لغة علماء وظائف الأعضاء في القرن العشرين؛ إذ استخدم **كانون** (W.Cannon) في عام 1914 هذا المصطلح بالمعنى الفسيولوجي. ولم يتم ادخال المعنى السيكولوجي للمصطلح إلا في عام 1928، حين أدرك على أنه "كل ما يتوافق مع جميع المحفزات الجسدية والعاطفية، والتي ربما تتعلق بالتنظيم الاجتماعي والصناعي"(Sechnegg, 2014).

وأخيرا، في الثلاثينيات، لاقى مصطلح الضغط شهرته مع الطبيب الكندي، أخصائي الغدد الصماء **هانز سيلي**(Hans Selye) ، حيث أضفى الطابع الفردي عليه، واقترح نظرية الضغط في عام 1936. ومع ذلك، لم يتم تعريف هذه الكلمة في القاموس إلا في عام 1953 على أنها "عملية معقدة ومتعددة الأبعاد، مرتبطة بالعالم المادي والمحيطي، ومرتبطة بنفس القدر بالعالم الداخلي والانفعالي للفرد (Janot-Bergugnat & Rascle, 2008:9).

ولم تظهر الكتابات العلمية عن الضغوط في الوسط المهني إلا في بداية السبعينيات، ليرتفع ويتضاعف عدد المقالات المكرسة لظاهرة الضغط في العمل، والتي تترجم الوعي بخطورتها على الصحة العقلية والاقتصادية والاجتماعية للعامل.

أما الدراسات حول الضغوط لدى الأساتذة فتعود إلى عدة عقود، وكانت البداية مع **كيرياكو وسوتكليف**(Kyriacou & Sutcliffe,1978) اللذان أظهرا أن نسبة كبيرة من الأساتذة يعانون من الكثير من الضغوط في العمل. وفي عام 2003، أظهرت دراسة أجرتها منظمة العمل الدولية أن 25 في المائة إلى 33 في المائة من معلمي منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) يعانون من مستويات عالية من التوتر في العمل. سيكون لهذا الضغط في العمل عواقب عديدة، مثل انخفاض الالتزام التنظيمي، وسوء نوعية التدريس، فضلا عن ضعف العلاقة مع التلاميذ، ومستوى عال من الإجازات المرضية وميل كبير لترك المهنة (De Courville,2018).

الآن أغلب الباحثين والمختصين، يشيرون إلى أن العوامل المرتبطة بالعمل والتنظيم، تشكل عوامل رئيسية في إحداث الضغط، وتتمثل في عبئ العمل، غموض الدور، تسلط الرؤساء، وثقل أوامرهم، انعدام العدالة في التقييم والمعاملة، ظروف العمل القاسية، انعدام المشاركة في اتخاذ القرار(عنو،33:2009). وعليه فإن التوجه السائد حاليا في جميع الميادين(الأسر، المدرسة، بيئة العمل...)هو وقائي، أكثر منه علاجي.

2. مفهوم الضغوط المهنية:

الضغط مفهوم يمكن تعريفه من وجهات نظر مختلفة اعتمادا على وجهة نظر الباحث. في سياق هذا البحث، التعريف النفسي هو التعريف المستخدم. سيتبع ذلك بتعريف أكثر دقة للضغط في ميدان العمل.

1.2. تعريف الضغوط لغة:

الضغوط كلمة مشتقة من اللاتينية (Stringers) وهي تعني الشد، الضيق، العقد أو الربط، والضَّغْطُ في الفيزيقا والهندسة والميكانيكا هي: القوة الواقعة على وحدة المساحات في الاتجاه العموديّ. أما الضغط في قاموس **مختار الصحاح** فيعني: ضَغَطَهُ زحمه إلى حائط ونحوه وبابه قطع ومنه ضَغْطَةُ القبر بالفتح وأما الضُّغْطَةُ بالضم فهي الشدة والمشقة، ويقال اللهم ارفع عنا هذه الضُّغطة، والضَاغِطُ كالرقيب والأمين يقال أرسله ضَاغِطاً على فلان سُميّ بذلك لتضييقه على العامل. وضَغَطَ(فعل): ضغَطَ/ ضغَطَ على، يَضغَط، ضَغْطًا، فهو ضاغِط، والمفعول مَضْغوط.

ضَغَطَ عَلَيْهِ: تَشَدَّدَ، ضَيَّقَ عَلَيْهِ. في حين في **معجم الوسيط:** ضغطه ضغطا إذا غمراه إلى شيء، وشدد وضيق، وقهره وأكرهه، والضغطة هي الضيق والقهر والاضطرار. والضغيط للرجل ضعيف الرأي لا ينبعث مع القوم (شاهين، 2012: 24).

2.2. تعريف الضغوط اصطلاحا:

ذكر **دسوقي** (1990)، أن كلمة ضغط تعني ضائقة، كرب وشدة. وهي كحال تعني شد أو جهد جسميا كان أونفسيا"(عن عايدة،18:2001). يشير الضغط النفسي إلى وجود عوامل خارجية تضغط على الفرد، سواء كليا أو جزئيًا، إلى الحد الذي يكون لديه إحساس بالتوتر، أو تشويه في تكامل شخصيته. وعندما تزداد شدة هذه الضغوط، قد يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويغير نمط سلوكه مما هو عليه إلى نمط جديد.

الضغط هو تجربة عاطفية سلبية، ويرافق مظهره التغيرات البيوكيميائية والفسيولوجية والمعرفية والسلوكية، ويمكن التنبؤ به، ويمكن أن يؤدي إما إلى تغيير في الحدث المجهد أو إلى التكيف والتعامل مع آثاره حسب جميع مكونات شخصية الفرد (شيلي، 2008: 343).

واختلفت تعريفات العلماء والباحثين في تعريف الضغوط، اعتمادا على الزاوية والرؤية التي ينظر منها كل منهم إلى الضغوط النفسية، وتأثيراتها على الفرد، وكذالك طريقة ونوع طبيعة

دراستها. لذلك تم تطوير العديد من تعريفات الضغوط، والتي هي أكثر انتشارا في هذا المجال، ومن بينها نذكر الآتي:

هناك من يعرف الضغوط النفسية في ضوء الاستجابة البيولوجية والعضوية والنفسية المرتبطة بالمثيرات الضاغطة، وبالتالي يعرف **هانز سيلي**(Hans Selye,1982)الضغوط النفسية على أنها: "إستجابة جسدية عامة أو غير محددة، وهذه الاستجابة تحدث عندما يعمل مطلب ما على الجسد سواء كانت ذلك حالة بيئية يجب تحملها، أو مطلب على أنفسنا من أجل إنجازه كهدف شخصي" (عن مغزي،653:2018).

ويعرفها **ميكانيك**(Mikanic) بأنها:"تلك الصعوبات التي يتعرض لها الكائن البشري بحكم الخبرة، والتي تنجم عن إدراكه للتهديدات التي تواجهه"(عن علي،2012: 12).

وتعرف الضغوط بأنها استجابات فيزيولوجية ونفسية للمواقف والأحداث التي تفسد وتربك توازن الكائن الحي، وهي تتولد من مصادر متعددة، وتسبب استجابات متنوعة بدرجة كبيرة، بعضها سلبي والبعض الآخر إيجابي. وعلى الرغم من دلالتها السلبية، فإن الكثيرين يعتقدون أن بعض مستويات الضغوط تعد ضرورية للحصول على السعادة والصحة النفسية(العاسمي،2016: 356).

ومن وجهة نظر عامة، يعرف **لازاروس**(Lazarus,1993) الضغط بأنه مجموعة من ردود الفعل النفسية والفسيولوجية التي تحدث عندما يواجه الفرد عاملا ضارا. ووفقا له، فإن الضغط المدرك يعتمد على حقيقة أنه عملية تقييم الفرد الذي يتفاوض بنشاط بين مطالب وموارد البيئة من ناحية، وموارده ومعتقداته الشخصية من ناحية أخرى. لذلك سيتم التأكيد على الفرد إذا كان يقدر الموقف الذي واجهه على أنه يتجاوز قدرته على التكيف.

ويعرفه معجم علم النفس والطب النفسي بأنه:" حالة من الاجهاد الجسمي والنفسي والمشقة التي تلقى على الفرد بمطالب وأعباء عليه أن يتوافق معها، وقد يكون الضغط داخليا أوبيئيا، قصيرا أو طويلا، وإذا طال وأفرط فقد يستهلك موارد الفرد أو يتعداها، ويؤدي إلى تفكك أو انهيار أداء الوظائف المنظم" (شاهين، 2012: 24).

3.2. تعريف الضغوط المهنية:

ولقد عُرفت الضغوط المهنية وفق ثلاث مداخل:

- **من حيث حالة الفرد:** ضغوط العمل هي الحالة النفسية والجسمانية يكون فيها الفرد رد فعل على التعرض كمجموعة من المسببات الموجهة في بيئة العمل.

- **من حيث المسببات:** ضغوط العمل هي مجموعة المثيرات التي تتوفر في بيئة العمل وينتج عنها سلوك معين للفرد كرد فعل لتأثير هذه المثيرات على حالته النفسية والجسمانية.

- **من حيث النتائج:** ضغوط العمل هي مجموعة سلوكيات الفرد الناتجة عن حالته النفسية والجسمانية كرد فعل للمثيرات التي يواجهها في بيئة العمل (أبوبكر،132:2002).

في الأصل، تم وصف الضغط بأنه آلية بيولوجية للتكيف، فعلى سبيل المثال، رأى **كوكس وجريفيتس** بأن التعامل مع الضغط هو حالة عاطفية، تم تشخيصها من خلال تقييم الشخص لوضعه في العمل، فهو ينظر إلى الموقف على أنه مرهق وغير سار، عندما يدرك أن المهام عالية جدا ولا يمكنه التعامل معها، أوعندما تكون هذه المهام مهمة أو عندما لا تكافأ جهوده بشكل كاف(Cox & Griffiths,2010).

ويستخدم مصطلح الضغط بشكل شائع لوصف ثلاثة مفاهيم مختلفة: عوامل أو مصادر الضغوط مثل: الضوضاء وظروف العمل والحدث الضاغط. ويمكن أيضا استخدام كلمة الضغط بطريقة محدودة لوصف المظاهر المرضية التي تظهر عند تجاوز قدرات الاستجابة (Canouï & Mauranges, 2004).

أما "التوافق الوطني بين الأشخاص حول الضغط في العمل"(2008)، فيقترح أن الضغط "حالة" تحدث عندما يكون هناك اختلال في التوازن بين القمع الذي يمارس على الشخص بسبب القيود التي تفرضها عليه بيئته، والتصور الذي لديه عن موارده الخاصة للتعامل معها. فالفرد قادر على إدارة القمع على المدى القصير، لكنه سيتعرض لصعوبات كبيرة، عندما يواجه ضغوطا شديدة لفترة طويلة أو متكررة. لذلك، تلعب البيئة دورا في بداية الضغط وتمارس ضغطا داخليا على الفرد. وعلى الرغم من أن عملية تقييم القيود والموارد تكون نفسية، إلا أن آثار الضغط ليست من نفس الطبيعة. فهي تؤثر على الصحة البدنية والرفاه والإنتاجية"(Mouketou,2020:25-26).

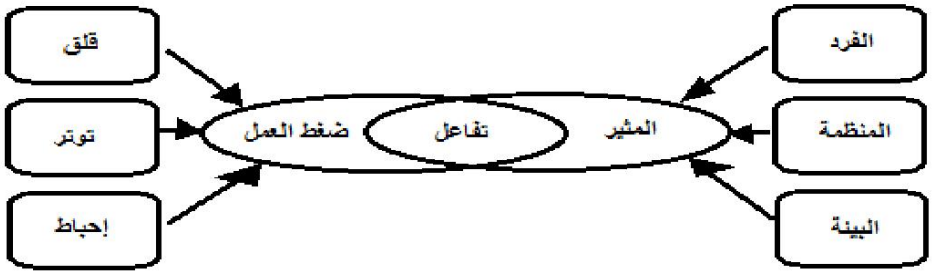
أما في الوسط المهني للتدريس، فقد عرف **كرياكو وسوتكليف** الضغط المهني لدى الأستاذ على أنه مشاعر سلبية غير محمودة مثل الغضب والاحباط والفتور العصبي. فهو"متلازمة استجابة تؤثر سلبا عليه، وعادة ما تكون مصاحبة بتغيرات فسيولوجية وبيوكيميائية مسببة لأمراض محتملة الناجمة عن جوانب من وظيفة الأستاذ، وبأن المطالب المفروظة على الأستاذ تشكل تهديدا يمس احترامه لذاته أو رفاهه، ولا يمكن مواجهتها إلا من خلال تفعيل آليات التكيف للحد من التهديد المتصور"(Kyriacou & Sutcliffe, 1978b :2). وبعدها عرف **كيرياكو**(2001) بشكل أكثر

تحديدا ضغط المدّرس على أنه تجربة من المشاعر السلبية وغير السارة، مثل الغضب أو الإحباط، والتي ترجع إلى جوانب معينة من وظيفته كمعلم والتي يعتبرها تهديدا لرفاهيته أو احترامه لذاته.

وعليه يعرف الضغط المهني لدي أستاذ التعليم الابتدائي، من خلال إدراكهم أن متطلبات العمل تفوق قدراتهم وامكاناتهم نتيجة الأعباء الزائدة للعمل، وغياب المعلومات الواضحة عن الدور الذي يجب القيام به، بالإضافة إلى مواجهتهم للمطالب المتناقضة لرؤسائهم، وعدم استخدامهم مهاراتهم وخبراتهم في التدريس. وهو ما عرفه **تايلور**(Taylor) بأنه مجموعة من الظروف المتعلقة بطبيعة العمل في التربية والتعليم، يقيمها الأستاذ كمواقف ضارة ومهددة، ويستجيب لها على شكل تغيرات معرفية وانفعالية وفسيولوجية. وتؤدي حدة ضغوط العمل إلى الإجهاد ثم الاحتراق النفسي(عن أيت حمودة & ازي،2013).

3. مكونات ضغوط العمل:

صنف الباحثون ثلاثة مكونات رئيسية لضغوط العمل وهي: الفردية والاجتماعية والوظيفية. وبشكل عام، يعتبر ثقل الجانب الفردي والاستعداد الشخصي للاستجابة لمصادر الضغط النفسي هما الأكثر تطلبا للمعالجة. وذلك لأن مكونات ضغوط العمل ناتجة عن تفاعل العوامل التي تشكل الشخصية" سمات شخصية" وترتبط بالأسباب أو المحفزات(الأفراد، المنظمة، البيئة) وما ينتج عنها من قلق وتوتر وإحباط للفرد (الغريز & أبو سعد، 2008: 36)



الشكل رقم(1): مكونات ضغط العمل (أبوبكر،2012: 134).

ويمكن توضيح المكونات الرئيسية الثلاثة لضغوط العمل من خلال الشكل رقم(1)، وهي:

1/عنصر المثير: ويحتوي هذا العنصر على القوى المسببة لهذا الضغط والتي تؤدي إلى الشعور بالضغط النفسي. وقد يكون مصدر هذا العنصر البيئة أو المؤسسة أو الفرد؛

2/عنصر التفاعل: وهو تفاعل بين العوامل المثيرة للضغط والاستجابة له؛

3/عنصر الاستجابة: يمثل هذا العنصر ردود الفعل الجسمية والنفسية والسلوكية التي يبديها الفرد تجاه الضغط، مثل: القلق والتوتر والإحباط وغيرها... (العميان،2005:161).

4. النماذج المفسرة للضغوط المهنية:

تساعد النماذج على فهم التناولات المختلفة التي تدمج الفرد وبيئة عمله بشكل عام أوجزئي، ولكن أيضا العلاقة الاجتماعية التي يمكن أن تكون بين الموظفين في مكان العمل. وهكذا، يتم تطوير العديد من النماذج العلمية لشرح الضغوط المهنية وكيف تؤثر في الأفراد. ومن أشهرها نموذج **سيلي**(1956) مع متلازمة التكيف العامة (GAS)، ونموذج **لازاروس وفولكمان** (Lazarus & Folkman,1984) للتقييم المزدوج للوضع، ونموذج الطلب والمراقبة لـ **كاراسيك وثوريال**(Karasek & Theorell,1990) للتحكم في الطلب، ونموذج الجهد والمكافأة لـ **سيغريست** (Siegrist ,1990).

1.4. النموذج الفسيولوجي لـ ولتر كانون وهانز سيلي:

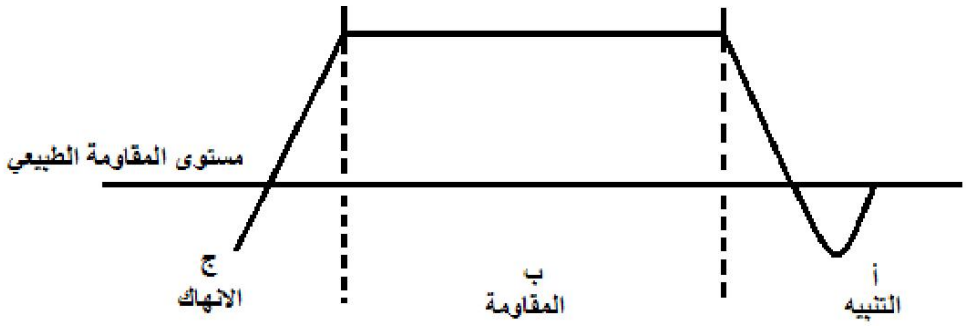
كانت المساهمات الأولى التي تم تقديمها في مجال أبحاث الضغط هي الوصف الذي قدمه الباحث **ولتر كانون**(Walter Cannon,1932)لاستجابة الكر أو الفر(Fight-or- Flight Response)، حيث عندما تدرك الكائنات العضوية بأنها مهددة في بيئتها، يتم تنبيه الجسم بسرعة من الخطر، ويصبح مدفوعا بتأثير من الجهاز العصبي الودي، ونظام الغدد الصماء، للهروب من خطر التعرض للضغط، وهذا مايسمى استجابة الكر أو الفر.

ورأى **كانون** أن استجابة الكر أو الفر هي في البداية استجابة تكيفية طبيعية، فهي تجعل العضوية قادرة على الاستجاب بسرعة عند تعرضها لتهديد أو لخطر في البيئة المحيطة. كما بيّن من الناحية الثانية أن الضغط قد يسبب الأذى للعضوية نتيجة الأداء العالي المتزايد، لأنه يعطل الوظائف الانفعالية والسيكولوجية بسبب استنزاف طاقة الفرد. ويمكن أن يسبب مشاكل صحية مع مرور الوقت. وتحديدا عندما يستمر الضغط بقوة فإنه يمهد الطريق لظهور مشاكل صحية ونفسية للفرد (شيلي، 2008: 345).

أما ثاني مساهمة فتتمثل في متلازمة التكيف العامة **لهانز سيلي**(General Adaption Syndrome)، حيث بين **سيلي** (1956) أنه في حالة تعرض العضوية لمثير يسبب الضغط، فإنها تقوم بحشد امكاناتها من أجل العمل. والاستجابة التي تصدر عنها غير محددة، أي أنها لا تختلف

باختلاف بمسببات الضغط، وهذا يعني أن الشخص سيقدم نفس النمط من ردود الأفعال الفسيولوجية بصرف النظر عن سبب التهديد أو الخطر. ومع مرور الزمن ومع تكرار واستمرار التعرض للضغط ستتعرض العضوية(الجسم) إلى عوامل التمزق والاهتراء بسبب الآثار السلبية على العضوية الناتجة عن عمل الضغط (Sechnegg,2014:15).

وتتكون متلازمة التكيف العامة من ثلاث مراحل حسب الشكل الآتي:



الشكل (2): المراحل الثلاث لمتلازمة التكيف العامة (GAS) عند سيلي(1974).

- **مرحلة التنبيه** (The Alarm Stage): هي لحظة يكون فيها الجسم في حالة تأهب. يتفاعل الجسم أولا مع الصدمة (تسارع ضربات القلب، وانخفاض قوة العضلات...)، ثم يبدأ الجسم باستعمال آليات الدفاع.
- **مرحلة المقاومة** (The Resistance Stage): في هذه المرحلة، إذا تعرض الفرد لضغوط طويلة بما فيه الكفاية، يتأهب الجسم فيكون متوترا.
- **مرحلة الإنهاك** (Exhaustion): وتحدث إذا فشلت العضوية في التخلص من التهديد (الخطر) نتيجة المقاومة واستمرارها، واستنفاذ جميع مصادرها الفسيولوجية خلال محاولتها التكيف مع الحدث أو المنبه (Sechnegg,2014:15).

لا يزال التأثير المهم لنموذج **هانز سيلي** في مجال الضغط ملموسا في الوقت الحاضر، لأنه يوفر نظرية عامة، حول ما يصدر من ردود أفعال، عند التعرض لمجموعة واسعة ومتنوعة من الاحداث الضاغطة بمرور الوقت، وفي مراحل مختلفة من حياة الفرد، وبالتلي فهو يوفر لنا طريقة للتفكير، حول التفاعل بين العوامل الفسيولوجية والبيئية، ومن جهة ثانية فهو يفترض وجود علاقة فسيولوجية آلية، تربط الضغط بالمرض. كما اعتقد **هانز سيليى** أن الانهاك والاستنزاف المستمر

نتيجة المقاومة الطويلة المدى هو المسؤول عن الضرر الفسيولوجي الذي يضع الأساس للإصابة بالمرض. وفي الحقيقة فإن التعرض الدائم والمتكرر للضغط، له علاقة بحدوث الاضطرابات، كالأمراض القلبية الوعائية والتهاب المفاصل وفرط ضغط الدم، والاضطرابات المتعلقة بنقص المناعة (شيلي، 2008: 346- 347).

وعلى الرغم من أهمية نموذج **هانز سيلي**، إلا أنه تعرض لانتقادات كثيرة، أهمها أن التركيز على العوامل السيكولوجية والاجتماعية لم يكن موجودا في النماذج الأولى التي قدمها **كانون وسيليي** في أعمالهما، ويرجع هذا الغياب في جزء كبير منه إلى حقيقة أن هذه الأعمال في دراسة الضغط تم تطبيقها على الحيوانات من أجل تحديد الإفرازات الهورمونية للغدد الصماء.

2.4. نموذج التقييم المعرفي لـ لازاروس:

يرتكز نموذج التقييم المعرفي(**Cognitive Appraisal Theory**)على الحدث وكيفية التعامل معه ونوع الاستجابة الكاملة؛ حيث أكد **لازاروس** أن الضغوط تحدث عندما لا يستطيع الفرد التعامل أو التكيف لمتطلبات حياته، أي أنها استجابة غير متوافقة مع الحدث، لذلك ركز اهتمامه على التقييم الذهني، ورد الفعل من جانب الفرد للمواقف الضاغطة المختلفة. وعلى هذا الأساس فالضغط، يحدث نتيجة للتفاعل بين شخصية الفرد والبيئة المحيطة به. كما أكد على التقييم الذهني من جانب الفرد، ثم على الحكم على موقف المواجهة وأن الأفراد يختلفون في تقييمهم للمواقف من حيث الضغط والاستجابة له. كما أن المواقف التي قد تشكل ضغطا بالنسبة لفرد ما قد لا تشكل ضغطا بالنسبة إلى فرد آخر، ويرجع ذلك إلى تدخل الخبرة الشخصية للفرد والفروق الفردية. ونموذج **لازاروس وفولكمان** (1984) يضم العديد من الموضوعات التي لها تأثير كبير على تفكير الآخرين. أهمها أن التوتر ينشأ من تقييم الشخص للظروف وليس من الظروف الموضوعية. كما يعتمد التقييم على المعلومات الواردة في الموقف وعلى المعلومات الموجودة داخل الشخص. ويبدأ الضغط في هذا النموذج بتصور إما التهديد أو الأذى أو التحدي.

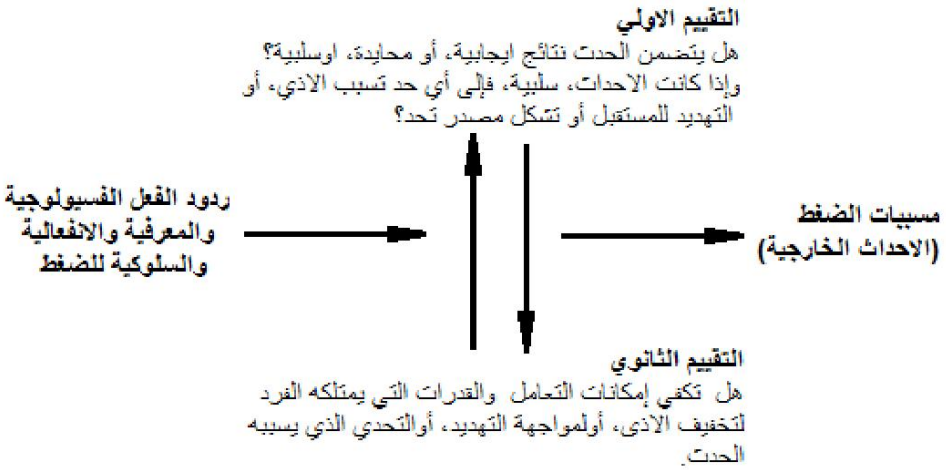
يؤكد **لازاروس**، وهو أحد المؤيدين البارزين للتفسير السيكولوجي للضغط، انخراط الأفراد لدى مواجهتهم تغيرات في بيئاتهم التي يعيشون فيها **بعمليات تقييم أولي** لكي يحددوا معنى الأحداث والمعاش التي تسبب لهم الضغط. فقد تدرك الأحداث بأنها تقود الى نتائج ايجابية أو محايدة أو

سلبية. ويتم تقييمها بأنها سيئة، أو يمكن أن تكون سيئة، وبناء على ما يمكن أن تسببه من أذى، أو تهديد أو تحدي للفرد.

ويختص الأذى بتقييم للإضرار النفسية والاجتماعية والصحية والمادية التي سببها الحدث الضاغط. فعلى سبيل المثال، قد يدرك الشخص الذي فصل لتوه من عمله، وقوع الاذى بسبب ما يشعر به من فقدان لتقدير الذات (Self-Esteem)، وما يتعرض له من حرج لدى مراقبة زملائه له بصمة وهو يفرغ مكتبه ليغادر.

أما التهديد (Threat) فهو تقييم لما يمكن حدوثه في المستقبل بسبب الحدث المعاش، وما يخلفه من أضرار وأثار وخيمة، وبذلك، فإن الفرد الذي فقد وظيفته أو عمله، يتوقع المشاكل التي يمكن أن تحدث له، ولأسرته في المستقبل بسبب فقدان مصدر العيش. وأخيرا فقد تقيّم الأحداث من منطلق ما تسببه من تحدي، ومن منطلق ما يمتلكه الشخص من امكانيات للتخفيف من المشكلة التي يعيشها وتجهده، أو حتى الاستفادة من الحدث، فقد يدرك الشخص الذي فقد وظيفته على سبيل المثال، وجود قدرا معين من الأذى أو الخطر، ولكنه قد يرى كذلك في فقدان الوظيفة فرصة لكي يجرب شيئا جديدا لمواجه المشكلة التي يعيشها(شيلي، 2008: 349).

وتبدأ عملية التقييم الثانوية للموقف المعاش في الوقت الذي يتم فيه التقييم الأولى للأحداث الضاغطة المتعرض لها. وتتضمن عملية التقييم الثانوي اجراء تقييم للإمكانات والمصادر التي يتملكها الفرد للتعامل مع الحادث ومواجهته من أجل التكيف مع المواقف الضاغطة، وما إذا كانت كافية لمواجهة الأذى والتهديد والتحدي الذي ينشأ عن الحادث المعاش. وتتشكل في نهاية الأمر الخبرة الذاتية للضغط نتيجة التوازن ما بين التقييم الأولي والثانوي لدى الفرد، فعندما يكون الأذى أو التهديد كبيرين، وتكون قدرات التعامل مع الموقف متدنية وغير كافية، فإن الفرد يشعر بتهديد كبير يفوق قدرته، أما عندما تكون إمكانات التعامل مع الموقف عالية، فإن الضغط يكون أقل ما يمكن، وتتعدد الاستجابات التي يمكن القيام بها لمواجهة الضغط، وتتضمن تدخل الجوانب الفسيولوجية، والمعرفية والانفعالية والسلوكية. وتكون بعض هذه الاستجابات لهذه المواقف الضاغطة لا ارادية، في حين يحدث بعضها الآخر بشكل إرادي، وتوجه الجهود شعوريا للتعامل مع الموقف المسبب للضغط، ويتم التحكم فيها والعكس صحيح (شيلي، 2008: 350).



الشكل رقم (3): خبرة الضغط (Stress Experience)

وتتباين ردود الفعل الانفعالية التي يمكن أن تظهر لدى الفرد المتعرض للأحداث الضاغطة بشكل واسع، فهي تتضمن بعض السلوكات الملحوظة مثل الخوف والقلق والاستثارة والحرج والغضب والكآبة، وقد تصل الى حد الانكار. أما ردود الفعل السلوكية الممكنة، فهي في الواقع غير محددة، وتعتمد على طبيعة الحدث المسبب للضغط. وتشكل أفعال المواجهة وفق الموقف والمثير التي تتم لمجابهة المثيرات المسببة للضغط " الكر" و"الفر" وهو الانسحاب من المواقف المسببة للتهديد (شيلي، 2008: 349-352).

وفي الإتجاه المهني، استندت نظرية الأحداث العاطفية التي طرحها **فايس** و**كروبانزان** عام 1996(Weiss & Cropanzano) إلى نظريات التقييم المعرفي، للقول بأن بيئة العمل بشكل عام ليست هي التي تسبب الحالات العاطفية، بل الأحداث الخاصة التي يختبرها ويفسرها الأشخاص في العمل. ;وفقا لهذين المؤلفين، يتم تحديد الانفعالات في العمل من خلال تقييم أولي لأهمية وصلة حدث ما برفاهية العامل، ومن خلال تقييم ثانوي لقدرته على التحكم في عواقب هذا الحدث. وما هو مبتكر في نهج **فايس** و**كروبانزانو**هو أن نموذجهما يعترف بتأثير العوامل الفردية (التصرفات العاطفية) والعوامل السياقية (المطالب الداخلية على بيئة العمل) على عملية التقييم المعرفي وتمايز العواطف. ويشير النموذج إلى أن الخصائص المستقرة لبيئة العمل (مثل الجوانب المادية للمنظمة، وطبيعة العمل) وتصرفات الفرد العاطفية، (مثل العاطفة الإيجابية أو السلبية) قد تسهل أو تعيق

حدوث أنواع معينة من الأحداث التي من شأنها أن تكون مصادر للعواطف المنفصلة والتأثير الإيجابي أو السلبي(Garcia-Prieto, Tran & Wranik, 2005).

يقترح هذان المؤلفان أيضا أن تكرار نوع معين من التجربة العاطفية، أكثر من شدتها، هو الذي سيعمل بشكل تراكمي على المواقف في العمل وعلى السلوك التنظيمي. ومع ذلك، فإن نموذجهما لا يستبعد أن بعض التجارب العاطفية قد يكون لها تأثير مباشر على السلوك.. وبالتالي، تسمح لنا هذه النظرية بفهم كيف يمكن أن تكون أحداث معينة في العمل مصدرا للعواطف المنفصلة، وكيف يمكن للعواطف التي شعرت بها أن تتصرف بشكل مباشر أو تراكمي على المواقف في العمل وعلى السلوك بشكل عام(Garcia-Prieto & al., 2005).

حدد العديد من الباحثين الأحداث التي يعتقد أنها مصادر للمشاعر الإيجابية والسلبية في العمل، على سبيل المثال حددت دراسة **باش وفيشر** (Basch & Fisher,2000) ثلاثة مصادر رئيسية للمشاعر الإيجابية (الفرح والفخر والإرتياح، وما إلى ذلك): نجاح الأهداف، وتلقي التقدير، وسلوك الزملاء. أما المصادر الرئيسية الثلاثة للمشاعر السلبية (الغضب، التهيج، الاشمئزاز، الحزن، إلخ) فهي سلوك الزملاء، وسلوكيات المشرفين والمشاكل المتعلقة بأداء العمل. كما أن للعواطف المنفصلة وللتأثير الإيجابي والسلبي آثارا على المواقف، وخاصة على الرضا الوظيفي، ولكن أيضا على متغيرات مثل الالتزام التنظيمي، ونية البداية، والتعاون، والمناخ العاطفي لفرق العمل (Garcia-Prieto & al.,2005).

تؤكد نظرية **فايس وكروبانزانو** على أهمية التقييم المعرفي في تحديد التأثيرات والعواطف المنفصلة في العمل، إلا أن الأبحاث لم تولي اهتماما كبيرا للمكونات المعرفية. علاوة على ذلك، هناك مجموعة متزايدة من الدراسات التجريبية التي تظهر تأثير العاطفة المنفصلة والتأثير على السلوك التنظيمي، ولا يعرف سوى القليل عن الدور الذي تلعبه التقييمات المعرفية وكيف تؤثر الفروق بين الأفراد أو الجوانب السياقية على هذه التقييمات.

باختصار، التقييم المعرفي والتمايز بين العاطفة هو عملية معقدة وديناميكية. عملية التقييم المعرفي في عملية مستمرة، أي يتم إجراء التقييمات باستمرار من أجل تحديث المعلومات المتاحة للفرد حول حدث.

3.4. نموذج طلب- تحكم لـ كاراساك وثيورال(Karasek & Theorell):

في أواخر 1970 تم تنفيذ هذا النموذج من قبل **كراساك**(نموذج الإجهاد الوظيفي). في الأصل يتكون النموذج من بعدين. من ناحية، الطلب النفسي، والذي يتم تحديده من خلال الشحنة النفسية المرتبطة بأداء المهام (من حيث كمية المهام وتعقيدها، والقيود الزمنية)، ومن ناحية أخرى، حرية صنع القرار (الجمع بين كل من استقلالية صنع القرار واستخدام المهارات). ووفقا لـ **كاراساك** (1979)، فإن الجمع بين ارتفاع الطلب النفسي وانخفاض صنع القرار (الإجهاد الوظيفي) يؤدي بشكل خاص إلى وضع محفوف بالمخاطر، خاصة بالنسبة للصحة.

وتؤدي التوليفات المختلفة لمستويات الطلب وصنع القرار إلى أربع حالات عمل، أكثرها عرضة للخطر هي الحالة الموصوفة أعلاه، والضغط الوظيفي، والأقل خطورة هي على الأرجح الحالة التي تجمع بين انخفاض الطلب وارتفاع صنع القرار. وبالتالي، فإن التقاء هذين البعدين يسمح بتحديد أنواع من الوظائف مثل الوظائف "النشطة" التي تكون فيها المتطلبات عالية ولكنها كافية للسيطرة، والوظائف "السلبية" التي تكون فيها المتطلبات منخفضة، والوظائف "ذات الجهد المنخفض" التي تكون فيها المتطلبات منخفضة، والوظائف "المنخفضة" التي تكون فيها المتطلبات منخفضة، والوظائف ذات التحكم العالي. في هذا المنطق، فإن الوظائف الأكثر إرهاقا هي مواقف "التوتر العالي" حيث ترتفع المطالب وتقل السيطرة (Karasek & Theorell ,1990).

أما البعد الثالث فيأتي ليتم النموذج ثنائي الأبعاد. والمتمثل في الدعم الاجتماعي، الذي يعكس مساعدة وتقدير الزملاء والمشرف، هذا الأخير يجعل من الممكن تحديد حالة تراكم التي تظهر آثارها على الصحة، والتي تجمع بين كل من الضغط الوظيفي والعزلة الاجتماعية (أو نقص الدعم). هذا البعد الاجتماعي من شأنه أن يتدخل كمتغير معتدل: فالوضع الذي يجمع بين الاحتياجات النفسية العالية وانخفاض صنع القرار معيش بشكل أفضل إذا شعر العامل بدعم من محيطه المهني. وعلى العكس من ذلك، فإن الحالة التي تجمع بين الاحتياجات النفسية المرتفعة، وانخفاض حرية اتخاذ القرار، وانخفاض الدعم الاجتماعي ستكون مرادفة للعمل تحت الضغط وبالتالي، فإن الجمع بين هذه الأبعاد الثلاث يجعل من الممكن تحديد مجموعات من الأشخاص المعرضين لخطر كبير للإصابة بمشكلة صحية جسدية وعقلية: ارتفاع الطلب النفسي، وانخفاض حرية صنع القرار وانخفاض الدعم في العمل هي عوامل خطر محتملة على الصحة.

على الرغم من أهمية نموذج **كاراساك وثيورال**، فإن الطلب النفسي لا يغطي جميع أبعاده، بما في ذلك الطلب العاطفي، أو أيضا مفهوم استخدام المهارات المدرجة في مجال صنع القرار، وبسبب متطلبات الناجمة عن عمليات التعلم، التي أن تأتي من الطلب النفسي. وبالتالي قد يبدو النموذج بسيطا بما أنه يتجاهل التأثير التعديلي للدعم الاجتماعي على المتغيرات الأساسية. وأخيرا، يتم انتقاد مفهوم استقلالية صنع القرار بسبب وجود تناول يقتصر فقط على البعد الفردي للتحكم، متجاهلا التأثير الجماعي للعمال على تنظيم العمل.

وعلى الرغم من القيود المفروضة على هذا النموذج، فإنه لا يزال حتى يومنا هذا، أحد أكثر النماذج استخداما على نطاق واسع في تقييم حالات التعرض الموصوفة من خلال هذا النموذج، وعلى آثارها المسببة للمرض على الصحة وظروف العمل والدعم الاجتماعي.

وحسب نموذج **كاراساك** فالوضعية الصحية يجب أن تتوفر على أدنى مستوى من التحدي، إذ عند كل من الطلبات التنظيمية والموارد، لن يتعرضّ العمال للضغوط أو للتوترات النفسية، لأنهم يمتلكون الوسائل الضرورية التي تسمح لهم بالتعامل إيجابيا مع التحديات (Karasek &Theorell,1990).

كما شدد **كاراساك** على أهمية كل من:

- شدة أو حدة الطلب النفساني التي يخضع لها كل موظف: والمتمثلة في التكليف النفسي أثناء تنفيذ المهام المرتبطة بالضرورة المهنية وضغوط الوقت المرتبط بالعمل، بالمطالب المتناقضة، بالمهام غير المنتظرة؛
- حرية التصرف في القرار: تشير إلى إمكانيات التحكم التنظيمي لعمله (استقلالية قرار الموظف) وإلى إمكانية اللجوء إلى كفاءاته. (Achte & al.,2010:47).

ثم في نهاية الثمانينات أضاف **كاراساك** مورد تنظيمي محوري آخر من شأنه أن يحمي الأفراد من الضغوط ، ويخفض التوتر، وهو البعد الاجتماعي، أو المساندة الاجتماعية: التي يمكن أن يتحصل عليها العامل من قبل رؤسائه، أو زملائه ومدى اعترافهم به؛ بمعنى هي تلك التفاعلات النفعية مع الزملاء أو المشرفين(Karasek & Theorell,1990).

ورأى **كاراساك**، أن الوضعية المهنية التي تتميز باجتماع كل من طلب نفسي مرتفع مع استقلالية ضعيفة في إصدار القرار يرفع من خطورة تطوير مشكل صحي جسدي كان أو عقلي،

بينما تفادي أو التغلب على هذه الضغوط ممكن جدا إذا توفر للعامل المساندة الاجتماعية من زملائه، وأنه يستطيع بالفعل أن يعتمد عليهم (Achte & al., 2010:47).

4.4. نموذج سيغريست لمكافأة الجهد (Siegrist's effort-reward model):

تم تطويره في ألمانيا من قبل **سيغريست**(1996)، وهو أحد النماذج التي يستخدمها الباحثون المهتمون بالمنظمات مع **كاراساك** (1990،1979). اقترح **سيغريست** في نموذجه التوازن بين الجهد والمكافآت، ومن هنا جاء ترشيحه لمفهوم"عدم توازن جهد- مكافآت (DER) "

ويستند هذا النموذج إلى افتراض أن حالة العمل التي تتميز بجهد كبير ومكافآت منخفضة، ستصحب باستجابات مرضية على المستوى العاطفي والفسيولوجي، المرتبطين أساسا بتحفيز الجهاز العصبي اللاإرادي تحت تأثير الخوف والغضب وعدم الرضا الناتج عن ظروف العمل.

ونتيجة لذلك، ميز **سيغريست**(Siegrist,1996) بين نوعين من الجهود، وهما الجهود الخارجية (قيود الوقت، المسؤولية، والعمل الإضافي، والأعباء المادية، وزيادة الطلب، وما إلى ذلك) والإفراط في الاستثمار الذي يشمل جوانب الشخصية، والحاجة إلى الموافقة، والقدرة التنافسية، والعداء الكامن، وعدم القدرة على الابتعاد عن العمل، وما إلى ذلك.

في المقابل، هناك المكافأة. يعتبر **سيغريست** أن هناك ثلاثة أنواع من المكافآت التي يمكن للفرد الحصول عليها: الإشباع النقدي (المكافآت، الراتب، البدل، إلخ)، التقدير(الاحترام من الآخرين، التقدير، الدعم، إلخ) ودرجة التحكم في وضعه المهني(الترقية، الحيازة، الخوف من فقدان منصبه، إلخ)

عندما يتعلق الأمر بالمكافآت المنخفضة، فهناك ثلاثة أنواع: راتب غير مرض، وعدم التقدير وعدم الاحترام في العمل، بما في ذلك انخفاض الدعم وانعدام الأمن الوظيفي، وانخفاض الفرص الترقية، بما في ذلك العمل الذي لا يتوافق مع التكوين المتبع (Pellerin & Cloutier,2018).

وبالمثل، يفيد **سيغريست**(1996) أن هذا النموذج يستند إلى نظريات علم الاجتماع، ويجعل من الممكن حساب الآثار السلبية لانعدام الأمن الوظيفي وكذلك التأثير المعتدل لملامح شخصية الأفراد على آثار التوتر في العمل. وهكذا، كلما زاد انخراط الشخص في عمله، زاد احتمال معاناته من آثار سلبية تتعلق بعدم التوازن بين الجهود المستثمرة والمكافآت التي تم الحصول عليها.

باختصار، يجب أن نتذكر من هذه النماذج أن نماذج **كاراساك** و**ثيورال**(1990) و**سيغريست** (1996) تختلف عن نموذج **لازاروس** و**فولكمان** (1984)، من حيث أنها تقرب مشاكل الصحة في العمل من وجهة نظر تنظيم العمل، لا سيما من حيث الطلب النفسي، واستقلالية صنع القرار، الاعتراف والدعم الاجتماعي في العمل، بدلا من عزوها فقط إلى الضعف الفردي للعمال.

وهكذا فإن هذين النموذجين ينفتحان على مراقبة جماعية أكثر للمشاكل، بدلا من تمثيلهما الفردي وحده (Vézina,2008). وبالمثل، فإن نماذج **كاراساك** و**ثيورال** و**سيغريست** تهيمن على الأدب وهي الأكثر استخداما على نطاق واسع في الدراسات.

ومع ذلك، فإن كل من هذه النماذج لها خصوصيات مختلفة. من ناحية، يتضمن **سيغريست** البعد الفردي والذاتي في تقييم القيود النفسية والاجتماعية في العمل، وهو ما لا يحدث في نموذج **كاراساك**. من ناحية أخرى، واجه نموذج **سيغريست** أيضا انتقادات بسبب عدم تقييم بعض القيود النفسية والاجتماعية مثل المناخ الإداري والمناخ الشخصي في العمل، فضلا عن البعد التفاعلي بين التسلسلات الهرمية. أخيرا، يشرح كل نموذج من هذه النماذج جزءا، ولكن ليس كل مشكلة الضغط. ومن المفهوم جيدا أنه اعتمادا على ما إذا كان المرء يعطي الأولوية لنموذج معين، فإن التعاريف التي ستعطى للإجهاد، فضلا عن النهج التقييمي أو الوقائي التي سيوصى بها، ستكون مختلفة.

5.4. نموذج ماك جراث (McGrath):

يقول **ماك جراث** أن هناك امكانية لمعايشة الضغط عندما يدرك الشخص موقفا ما على أنه يمثل مطلبا يهدد ويفوق قدراته وامكانياته في الوفاء به عند الفرد ويستنزف طاقته وقدرته. وكذالك عندما يكون من الضروري ان يفي الشخص بهذا المطلب، ويقدم **ماك جراث** المعادلة التالية يفسر بها كمية الضغط عند الفرد: ض= ت ط – ق، حيث:

(ض): تعني كمية الضغط الذي ينجزه الشخص.

(ط): تعبر عن المطالب المدركة.

(ق): تعبر عن قدرة الفرد المدركة.

(ت): تعبر عن اساليب التعامل مع الضغط.

أي كمية الضغط التي يعيشها الشخص تكون دالة على تفوق المطلب الذي يدركه الفرد لدى تعرضه للضغط واقعا عليها وعن القدرة التي يدرك أنها لديه أثناء التعامل مع هذا المطلب، وأن

الأساليب التعامل وطرقه تلعب دورا في هذه العلاقة. وكذلك يؤكد **ماك جراث** بأن الخبرة السابقة المهمة للفرد اوالمثيرات الضاغطة أو المواقف التي يتعرض لها الشخص تخفف من أثار الضغط النفسي وتضعفه (العاسمي، 2016: 386).

6.4. نموذج أحداث الحياة الضاغطة (Life Events Theory):

وفي محاولة للابتعاد عن رؤية **كانون وسيلي** للضغوط التي أكدت على التغيرات الفيزيولوجية، فإن نظرية أحداث الحياة التي عرضها كل من **هولمز وراهي** (Holmes & Rahe,1967) تم تطويرها لاختبار الضغط والتغيرات التي ترتبط به، كاستجابة لخبرات الحياة التي يتعرض لها الفرد في مواقف مختلفة، فأحداث الحياة وتغيرات البيئة الخارجية سواء كانت ايجابية أم سلبية والتي من شأنها أن تسبب ضغطا للفرد مخلفة آثار سلبية في جوانب شخصية الفرد، وقد صمما بذلك مقياسا لقياس تأثير أحداث الحياة الضاغطة لدى الأفراد، حيث تم تقسيم أحداث الحياة الضاغطة إلى:

1- أحداث مرتفعة الشدة على الفرد مثل وفاة أحد الزوجين وفاة احد افراد الاسرة المقربين، السجن.

2- أحداث معتدلة الشدة وهي اقل شدة من الأولى مثل هروب الابن من المنزل.

3- أحداث حياة البسيطة: مثل تغيير النظام الغذائي وتغيير المواعيد مع الأصدقاء، وتغيير مكان العمل.

وقد تبين من نتائج هذا المقياس أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس هم الذين يتعرضون للإصابة بأمراض نفسية المنشأ مقارنة بالأفراد ذوي الدرجات الأقل، وأن تكدس وتراكم أحداث الحياة الضاغطة (أي الضواغط البيئية) ما هي إلاعوامل مرسبة تحدث المشقة والضيق للفرد، وتأثر بشكل كبير على صحته النفسية والجسدية، وتكون مهددة للشخص وغير مرغوبة اجتماعيا، ولا يمكن التحكم والتنبؤ بها، وتكون في الغالب المرتبطة بالحالة النفسية مثل: الاكتئاب والقلق وظهور بعض الاضطرابات الذهنية كالبارونويا والشيزوفريرنيا، وبالتالي الى أعراض متنوعة واضطرابات نفسية عديدة (العاسمي،2016: 395-396).

ورأى **موس وسويندل** (Moos & Swindle,1990) أن أحداث الحياة لا ينبغي تقييمها منفصلة، ولكن ينبغي أن تكون متكاملة ومتجمعة بعدة طرق وعوامل منها العوامل المرسبة والعوامل

المفجرة، حيث تقسمها جوانب حياة الفرد إلى مصادره الاجتماعية الحالية مثل(شبكات الدعم الاجتماعية والمصادر المالية)، والضغوط المستمرة التي يتعرض لها الفرد دائما والاستجابة لهذه الضغوط وفق العوامل المحيط به والحالة النفسية التي يعيشها في تلك اللحظة.

5. أعراض الضغوط المهنية عند الأساتذة:

تأثر ضغوط العمل بصفة عامة على الأفراد بأشكال مختلفة، إلا أن أحد الأعراض التي يشعر بها الفرد، أو قد تظهر على الاطلاق، هو الشعور بالقلق كأحد المؤشرات الأولى لأعراض الضغوط المهنية، بالإضافة إلى أن الشعور بالضغط يختلف من شخص إلى آخر، وهذا يرجع إلى تعدد العوامل المسببة له واشراك العوامل النفسية في الضغط النفسي، وهناك فرق بين الأفراد الذين تكون استجابتهم للضغط إما سلوكية أو انفعالية أو نفسجسدية كرد فعل للضغط، وبالتالي نجد كل شخص قد طورا ردا مختلفا للضغط على المستوى النفسي والجسدي، وهذا ما تفسره العديد من النظريات التي نوقشت سابقا.

وقد أشارت دراسة قام بها **كرياكووبات**(Kyriacou & Patt)عام 1987، والتي درست الأنماط التي يطورها المعلمون الذين يتعرضون لضغط العمل، إن هذه الأنماط والردود تختلف من شخص إلى أخر، وأن أنماط الرد لديهم ترتبط لحد ما مع استراتيجيات التأقلم المفضلة لديهم ووفق شخصيتهم، فعلى سبيل المثال فإن المعلمين الذين يشعرون بالقلق أشاروا إلى أن الاستعداد لليوم الدراسي هو أهم إستراتيجية تأقلم لديهم لتصدي لهذه الضغوط(كرياكو،2004:25-26).

ومن الضروري لكل أستاذ أن يتعرف على ردوده أو الاستجابات الخاصة به عند تعرضه للضغط المهني، لأن ذلك من شأنه أن يكون إشارة تحذير لبداية الضغط، أو لشيء ما يسبب الضغط المهني، وأن هناك حاجة للتعامل معه. والغريب في الأمر فإن كثير من الأساتذة لا يعرفون إنهم يمرون بحالة من الضغط، إلا عندما تظهر الأعراض لديهم كالقلق والاجهاد، أو ملاحظة هذه الأعراض من قبل الآخرين. ومن أعراض الضغط الشائعة: التهيج، ألم المعدة، العصبية، سوء الهضم، الإحباط، آلآم عامة، الشعور بالعصبية، الشعور بالفزع، فقدان الرغبة بالجنس،عدم الشعور الرغبة بالاستقرار، أفكار سلبية حول العمل، الشعور بالخوف، الشعوربالتعب، القرحة. وهذه الأعراض تكون وفق التوظيف النفسي لشخصية الفرد(كرياكو،2004:25-26).

إن استمرار تعرض الفرد للضغوط دون أن يكون لديه الخبرة لمواجهة الضغوط العمل، لابد أن يكون بالضرورة أمرا سيئا، خاصة إذا افتقد الإنسان (إمكانية المواجهة السليمة لهذه الضغوط)، لأنه يترتب على ذلك العديد من النتائج السلبية غير المرغوب فيها مثل:

- ✓ ضعف المقاومة
- ✓ إضطرابات نفسية
- ✓ إضطرابات شخصية
- ✓ اضطرابات في النوم
- ✓ إضطرابات جنسية
- ✓ أمراض سيكوسوماتية
- ✓ سوء التوفق مع الذات او مع الاخرين.
- ✓ اللجوء الى التدخين
- ✓ تجريب الإدمان وإمكانية الاستمرار فيه (غانم،2009: 12-13)
- ✓ اضطرابات في الجهاز المناعي
- ✓ زيادة اضطرابات العضلية الهيكلية
- ✓ زيادة امراض القلب والاوعية الدموية

6. مصادر الضغوط المهنية لدى الأساتذة:

يتعرض الموظفون باختلاف وظائفهم إلى أحداث ومواقف وحالات تسبب لهم الضيق والتوتر والقلق، ومنهم المدرسون الذين يتعرضون إلى مجموعة من الضغوط المتعلقة بعملهم، أو بالإمكانيات المادية في المدرسة، وأسباب هذه الضغوط تؤثر على أداء التدريس. وقد تم الاعتراف بأن مهنة التدريس في كثير من الأحيان تكون مرهقة بشكل خاص، كما كانت موضوع العديد من الدراسات التي تهدف إلى تحديد العوامل التي تسبب هذا الإرهاق الذي يشار إليه عادة باسم الضغوط. يتم تعريف مصادر الضغط، التي تقع في أعلى مسار المشكلة، بأنها عوامل محفزة للضغط، تنبع من الفرد أو البيئة الخارجية، وينظر إليها الفرد على أنها تحدٍ يتعين مواجهتها، أو على العكس، إعاقة لرفاهه(Engelbrecht, Oswald, Swart & Eloff, 2003).

وحسب **كرياكو** و**سوتكليف**(1978a)، فإن مصادر الضغط لدى الأساتذة تُعرَّف على أنها عوامل تتعلق بجوانب العمل التعليمي التي تؤثر على رفاههم، أو على مدى احترامهم لذاتهم.

تاريخيا، في 1980 و1990 ازداد اهتمام الباحثين بالضغط ومحدداته بشكل أكبر، خاصة وأن مصادر الضغط لدى الاساتذة كثيرة ومتنوعة، ويمكن أن تتغير اعتمادا على السياقات المختلفة التي تنشأ فيها (مثل المناطق الريفية أو الحضرية، والبلدان المختلفة، إلخ...)(Borg,1990).

في دراسة هدفت للتعرف على المصادر المسببة للضغط المهني وترتيبها حسب شدتها في إثارة الشعور بالضغط المهني لدى (80) أستاذا من التعليم الابتدائي بعين الملح– ولاية المسيلة– اتضح أن الأساتذة يتعرضون إلى مصادر متعددة تسبب لهم الضغط المهني، وأن سوء العلاقة مع التلاميذ، كان أكثر مصادر الضغط المهني تأثيرا على الأساتذة، ويساهم في زيادة الإحساس بالضغط المهني، بالإضافة إلى ظروف العمل وعبء العمل(الحسني& تلي،2021).

كما أظهرت دراسة أجريت على الأساتذة الأفارقة أن 95٪ منهم يرون أن عدم انتباه التلاميذ أمر مرهق، وأن 59٪ من الأساتذة يعانون من الضغط الناجم عن افتقار التلاميذ إلى الانضباط . (Engelbrecht & al., 2003).

وأظهرت دراسة **آبل** و**سيوال**(Abel & Sewell, 1999) أن **سلوكيات التلاميذ التخريبية**، الناتجة عن افتقارهم إلى الحافز أو لأنهم بالفعل مزعجون أو غير منضبطين أو عدوانيين أو عنيفين، تمثل المصدر الأول للضغط لدى المعلمين. ففي "كيبيك" مثلا، أفادت دراسة **روير** وآخرون(Royer & al.,2001)، أن الأساتذة يصنفون التلاميذ على أنهم صاخبين أو وقحين أو جامحين أوغير متحمسين كأحد أهم مصادر الضغط لديهم. ويبدو أن الأساتذة العاملين في المناطق الحضرية يعانون من ضغوط أكثر من الأساتذة العاملين في المناطق الريفية؛ حيث تكون السلوكات التخريبية أكثر شيوعا في المدن، وظروف العمل الصعبة أكثر تفاقما (Abel & Sewell, 1999).

كما يعد **عبء العمل** أيضا مصدرا مهما لتوتر الأساتذة، إذ يشعر الأساتذة بالتوتر عندما لا يستطيعون الوفاء بجميع المهام والمسؤوليات الموكلة إليهم في الإطار الزمني المطلوب منهم (Tuettemann & Punch, 1992).

وبصرف النظر عن سلوكيات التلاميذ التخريبية وعبء العمل، هناك عوامل أخرى تشكل مصادر هامة للضغط عند للأساتذة، مثل: نقص الموارد؛ العلاقة مع الموظفين وأولياء الأمور؛ وقلة الاعتراف المهني(Royer & al., 2001).

فبالنسبة لنقص الموارد، فلقد ثبت أنها تندرج ضمن ظروف العمل السيئة التي يتعرض لها الأساتذة في عملهم، والمتمثلة في نقص الموارد المالية أوالمادية أوالبشرية، ووجود بنية تحتية قديمة أوغير كافية (مثل المباني الصغيرة جدا)، فضلا عن الأجور المنخفضة(Borg & al., 1991).

أما بالنسبة لأسلوب الإدارة الذي تتبناه في التعامل مع الأساتذة، فإن عدم التشاور معهم سيؤدي إلى فقدان استقلالية سلطة اتخاد القرار بشأن المهام المتعلقة بعملهم، والتي ستكون مصدرا مهما جدا للتوتر في أعين الأساتذة(Chan & Hui,1998).

بينما ترتبط العلاقات الشخصية ارتباطا وثيقا بمفهوم الدعم الاجتماعي، وينظر إليها في بعض الأحيان على أنها مصدر للضغط، وأحيانا كمثبط لهذه الحالة(Abel & Sewell, 1999).

كما يعد عدم الاعتراف المهني–الذي يميل في الوقت الراهن إلى الانخفاض خطيا مع الخبرة–، وكذلك توقعات المجتمع المفرطة عن الأساتذة أيصا مصادر ضغط(Borg & al.,1991).

ويبدو أن مصادر الضغوط تزعج النساء أكثر من الرجال، وبالأخص ضغط الوقت، ونوعية التفاعلات مع التلاميذ. كما اتضح أن مستوى الخبرة يلعب دورا هاما في التقليل من الضعوط، إذ يواجه الأساتذة في منتصف حياتهم المهنية ضغطا أقل من الأساتذة في بداية حياتهم المهنية (Royer & al., 2001).

وفي هذا الصدد، أظهرت دراسة **حمزة الأحسن**(2015) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الضغوط المهنية لدى عينة مكونة من (115) معلم ومعلمة يدّرسون في المرحلة الابتدائية في ولايتي البليدة وتيبازة، وعن المصادر المسببة لهذه الضغوط، بالإضافة إلى تحديد مستوى تقدير الذات لدى هذه الفئة من المعلمين، وطبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيري مصادر الضغوط المهنية ومستوى تقدير الذات، فوجودت أن الضغوط المهنية كانت مرتفعة لدى(66.08%) من المعلمين، بسبب مصادر متعلقة بكل من أعباء المهنة وظروف العمل، وسلوك التلاميذ ومواقف أولياء أمورهم والسياسة التعليمية والأجر والحوافز والمكانة الاجتماعية والعلاقات المهنية.

كما توصلت دراسة **عبد الله شعيب وبشلاغم يحي (2019)** حول مصادر ومستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة الطور الثانوي بولاية تلمسان، أن الأساتذة يعانون من مستوى متوسط من الضغوط المهنية، وجاءت ضغوط علاقات العمل في المرتبة الأولى، تليها ضغوط طبيعة العمل وأخيرا ضغوط البعد التنظيمي. ولم توجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية تعزى لمتغير الجنس، والشعبة المدرسية، والخبرة المهنية.

كما هدفت دراسة **بحري وبن زروق** (2018) إلى التعرف على مستوى الضغوط المهنية لدى عينة مكونة من 100 مدرس في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط بولاية ميلة، وإلى الكشف عن المصادر المسببة لهذه الضغوط. أظهرت النتائج أن مستوى الضغط المهني كان مرتفعا لديهم، بسبب سلوك التلاميذ، تقدير مهنة التدريس، الصراعات الذاتية، علاقة المعلم بالإدارة. كما تبين عدم وجود فروق دالة في مستوى الضغط المهني بين المدرسين تبعا لمتغير الجنس، الخبرة، ومرحلة التدريس.

7.علاقة الضغوط المهنية بنوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ):

تناولت دراسات قليلة فقط تأثير الضغوط على نوعية تفاعل الأساتذة مع التلاميذ. ومع ذلك، أظهرت بيانات **بيانتا وستولمان** (2004) حول أنماط العلاقات بين الأساتذة والتلاميذ في رياض الأطفال، أنّه في الفصول الدراسية، حيث كانت 30% على الأقل من المستويات التعليمية الجديدة سلبية، بدا أنّ العديد من المدرسين يتعرضون لأحداث مرهقة. وتشمل هذه الصعوبات التقاعد الوشيك، وارتفاع عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وضعف الأداء المهني، والإرهاق.

أجرى **يون** (Yoon, 2002) في مدينة أمريكية، دراسة شملت 113معلما، لمعرفة مستويات الضغط المدرك في الفصول الدراسية، وبشكل أكثر تحديدا ضغوط التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من إضطرابات سلوكية. وخلال هذه الدراسة، طُلب من المعلمين تقييم النسبة المئوية للتلاميذ الذين تربطهم بهم علاقات إيجابية، ونسبة التلاميذ الذين تربطهم بهم علاقات سلبية. أظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زاد الضغط على تقارير الأستاذ في العمل، كلما أدرك أن لديه علاقات سلبية مع تلاميذه. ومع ذلك، لم يكن مستوى إجهاد الأساتذة مرتبطا بشكل كبير بنسبة المستويات الإيجابية للعلاقة بين الأستاذ والتلميذ.

كما أجرى **مانتسيكوبولوس**(Mantzicopoulo,2005) دراسة على 103 تلميذ من رياض أطفال من خلفيات محرومة، إلى جانب 34 مدرسا في 24 مدرسة مختلفة. وفي هذه الدراسة، طُلب من المدرسين تحديد مستويات ضغط عبء العمل التي يُنظر فيها باستخدام مؤشرين: 1) تقدير عدد التلاميذ المعرضين للخطر في فصولهم الدراسية؛ 2) بيان تصورهم لمستوى صعوبة مهمتهم التعليمية مقارنة بالعام السابق. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الزيادة في مستوى صعوبة

مهنة التدريس ترتبط بشكل إيجابي بحقيقة أن التلاميذ ينظرون إلى تفاعلاتهم مع مدرسيهم على أنها متضاربة، أما بالنسبة لعدد التلاميذ المعرضين للخطر في الفصل الدراسي، فلا يرتبط بشكل كبير بنوعية التلاميذ في هذا الفصل(عن Lampron,2010).

وخلاصة القول، تظهر الدراسات السابقة أن بعض الضغوطات يمكن أن تحدد نوعية العلاقة الأستاذ بالتلميذ، خاصة عندما تكون سلبية. ومن المهم أيضاً ملاحظة أن الدراسات الثلاث التي تم تحديدها أجريت في رياض الأطفال فقط، وأنه تمت دراسة مجموعة صغيرة من الضغوطات، مع التركيز على سلوك التلاميذ والإرهاق. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن ملاحظة أن الروابط المذكورة هي ذات حجم منخفض أو متوسط، مما قد يعني وجود متغيرات وسيطية بين الضغوطات ونوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ).

8. الروابط بين الضغوط والصحة النفسية في العمل:

أشار بعض المؤلفين أمثال(Belsky, J., Rosenberg, K., & Crnic, K , 1995) إلى أنه من المعقول أن يكون للعوامل الأكثر شبهة في علاقة الطفل بالبالغين، مثل الصحة النفسية للبالغين، تأثير الوساطة بين مصادر الضغط ونوعية العلاقة الاجتماعية والعاطفية. لذلك ركز عدد كبير من الدراسات على تقييم الروابط بين مختلف مصادر الضغوط في البيئة المدرسية ومختلف مؤشرات الصحة النفسية للأساتذة. وفي هذا الصدد، أبرزت نتائج التحليل الاحصائي لأكثر من 65 دراسة أجريت بين عامي 1998 و2003 في عشرين دولة، أن بعض مصادر الضغط، مثل سلوكيات التلاميذ، وعبء العمل، ترتبط بالاستجابات الانفعالية المختلفة للأستاذ، سواء كانت إيجابية أو سلبية، فضلا عن الإرهاق المهني. كما ترتبط العديد من الضغوطات أيضا ارتباطا إيجابيا بواحد أو أكثر من أبعاد الإرهاق بين الأساتذة بما في ذلك غموض الدور، وعدم التنوع، والاتصال المحدود مع التلاميذ (أي وجود الاتصال التربوي فقط)، بالإضافة إلى ظروف العمل السيئة، وضيق الوقت، والصراعات في مكان العمل(عن Perreault, 2011).

تؤدي مصادر الضغط أيضا إلى عواقب سلبية أخرى على الأساتذة، مثل ظهور أعراض اكتئابية ناجمة عن فصل دراسي صعب (مثل الضوضاء، والمواجهة، والتخريب)، أو بسبب كثرة الطلبات (مثل طلبات الأطفال، وضيق الوقت). كما يمكن للضغوط أن تسبب لبعض المعلمين الشعور العام بعدم الرضا، والضيق النفسي، مثل المطالب المتعلقة بالدور، والمشاكل التربوية،

والعلاقات الشخصية السيئة، وسلوك التلاميذ، وعدم الاعتراف بمهنة الأستاذ. بالإضافة إلى ذلك، اتضح أنه كلما زاد الضغط على الأستاذ في العمل، زاد غيابه عن العمل، ورغب في ترك وظيفته (Sonnentag & Kruel, 2006).

باختصار، تبّين أن الضغوط المختلفة الموجودة في المدارس يمكن أن تؤثر سلبا على الصحة النفسية في العمل لدى الأساتذة من خلال ظهور الإرهاق وأعراض الاكتئاب والضيق النفسي لديهم، مع زيادة معدل التغيب في العمل ومستوى الصراع بين العمل والأسرة.

كما تؤثر مصادر الضغط التي يتعرض لها الأساتذة على مستوى الصحة النفسية في العمل لديهم، مما سيضر بجودة علاقتهم مع التلاميذ في الفصل. ومع ذلك، قبل افتراض وجود مثل هذا التأثير، من المهم إثبات أن الضغوط المتصلة بالمدرسة لا تؤثر فقط على نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ)، بل تؤثر أيضا على الصحة النفسية في العمل لدى الأساتذة. وقد ركز عدد هائل من الدراسات على تقييم الروابط بين مختلف مصادر الضغط في البيئة المدرسية والمؤشرات المختلفة للصحة النفسية للمدرسين. وفي هذا الصدد، تشير نتائج تحليل الفترة مابين 1998 و2003 لأكثر من 65 دراسة تمت في 20 بلدا، إلى أن بعض المحفزات، مثل سلوكيات التلاميذ والإرهاق، ترتبط باستجابات المعلم العاطفية المختلفة، سواء كانت إيجابية أو سلبية مثل: الأمل، العاطفة، الارتياح، القلق، الاكتئاب، عدم الرضا، وكذلك الإرهاق. وترتبط أيضاً العديد من مصادر الضغط بشكل إيجابي بواحد أو أكثر من أبعاد الإرهاق بين المعلمين، بما في ذلك غموض الأدوار وعدم التنوع ومحدودية الاتصال مع التلاميذ(الحسني & تلي،2021).

ومن شأن وجود الضغوط أن يؤدي أيضا إلى عواقب سلبية أخرى على المدرسين، بما في ذلك ظهور أعراض الاكتئاب الناجمة عن وجود فصل دراسي صعب(مثل الضوضاء أوالمواجهة أو التخريب)، أو الكثيرة من المطالب (مثل مطالب الأطفال وضيق الوقت). وقد يؤدي وجود الضغط إلى معاناة بعض المعلمين من الضائقة النفسية. ومن شأن المطالب المتصلة بالأدوار، والمشاكل التربوية، وسوء العلاقات بين الأشخاص، وسلوك التلاميذ، وعدم الاعتراف بهم أن تؤدي أيضا إلى شعور عام بعدم الرضا عن العمل.

وباختصار، تشير النتائج أيضا إلى أن الصحة النفسية للمعلم من المرجح أن يكون لها تأثير الوساطة في العلاقة بين الضغوطات ونوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، خاصة بعد أن أصبحت هذه الوساطة الآن مفهومة بشكل أفضل، فهذه الأدبيات تقدم أدلة على أن مختلف الضغوطات

المدرسية يمكن أن تتسبب في اضطراب ما بعد الصدمة للمعلمين من خلال الإحتراق النفسي، وأعراض الاكتئاب والضائقة النفسية، وزيادة التغيب عن العمل، وارتفاع مستوى الصراع في العمل والأسرة.

خلاصة الفصل:

تعد الضغوط المهنية من العوامل المنفرة للعمل عند أغلب الأفراد وخاصة إذا زادت من استنزاف طاقة الفرد، مؤديتا به إلى مجموعة أعراض نفسية وفسيولوجية مؤثرة على صحته النفسية والجسدية، بدء من مراحل الضغط (الإنذار، المقاومة، الانهيار). كما تتشابه مراحل الضغط المهني بمراحل الصدمة النفسية، وخاصة إذا لم يستطع الفرد توقيف استنزاف طاقته وتحكم في هذا الضغط، واختلاف الباحثين في تقديم تعريف موحد للضغوط وتنوع في نظريات التي تفسيرها هذا راجع إلى العديد من الأسباب منها تنوع الضغوط وأثارها على طبيعة الأفراد، بالإضافة إلى تنوع مدارس علم النفس التي درست هذه الضغوط من مختلف العوامل المسببة لها ومراحلها وما ينتج عنها، من أجل فهمها والبحث في سبل التحكم فيها وإدارتها، وتطوير طرق الوقاية منها وعلاج أثارها.

وفي مجال مهنة التدريس، تعد الكفاءة الذاتية موردا له تأثير وقائي في مواجهة الشدائد، حيث يقوم الأستاذ المتفائل بتجنيد مهاراته في التعامل مع التحديات اليومية، وبتحسين دافعه للمشاركة، فهي قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجهه من خلال التصورات الذاتية. فهي وظيفة موجهة للسلوك تقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف وضبطه والخطيط الواقعي له. وهذا ما تسعى إليه الإدارة التربوية الحديثة من خلال تطوير وتنمية كفاءة الأساتذة مع مختلف ظروف ومتطلبات العمل وجعلهم ينظرون إلى ضغوط العمل من جانب ايجابي، من أجل تخفيف من أعراضه وأثاره السلبية، التي سنتعرض لها في الفصل التالي.

الفصل الثالث: الكفاءة الذاتية للأستاذ

تمهيد

1. لمحة تاريخية عن الكفاءة الذاتية
2. تعريف الكفاءة الذاتية للأستاذ
3. أبعاد الكفاءة الذاتية
4. مصادر الكفاءة الذاتية
5. أنواع الكفاءة الذاتية
6. خصائص الكفاءة الذاتية
7. النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية
8. الكفاءة الذاتية للأستاذ النجاح
9. الكفاءة الذاتية وصلتها بالعلاقة (أستاذ- تلميذ)
10. الروابط بين الكفاءة الذاتية والضغط والاحتراق النفسي
11. قياس الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم

خلاصة الفصل

تمهيد:

منذ أن قدم **ألبرت باندورا**(Albert Bandura) مفهوم الكفاءة الذاتية، كانت هناك العديد من الدراسات التي تناولت علاقة هذا المفهوم بكل من المخاوف المرضية، والاكتئاب، والمهارات الاجتماعية، والتدخين والسيطرة، والألم. بدأ الاهتمام بهذا المفهوم مع بداية التسعينيات ثم تطور في مجال البحث التربوي، خاصة في دراسة علاقة الكفاءة الذاتية بالأداء الأكاديمي سواء بين المعلمين أو التلاميذ. تم إجراء العديد من الأبحاث حول هذه العلاقة، وتم تحديد أهم أنواع الكفاءة الذاتية وأبعادها وخصائصها في مختلف المجالات، وارتباطاتها بالعديد من العوامل الشخصية، بالإضافة إلى نظرية **باندورا** ونموذج **شوارزر**، وهو ما سنتناوله في هذا الفصل.

1. لمحة تاريخية عن الكفاءة الذاتية:

ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) على يد الأخصائي النفساني **ألبرت باندورا** سنة 1977، عندما نشر مقال له بعنوان" الكفاءة الذاتية: نحو نظرية موحدة للتعديل السلوكي". وشدد في المقال على أهمية الكفاءة الذاتية المُدركة، لكونها تُعد عاملاً وسيطاً لتعديل السلوك، ومؤشراً على التوقعات حول قدرة الشخص على التغلب على المهام المختلفة، وأدائها بنجاح، والتخطيط لها بشكل واقعي، متمثلة في الادراك لحجم القدرات الذاتية التي تمكنه من القيام بسلوك معين بطريقة مقبولة، ومدى قدرته على تحمل هذا السلوك. كما أكد **باندورا** (1987) على أن الكفاءة الذاتية تؤثر بشكلٍ مباشرٍ في أنماط السلوك والتفكير، ويُمكن أن تكون إيجابية أو سلبية. فالأفراد الذين لديهم شعور إيجابي بكفاءتهم الذاتية يميلون في تفكيرهم نحو تحليل المشكلات، ويحاولون التوصل إلى حلول منطقية، مما يؤثر في سلوكهم بشكلٍ فعّالٍ. في حين أن تفكير الأفراد الذين يشعرون بانخفاض كفاءتهم الذاتية، ويجعلهم قلقين عند مواجهة مهامهم، ويترددون في سلوكياتهم، ويقللون من كفاءتهم الشخصية، وغير قادرين على استخدام قدراتهم المعرفية بشكل فعال (عن كرماش،2016: 530).

ويتضمن مفهوم الكفاءة الذاتية فكرة المثيرات الاجتماعية في الوسط الذي يوجد فيه الفرد، فهي تؤثر في شعوره بالكفاءة عند القيام بمهام العمل ومتطلباته. ومنذ السبعينيات من القرن العشرين، اعتبر الباحثون الكفاءة الذاتية عامل مهم في تحسين التعليم وتعزيز الإصلاح التربوي، وقد وصل بعضهم إلى درجة أن عد أي برنامج إصلاح تعليمي دون تعزيز الكفاءة الذاتية للعمال محكوم عليه

بالفشل، حيث تقدم نظرية الكفاءة الذاتية نظرة ثاقبة حول كيفية تصرف مديري المدارس والمعلمين ودوافعهم لأداء أعمالهم، وتأثير ذلك على ممارساتهم التربوية وتعليم التلاميذ. وهي تعد بعدا من أبعاد الشخصية، التي تتسم بالثبات النسبي لأنها معتقدات ذاتية حول القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي قد تواجه الفرد(السرحان،2018).

وفي منتصف عقد 1980، أعاد **باندورا** تسمية نظريته بالنظرية المعرفية الاجتماعية، على أساس مبدأ أن الأداء البشري هو نتاج تفاعل ديناميكي للتأثيرات الشخصية والسلوكية والبيئية. تحتل الفعالية الشخصية مكانة مركزية في هذا الأخير، لأنها تعمل على فئات مختلفة من العوامل التي تحكم الفكر البشري والتحفيز والعمل. في الواقع، تلعب الكفاءة الذاتية دورا مهما في اكتساب المعرفة التي تستند إليها المهارات من خلال التأثير على اختيار الأنشطة ودرجة التحفيز. وفي 1990 سميت نظريته بنظرية الكفاءة الذاتية، والتي بموجبها يعمل الناس جنبا إلى جنب مع اعتقاد مشترك في إمكاناتهم وتطلعاتهم لتحسين حياتهم (Lavoie, & Chouinard, 2012).

وفي عام 1986، تم تطوير المفهوم من قبل **باندورا** كمفهوم للضبط الذاتي لسلوك الفرد. ووفقاً لهذه النظرية، توجد سببية تكاملية متبادلة بين الكفاءة الذاتية للفرد والبيئة والسلوك. ويشير الشعور بالكفاءة الذاتية، إلى معتقدات الشخص حول قدرته على تحقيق الأهداف، أو التعامل مع المواقف المختلفة. هذا الشعور هو دافع هام للعمل والمثابرة نحو تحقيق الأهداف، لأن مستوى الجهد المستثمر يعتمد على النتائج المتوقعة (Lavoie, & Chouinard, 2012).

قدم **باندورا** (1977) نظرية متكاملة لهذا المفهوم، حدد فيها أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية. وتمثل هذه النظرية جانباً مهماً من نظرية التعلم الاجتماعي، كما تشكل المحدد الرئيسي لسلوك الفرد. ورأى **باندورا** أن الكفاءة الذاتية تعد بمثابة مرآة معرفية، فهي مؤشر لمدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله الشخصية وأعماله. فالفرد الذي يملك إحساسا عال بالكفاءة الذاتية يمكن أن يعمل بطريقة أكثر فاعلية، ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته، واتخاذ القرارات، ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عال، بينما يرتبط الشعور بنقص الكفاءة الذاتية بالاكتئاب والقلق والعجز وانخفاض التقدير الذاتي وامتلاك أفكار تشاؤمية حول مدى قدرته على الإنجاز والتنمية الشخصية(أبوعلي،2015).

وفي بداية الثمانينات، بدأت الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في الظهور كمحور من محاور علم النفس التربوي، حيث تأكد تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية على مدى التفتح والانفتاح على الابتكارات الجديدة في المناهج، وطرق التدريس، وفلسفة التربية، وتكنولوجيا التعليم لدى المعلمين. وقد عزا **باندورا** مفهوم الكفاءة الذاتية، الذي قدمه عام1977، إلى وجود هذه المعتقدات الفردية لدى الفرد، سواء أكان ذكرا أو أنثىَ، إلى اعتقاد الفرد في مقدرته على تحقيق النجاح، وأخذ زمام المبادرة في تحقيق الإنجاز ، وبالتالي، فإن توقعات الفرد عن كفاءته الذاتية هي متغير وسيط عام بين الاعتقاد والسلوك الفعلي، والذي يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند الرغبة في تغيير السلوك، ومن ثم الفهم، والتنبؤ بالسلوك(أبوعلي،2015: 27).

ومنذ بداية التسعينيات، كان هناك اهتمام متزايد في مجال البحث التربوي، عن علاقة الكفاءة الذاتية بالأداء الأكاديمي، سواء بالنسبة للأساتذة أو التلاميذ، حيث من المحتمل أن الأساتذة وأولئك الذين يقومون بالتدريس بكفاءة ذاتية عالية، أن تساهم هذه الكفاءة في دفعهم لتجريب أفكار جديدة، خاصة التقنيات الصعبة في التنفيذ. كما أن التوقعات بالكفاءة الذاتية تحفز المتعلمين لتجريب أساليب جديدة لتحقيق إنجازات مبتكرة. ومن ثمّ، يتغلب الأساتذة على الصعاب اعتمادا على ماً يملكونه من كفاءة تجعلهم في مأمن من الخوف، ومن التقييم السلبي من قبل تلاميذهم. ويساهم هؤلاء الأساتذة من خلال معتقداتهم حيال ما يملكونه من كفاءة ذاتية في تنمية توقعات متفائلة لدى تلاميذهم حول نجاحاتهم المتوقعة في المستقبل، من خلال ملاحظة هؤلاء التلاميذ لتجارب، وممارسات أساتذتهم. وفي المقابل فإن الأساتذة الذين لا يملكون معتقدات عالية عن كفاءتهم الذاتية، فمن المحتمل أن تعوق توقعاتهم السلبية قدرتهم على التأثير في تلاميذهم. لذلك يسعى هؤلاء الأساتذة إلى محاولة التغطية على عجزهم، وعدم ثقتهم في قدراتهم، وذلك بإتباع أساليب تميل إلى السيطرة والقمع، وهم بذلك يقاومون كل جديد للتغير (Grau, Salanova & Peiró, 2001).

2. تعريف الكفاءة الذاتية للأستاذ:

1.2. تعريف الكفاءة:

يستعمل معنى واحد لكل من كلمة الكفاءة والكفاية وتعني في اللغة العربية القوة، والقدرة على الأداء الجيد للفرد بشكل يعكس قوته وقدرته على إنجاز ما كلف به (مجمع اللغة العربية، 1977: 564). وورد مفهوم الكفاءة في لسان العرب **لإبن منظور** على أنها: النظير، والمُساوي". أمّا في المعجم الوسيط فقد ورد على أنهار كلمة مُشتَقَّة من(كَفَأَ)، نقول: لَهُ كَفَاءةٌ عِلْمِيَّةٌ؛ أي لديه قُدْرَةٌ، ومُؤَهِّلات عِلمِيَّةٌ، ونقول: يتَمَتَّعُ بِكَفَاءةٍ عَالِيَةٍ؛ أي بِقُدْرَة عَالِيَةٍ عَلَى العَمَلِ، وبِجَدَارَةٍ، وَأَهْلِيَّةٍ والكفاءة لغة تعني: حالة يكون فيها الشيء مُساوياً لشيءٍ آخر (قاموس المعجم الوسيط، 2018).

وفي قاموس **وبستر** (Webster) هي: الوسائل الكافية للأساسيات والملائمة للحياة، وهي الكيف أو النوعية لكون الفرد كفء، والفرد الكفء هو من يمتلك القدرة على الأداء الوظيفي والنمو بطريقة خاصة، كما أنه المؤهل أو المناسب قانونيا (عن سويلم،2016: 13).

2.2. تعريف الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy):

يعرف **باندورا** (1991: 257)، الشعور بالكفاءة الذاتية على أنها« اعتقاد الأفراد في قدرتهم على ممارسة السيطرة على مستوى عملهم والأحداث التي تؤثر على حياتهم». الشعور بالفعالية هو مسألة معتقدات شخصية أكثر من كونها مسألة قدرات حقيقية للأفراد. ويصف **باندورا** (2002)، هذا الشعور بأنه "إيمان الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مسار العمل المطلوب لتحقيق النتائج المرجوة".

وهذا الشعور بالكفاءة الذاتية مستقر بمرور الوقت، خاصة بعد بضع سنوات من الاحتراف. ويلعب دورا حيويا في مهنة الفرد، ليس فقط لأن الشعور بالفعالية المهنية الشخصية له تأثير قوي على الخيارات المهنية المبكرة، ولكنه يضمن أيضا الأداء في مواجهة الصعوبات، ويحفز الفرد في تحقيق الأهداف والتحديات العالية (Dose, Desrumaux & al.,2019).

ويعرف **باندورا** الكفاءة الذاتية المدركة، على أنها اعتقاد الفرد، بغض النظر عن قدراته عل أداء سلوك ما، أو انجاز نشاط ما بنجاح في مجال معين. وحسب النظرية الاجتماعية المعرفية، فإن اعتقادات الكفاءة الذاتية هي أساس السلوكيات الإنسانية؛ فهي تؤثر على اختيار الأفراد لنشاطهم ومستوى التزامهم ومقدار الطاقة المستثمرة والجهود المبذولة لتحقيق أهدافهم، ومستوى مثابرتهم في

مواجهة العوائق أو حالات الفشل، بل أكثر من ذلك، تؤثر على مدى صمودهم أمام المحن (عن Vayre & al., 2014: 265).

كما عرفها **شوارزر**(Schwarzer) بأنها معتقدات الفرد حول القدرات اللازمة لتنظيم وتنفيذ إجراء معين من أجل تحقيق أهداف محددة". نلاحظ أن هذا التعريف يتضمن بعدين هما: توقع الفعالية وتوقع النتيجة الايجابية. وتعني توقع الفعالية الاعتقاد بامتلاك القدرة على أداء السلوك المناسب، بينما يعني بعد توقع النتيجة الإدراك أو الاعتقاد بنجاح السلوك في تنفيذ الهدف، وتحقيقه نتائج ايجابية تمكنه من السيطرة على الموقف الذي يتواجد فيه (عن الزروق، 2015).

وعرف **مادوكس**(Maddux, 2009) الكفاءة الذاتية بأنها" ما اعتقد أنه يمكنني فعله بمهاراتي تحت ظروف معينة". ويسمى اختبار الفرد بما يجب القيام به من أجل الوصول إلى الهدف المنشود بـ " توقعات النواتج"، وإذا افترض الفرد أنه سيحلل بعد ذلك قدراته على إكمال الإجراءات اللازمة، فإن هذه تسمى " توقعات الكفاءة (عن شان،2018: 240).

والكفاءة الذاتية للمعلم مرتبطة بسلوكه في حجرة الدراسة، كما أنها تؤثر على الجهد الذي يضعه المعلم في التدريس والأهداف الموضوعة، فالمعلم ذو الكفاءة العالية يكون على استعداد لتجريب طرق تعليم جديدة لمقابلة احتياجات طلابه، كما أن لديه رغبة في إدارة تعلمه من خلال عمليات التخطيط والتنظيم (Tschannen- Moran& al.,1998).

يتبين لنا من خلال التعاريف السابقة للكفاءة الذاتية، بأنها تتفق على أن الأفراد يثقون فيما لديهم من قدرات تمكنهم من النجاح في حل مشكلاتهم ومواجهتها، وذلك اعتمادا على ما اكتسبوه من خبرات سابقة تساعدهم في التنبؤ بقدرتهم على النجاح في المواقف الجديدة.

3.2. تعريف الكفاءة الذاتية للأستاذ:

وعلى وجه التحديد في مجال التدريس، يتم تقديم تناولين نظريين كأساس للعديد من الأعمال. الأول يعرف الكفاءة الذاتية على أنها معتقدات شخصية حول تأثير بعض الأفعال، التي يمكن السيطرة عليها من قبل الأساتذة، وحول عواقب ونتائج التدريس. يحدد الثاني الكفاءة الذاتية للأساتذة وفقا لـ **باندورا** كمعتقدات حول قدراتهم الخاصة على أداء أعمال معينة، معتقدات من شأنها أن تؤثر لاحقا على جهودهم ومثابرتهم وردود أفعالهم على العقبات (عن Valls & Bonvin, 2015).

واستنادا إلى عمل **باندورا** عرف **جيبسون** و**ديمبو** الكفاءة الذاتية على أنها تقييم شخصي للأساتذة لقدراتهم على إحداث تغيير إيجابي في تلامذتهم، أو ما يمكن أن يحدثه الأساتذة على تعلم تلاميذهم الذين يعانون من صعوبات التعلم أو تنقصهم الدافعية للتعلم (عن Valls & Bonvin, 2015). وعرفها **زيدان** بأنها "ثقة المعلم في قدرته على التعليم الفعال وتأثيره الإيجابي على تلاميذه" (زيدان،2010 :147). في حين عرفها **ابراهيم** بأنها: "معتقدات الأستاذ حول قدرته على التأثير على تلاميذه، ورفع مستواهم في مختلف الجوانب، والتمكن من طرائق التدريس، وحل المشكلات" (ابراهيم، 2005: 160). أما **لوكوت**(Lecomte,2004) فقد عرفها بأنها: "كفاءة تتألف من مشاعر محددة من الفعالية، والتي تتعلق بأنشطة معينة، مثل التدريس. فهي معتقدات الأساتذة ومشاعرهم حول قدراتهم وفعاليتهم في تحفيز التلاميذ وتعزيز التعلم. وعرفها أيضا **أبو العلا سعد**(2004) بأنها: "هي إيمان الأستاذ بقدرته على أداء مهام التدريس، وإحداث تأثير إيجابي في تّعلم التلاميذ، وحتى لأقلهم استجابة ودافعية، وفي قدرته على ضبط العوامل البيئية المؤثرة في تعلم الطلبة (عن عرنكي، الشمايلة والجعافرة،2016).

وعليه يمكن تعريف الكفاءة الذاتية للأستاذ على نطاق واسع على أنها مجموعة من معتقداته في كفاءته الذاتية، والتي تستند إلى ما يعتقد أنه قادر على القيام به من مهارات يمتلكها، بدلا من مستوى كفاءته الفعلية (Hoy & Spero,2005).

ويضيف مؤلفون آخرون(Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2008) أن الكفاءة الذاتية للأساتذة يمكن أن تتعلق أكثر بالمهام والمواقف (عن Simard, 2020:12).

لذلك سنحتفظ بالتعريف القائل بأن الكفاءة الذاتية تشير إلى معتقدات الأستاذ حول القدرات التي يحققها في موقف معين، أي حول مهاراته في أداء مهمة تتعلق بالتدريس.

3. أبعاد الكفاءة الذاتية:

حدد **باندورا** ثلاثة أبعاد: الأهمية أو مقدار الفاعلية، العمومية، والقوة أو المقاومة. وهذه الأبعاد مرتبطة بالأداء؛ حيث يرى أن معتقدات الفرد عن كفاءته تختلف وتتغير تبعا لهذه الأبعاد (السيد، 2005).

أ. الأهمية (مقدار الفاعلية): (Magnitude)

تتكون الكفاءة الذاتية من ثلاثة أبعاد: وهي تختلف تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف الذي يكون في الشخص أو يتعرض له، وتتضح عندما تكون المهام مرتبة وفق مستوى الصعوبة (من السهل إلى الصعب)، والاختلافات (الفروق الفردية) بين الأفراد في توقعات الكفاءة. ويتحدد هذا البعد كما يشير **باندورا** من خلال صعوبة الموقف أو المهمة. ويظهر هذا بوضوح عندما تكون المهام مرتبة تدريجيا من السهل إلى الأصعب. لذلك يطلق على هذا البعد مستوى صعوبة المهمة.

وأكد **باندورا** في هذا الشأن، أن طبيعة التحديات والصعوبات التي تواجه الكفاءة الشخصية يمكن الحكم عليها بوسائل مختلفة مثل: مستوى إتقان العمل أو الاداء، جهد المبذول وحجمه، الدقة وقلة الأخطاء، الإنتاجية، التهديد الذي يعترض له الشخص، التنظيم الذاتي أو الداخلي للشخص في معالجة المشكلة المرتبط بخبراته. ولم تعد المشكلة هي أن الفرد يمكنه إنجاز وظيفة معينة عن طريق الصدفة، ولكن أن الفرد لديه الكفاءة الذاتية لإنجاز ذلك بطريقة منظمة من خلال مواجهة المواقف والصعوبات المختلفة التي يمكن أن تمنعه من الأداء. إنها درجة الكفاءة، التي تعتبر أحد أبعاد الكفاءة الذاتية، التي تصنف وتميز الكفاءة الذاتية بين الأفراد (المشيخي،2009: 75).

ب. العمومية:(Generality)

ويشير هذا البعد إلى انتقال الكفاءة الذاتية من موقف ما إلى مواقف مشابهة (Bandura,1977: 85)، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة. وفي هذا الصدد يذكر بندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي يعبر عنها، وعن الإمكانيات أو القدرات السلوكية والمعرفية والانفعالية. ومن التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلق بالسلوك الموجه، تتشكل العمومية من خلال تعميم الكفاءة الذاتية من بعض المواقف الذي جربها الشخص إلى مواقف عديدة متشابهة في غالب الأحيان، والتي تدخل حيز الخبرة التي يعيشها الإنسان (عن المشيخي، 2009: 75).

ج. القوة (Strength):

إن المعتقدات الضعيفة الموجودة في البنية المعرفية عن الكفاءة الذاتية للفرد، تجعل الأكثر قابلية للتأثير، ما يلاحظه ويتابعه من حوله، لأنه لا يملك خبرة ومعرفة بالموقف الذي يتعرض له.

ولكن الأفراد، مع قوة الاعتقاد بالكفاءة الذاتية في أنفسهم وبالمعرفة الكاملة، تجعلهم أكثر مثابرة في مواجهة الأداء الضعيف وتحسينه وتنميته، وبالتالي فإن قدرة وقوة الفرد على مواجهة الموقف الذي يتعرض له، يتحدد في ضوء خبراته السابقة والمعرفة الكاملة به (فهم، وتفسير وإدراك) ومدى ملاءمتها للموقف.

ويؤكد **باندورا** أن قوة الشعور والاحساس بالكفاءة الذاتية الشخصية تعبر عن المثابرة والقدرة العالية للفرد في امكانية القيام بالأنشطة والمهام بشكل ناجح. ويعد التنظيم الذاتي للكفاءة أحد المكونات الهامة في شخصية الفرد، وبالتالي فإن الناس سوف يحكمون من خلاله على ثقافته وفي قدرته على أداء أو انجاز النشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية محددة (المشيخي، 2009: 76).

4. مصادر الكفاءة الذاتية:

إذا كانت الكفاءة الذاتية تتكون من عدة جوانب (معرفية، سلوكية، انفعالية) فلها أيضا عدة مصادر، ومن أهما نذكر أربعة مصادر رئيسة لاعتقادات أو إدراكات الفرد للكفاءة الذاتية، وهي:

أ. الخبرات النشطة السائدة الدالة في حياة الفرد:

إن الخبرات النشطة السائدة ذات الأهمية في حياة الشخص، هي أهم مصادر المعلومات المتعلقة بالكفاءة الذاتية، لأنها تقدم أدلة فعلية حقيقة، وتشكل أيضا له خبرته المعرفية والإدراكية على مدى قدرة الشخص على التحكم أو النجاح فيما يسعى إليه لتحقيق النجاحات أو الأهداف في حياته.

النجاحات المتكررة تبني إحساسا قويا وثقة في الكفاءة الذاتية للفرد، بأنه يستطيع وله القدرة، بينما الفشل المتكرر يضعف هذا الإحساس ويقلل منه، ويضعف ثقة الفرد في قدراته ومعلوماته وكفاءته الذاتية، خاصة إذا تحقق الفشل فعلا في حياة الشخص، قبل أن يثبت بقوة إحساسه بالكفاءة الذاتية. وعلى هذا فتأثير الفشل يختلف باختلاف توقيت حدوثه وتكراره وديمومته، بمعني آخر، أن الحالة النفسية والانفعالية التي يكون فيها الفرد مرتبطة بعدد تكرار الفشل وطول مدته. وتحتاج عملية اعادة بناء ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، ومن ثم كفاءته الذاتية، إلى تكرار ممارسة الفرد لخبرات النجاح، والتغلب على العقبات أو المعوقات التي تواجهه، بالاعتماد على جهده الشخصي المتكرر والدائم من أجل تعزيز الكفاءة الذاتية (الزيات، 2001 :507).

على الرغم من أن النجاح عادة ما يزيد من معتقدات الشخص أو ادراكاته للكفاءة الذاتية خلال مراحل حياته، إلا أن الفشل المتكرر يؤدي إلى خفضها وإضعافها خلال مراحل الحياة. ومع ذلك، فإن التأثير الإيجابي أو السلبي للإنجاز أو الأداء على معتقدات أو ادراكات الكفاءة الذاتية يتوقف على طبيعة هذه الانجازات، وقيمتها المدركة للفرد، وكذلك مدى تقدير وتقييم المجتمع والأشخاص المهمين في حياة الفرد لهذه الانجازات. وتتحكم في الخبرات النشطة السائدة عدة محددات أهمها المعلومات والادراكات التي يمتلكها الفرد على قدراته، استعداداته، الصعوبات التي يمكن أن يواجهها، المشكلة أو الموقف الذي يتطلب هذه الكفاءة، جهده الذاتي النشط الموجه لإظهار هذه الكفاءة الذاتية (الزيات، 2001:507).

ب. الخبرات أو التجارب التي تقوم على انجاز فعلي حقيقي عبر مدى واسع من الأنشطة:

تدعم وتنمي وتثبت خبرات وتجارب الإنجاز الفعلي الحقيقي، فيما يحققه الفرد بالفعل في مختلف جوانب حياته، وذلك من خلال مجموعة واسعة ومتنوعة من الأنشطة والمهام التي تدعم في المواقف المختلفة، الشعور والاعتقاد الموجب بارتفاع وزيادة مستوى كفاءته الذاتية الأكاديمية، وثباتها النسبي واستقراره، ومقاومتها لأي تأثيرات سلبية التي من الممكن أن تأثر على الكفاءة الذاتية للفرد كالفشل المؤقت في بعض المهام المسندة إليه (الزيات، 2001: 508).

ج. قدرات الاقناع اللفظي المصحوب بأنماط من التأثيرات الاجتماعية:

تتأثر الكفاءة الذاتية للفرد أيا كانت طبيعتها، عامة أو اجتماعية أو أكاديمية، بالقدرات الاقناعية اللفظية، فهي مرتبطة ارتباطا دالا موجبا بالقدرات اللغوية والطلاقة الفكرية وقدرات الفهم القرائي والسمعي والاستدلالي والاستنتاجي. وتؤثر تقويمات التغذية المرتدة الإيجابية للإمكانات الشخصية، بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية، من خلال التفاعل الايجابي بين الشخص وأولئك الذين يرغبون في توصيل الأفكار إليهم، كما يؤثر السياق الاجتماعي والإطار الثقافي للمجتمع بكل جوانبه، والذي يدعم دور الجهد الذاتي للفرد، على تنمية اتجاهات موجبة نحو تعظيم ومساندة دور العمل المنتج، القائم على الجهد الذاتي الفعال للفرد. وفي هذا الإطار يتجه الأفراد، نحو الاحتفاظ بهذه الإمكانات أو القدرات، وتأمينها من خلال تحقيق الأهداف المستقبلية في مختلف المجالات. وتختلف هذه الأهداف حسب ميول ورغبات الأشخاص وتوجهاتهم في الحياة (الزيات،2001: 509).

د. البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية:

تؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية للشخص تأثيرا عاما على الكفاءة الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية (الانتباه، الاحساس، الادراك، التفكير، الذكاء، التصور...)، والحسية العصبية لدى الفرد. وعلى هذا فهناك ثلاثة أساليب رئيسة لرفع أو تفعيل إدراكات الكفاءة الذاتية وهي:

- تعزيز أو زيادة تنشيط البنية الجسدية أو الصحية.
- تخفيض أو الحد من مستويات الضغوط النفسية والنزاعات أو الميول الانفعالية السالبة.
- تصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعتري الجسم بما يتوافق مع المثير والاستجابة.

كما تؤثر الحالات المزاجية على الانتباه بالتحيز والانتقاء، وعلى تفسير الفرد للأحداث وادراكها لها، وطريقة المعالجة للمعلومات، وإخراجها، وتنظيمها، وتخزينها، واسترجاعها من الذاكرة. وبصورة عامة، تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية على إدراك الشخص لكفاءته الذاتية، وعلى الأحكام التي يصدرها من خلال معايشته لهذه الموقف (الزيات، 2001: 518).

5. أنواع الكفاءة الذاتية:

للكفاءة الذاتية عدة أنواع منها:

1.5. الكفاءة القومية:

ترتبط الكفاءة القومية بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها، مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في مجتمع ما، والأحداث التي تجري في الجزء الآخر من العالم، والتي لها تأثير على أولئك الذين يعيشون في الداخل. كما تعمل على منحهم أفكارا ومعتقدات عن أنفسهم، هذا ما يميز معظم المجتمعات عن بعضها البعض، ويرسم عاداتها وتقاليدها ومعتقداتها وتطور الحضارة بالنسبة لهم، من خلال ما ترسخه البنية الاجتماعية في أفرادها (المشيخي، 2009: 84).

2.5. الكفاءة الجماعية:

تخص مجموعة، تتكون من فردين وأكثر، تؤمن بقدراتها، وتعمل في نظام جماعي متناسق، لتحقيق المستوى المطلوب منها. ويشير **باندورا** إلى أن الأفراد لا يعيشون منعزلين اجتماعيا، أي أنهم

يتفاعلون فيما بينهم. وإن ظهور الكثير من المشكلات والصعوبات التي تعترض طريق الهدف الجماعي للجماعة، يتطلب جهود جماعية ومساندة الأفراد لبعضهم البعض، من أجل إحداث أي تغيير فعال. كما أن إدراك الأفراد لكفاءتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون عليه من عمل ضمن المجموعات. ومقدار الجهد الذي يبذلونه، والقوة التي تجمعهم تبقي، حتى ولو فشلوا في الوصول إلى النتائج المرجوة. ذلك لأن القاعدة الأساسية للكفاءة الجماعية، تكمن في كفاءة الأفراد الذين يكونون هذه الجماعة. وترتبط كذلك بقيادة الجماعة، وتفاعل أفرادها فيما بينهم، وهذا ما نلاحظه في فريق الرعاية الصحية أو فريق الصيانة، عندما تكون المهام موزعة نحو هدف واحد، وتكامل بين المهام والأدوار لبلوغ الهدف المنشود (المشيخي،2009: 85).

3.5. الكفاءة العامة:

يقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة فيها، ويتطلع إليها الفرد في موقف معين من خلال أدائه الفعلي، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر في سلوكه، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بالجهد والنشاط وقدرة المقاومة والتحمل والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام(Bandura,1986:479).

4.5. الكفاءة الذاتية الخاصة:

يقصد به أحكام الأفراد الخاصة، والمرتبطة بقدرتهم على أداء مهمة محددة ضمن نشاط معين، مثل الرياضيات (سرعة الحساب أو حل المسائل المعقدة) أو في اللغة العربية (الاعراب – تحرير النصوص الأدبية) (المشيخي،2009: 85).

5.5. الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

إنه ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانات تمكنه من ممارسة ضبطا قياسيا أو معياريا على قدراته وأفكاره ومشاعره وأفعاله. يمثل هذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات الإطار المعياري للسلوكيات، التي تصدر عنه فيما يتعلق بالمحددات البيئية والمادية والاجتماعية (الزيات، 2001: 501).

تشير الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية (التدريس، التقويم...) على المستوى المطلوب. إنها قدرة الشخص الفعلية في المدرسة، داخل الفصل الدراسي،

وهذا وفق عمره ومستوى استعداده الأكاديمي من أجل التحصيل الدراسي (المشيخي، 2009: 84-85).

كما يقصد أيضا في هذا النوع من الكفاءة: القدرات التي يمتلكها الفرد للالتحاق بالتخصص المطلوب الذي يرغبه فيه وتتفق معه شخصيته وقدراته، الأمر الذي يتطلب توافر المتطلبات اللازمة للتخصص، وأداء واجباته وحضوره للدراسة ومناهجها، وانتظامه وانضباطه، والحفاظ على علاقته مع الزملاء والأساتذة، وعلاقته بالجهاز الإداري للمؤسسة الأكاديمية.

وتشمل هذه الكفاءة أيضا امتلاك المعلم المعرفة العلمية التي تعينه على إدارة تعلم طلابه بما في ذلك القدرة على فهمه، وانشاء تصميم التعلم، وتنفيذه، وتقييم نتائجه، والوصول بهم لتحقيق امكاناتهم ليكون لديهم العديد من المعارف والمهارات التي تعينهم وتدعمهم في تعلمهم (حسن وعبد الواحد، 2021: 8).

6. خصائص الكفاءة الذاتية:

إن الكفاءة الذاتية تتكون من عدة أبعاد (معرفية، سلوكية، انفعالية)، وبالتالي خصائص الكفاءة الذاتية سوف تكون مزيج ونتيجة تفاعل هذه الأبعاد الثلاثة. ومن بين أهم هذه الخصائص:

- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستوي الفرد وإمكاناته ومشاعره.
- ثقة الفرد ونجاحه في أداء عمل ما.
- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية، بالإضافة إلى توفر الدافعية في الموقف.
- توقعات الفرد للأداء المستقبلي من خلال تجاربه السابقة.
- التركيز على المهارات التي يمتلكها الفرد، وحكمه على ما يستطيع فعله حقيقيا، مع ما يتوفر لديه من مهارات.
- الكفاءة الذاتية ثابتة نسبيا في سلوك الشخص، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص، أو بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وإنها هي نتاج القدرة الشخصية.
- الكفاءة الذاتية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب وتعلم الخبرات المختلفة.

- الكفاءة الذاتية ترتبط بالتوقع والتنبؤ، وليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن الفرد لديه توقع بفعالية ذات مرتفعة، وتكون امكاناته قليلة.
- تتحدد الكفاءة الذاتية بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد والحالة الفسيولوجية.
- الكفاءة الذاتية ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها ترجمتها إلى بذل الجهد وتحقيق نتائج مرغوبة، أي المعتقدات المرتبطة بالأفعال التي تؤكد هذه المعتقدات وبالتالي تصبح قابلة للقياس من خلال نتائج هذه الأفعال (الزيات، 2001 :510).

7. النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية:

1.7. نظرية الكفاءة الذاتية لألبرت باندورا:

يرتبط مفهوم الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية حسب **ألبرت باندورا** على نحو موجب بمفهوم الضبط الداخلي لـ **روتر** (Rotter,1966)، وبالعزو السببي للنجاح والفشل لـ **واينر** (Weiner,1982). وقد كان ظهور هذا المفهوم على يد **باندورا** عام 1977، عندما نشر مقالة بعنوان " كفاءة أو فاعلية الذات: نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك". وخضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات في مختلف المجالات والمواقف، وتلقى دعما متزايدا في العديد من نتائج هذه الدراسات.

وربط **باندورا** مفهوم الضبط الذاتي للسلوك بنظريته الاجتماعية المعرفية في كتاباته عن الأسس الاجتماعية للتفكير والفعل، أي بين المعتقد والسلوك. ومن خلال هذه النظرية، طور الفكرة القائلة بأن الأفراد يملكون معتقدات تمكنهم من ممارسة ضبطا قياسيا أو معياريا لأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، وهذا الضبط القياسي، يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنهم من حيث مستواه ومحتواه (Bandura,1986). وهذه المعتقدات، تشكل نظاما ذاتيا (Self System) من ترميز الأحداث وتمثيلها والتعلم بالنمذجة بواسطة هذا النظام الذاتي، وتخطيط الاستراتيجيات البديلة. ويصبح السلوك نتيجة التفاعل المتبادل بين النظام الذاتي للفرد، والتأثيرات الخارجية المحددة للبيئة التي يتفاعل معها. ويستدل على ذلك **باندورا** قائلا:" يملك الأفراد ميكانيزمات ضبط ذاتية تتيح له القوة الدافعة المنتجة لقدرته على ممارسة النشاط الذاتي المنتج للسلوك" (الزيات، 2001: 501-502).

ينظر **باندورا** إلى توقعات المخرجات على أنها أقل أهمية بكثير من توقعات الفاعلية. واتفاقا مع هذا المنظور، أظهرت الدراسات أن توقعات المخرجات لا تضيف كثيرا إلى توقعات الفاعلية عند التنبؤ بعدد من الأفعال البشرية، على ذلك يفترض أن أفكار الكفاءة الذاتية الخاصة بموقف ما هي أهم خطوة، قبل أن يقدم الناس على الأفعال الموجهة نحو الهدف؛ أي أن السلوك يكون نتيجة معالجة معرفية للمعتقد وللموقف وللخبرة وللانفعال.

كما تعتبر الكفاءة الذاتية، هي نمط تفكير بشري مكتسب، وليس نمطا فطريا جينيا. وهي تبدأ في مرحلة الرضاعة، وتستمر وتنمو طوال الحياة. وتقوم الكفاءة الذاتية على مسلمات "النظرية المعرفية الاجتماعية" والتي تقول إن البشر يقومون بتشكيل حياتهم بشكل إيجابي بدلا من أن يستجيبوا سلبيا للقوى البيئية رغم صعوبة البيئة.

وتقوم النظرية "المعرفية الاجتماعية" بدورها على ثلاث أفكار:

- يمتلك البشر قدرات ترميز قوية لخلق نماذج لخبراتهم بشكل معرفي.
- عن طريق ملاحظة أنفسهم "ملاحظة الفرد الداخلية لذاته"، حسب النماذج المعرفية، يصبح الناس بعد ذلك ماهرين في التنظيم الذاتي لأفعالهم أثناء مرورهم بالأحداث البيئية المستمرة، لذا تؤثر ردود الأفعال المعرفية على القوى البيئية المحيطة، والتي بدورها تشكل الأفكار والأفعال لاحقة (أي أن هناك تفاعل شد وجذب بين القوى البيئية وقوى التفكير).
- الناس (أي ذواتهم) وشخصياتهم هي نتيجة تفاعلات تبادلية ومحددة بموقف ما بين الأفكار – البيئة – الأفكار، أي بتفاعل متبادل بين الفرد مع بيئته.

وفي ضوء هذه الأفكار المعرفية الاجتماعية، يقوم الطفل خلال مراحل نموه باستخدام التفكير الرمزي وباستناد محدد إلى فهم علاقات السبب بالنتيجة، كما يتعلم التفكير الفعال ذاتيا، والتفكير ذا المرجعية الذاتية عن طريق ملاحظة كيف يمكن التأثير في الظروف المحيطة ويجعلها لصالحه (لوبز& شان،2018: 241).

افترض **باندورا** (1988، 1989،1997) أن الظروف النمائية السابقة للكفاءة الذاتية تتضمن ما يلي:

- النجاحات السابقة في المواقف المشابهة (من خلال الاتصال مع الأفكار الايجابية المتدفقة حول مدى جودة أداء الشخص في الظروف السابقة) تعمم الخبرات الناجحة على الموقف

التي لها نفس الإجراءات.

- نمذجة الآخرين الذين مروا بالمواقف نفسها وتقليدهم (مشاهدة الآخرين الذين نجحوا في مجال معين ونسخ أفعالهم وتتبع خطواتهم).
- تخيل الفرد نفسه وهو يتصرف بفاعلية، ويضع الاحتمالات لتحقيقها (إدراك التصرف بفاعلية لتحقيق الهدف المرغوب).
- الخضوع للإقناع اللفظي، عن طريق خبراء أقوياء، ومؤتمنين، وخبراء، وجذابين (التأثير بكلمات شخص مساعد للتصرف بطريقة معينة) من أجل الدعم والمساندة الذاتية.
- الاستثارة والانفعال (عندما نكون مستثارين فسيولوجيا ونمر بانفعالات سلبية، قد نخفض فاعليتنا الذاتية، بينما عندما تتزاوج هذه الاستثارة مع الانفعالات الإيجابية يؤدي ذلك إلى فاعلية ذاتية). وبالتالي للحالة الانفعالية دور كبير للتحكم في الكفاءة الذاتية (لوبز& شان،2018 :242).

2.7. نموذج شوارزر للكفاءة الذاتية:

بني هذا النموذج على تصور مفاده أنه إذا كان لنا أن نتكيف مع البيئة المحيطة بنا، فعلينا أن نتعامل معها بكفاءة وفعالية، وأن جميع سلوكياتنا مدفوعة بتحقيق هذه الكفاءة الذاتية، وأطلق **شوارزر** على هذه العملية " الدافعية للجدارة " Competence Motivation". وفقا لهذا النموذج، يظهر الأشخاص ذوو المستويات العالية من الكفاءة الذاتية كفاءة معرفية عالية واستراتيجيات مرنة وفعالة في إدارة التحديات البيئية، والتركيز على فرص الكسب المحتملة، والنظر إلى الصعوبات على أنها تحديات، والمثابرة لتحقيقها وتحقيق أهدافهم. لذا، فإن الشعور بالكفاءة الذاتية هو محدد مهم لنجاح الفرد أو فشله في المهام المختلفة التي يقوم بها؛ تمكن معتقدات الكفاءة الذاتية الأفراد من الأداء الجيد في ظروف مختلفة (Schwarzer & al., 1999).

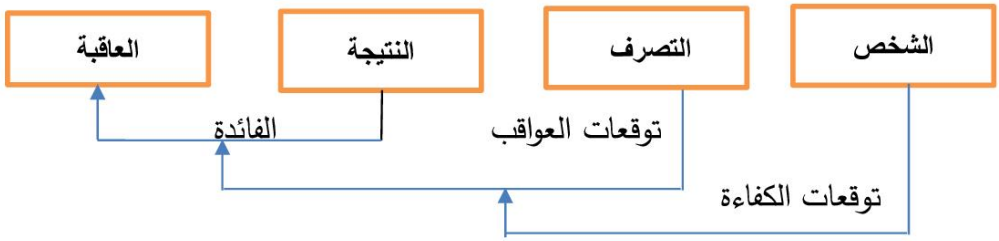
يُعرَّف توقع الكفاءة الذاتية على أنه اليقين الذاتي في القدرة على التعامل مع حالات المتطلبات الجديدة أو الصعبة بناءً على كفاءة المرء. إنها ليست مهام يمكن حلها عن طريق روتين بسيط، بل هي يتطلب مستوى الصعوبة فيها عمليات عمل من الجهد والمثابرة لإتقانها. يعتمد هذا المفهوم على النظرية المعرفية الاجتماعية لـ **باندورا** (1992،1997، 2001). بعد ذلك، يتم التحكم في العمليات المعرفية والتحفيزية والعاطفية عن طريق قناعات ذاتية قبل كل شيء، من خلال توقعات النتائج

والكفاءة الذاتية أو معتقدات الكفاءة (إدراك الكفاءة الذاتية). تتعلق توقعات العواقب بالسلوك اللازم لتحقيق نتائج معينة.

رأى **شوارزر** أن معتقدات الكفاءة الذاتية كبعد ثابت من الأبعاد المكونة للشخصية، تتمثل في معتقدات الفرد الذاتية حول قدرته في التغلب على المشكلات الصعبة ومتطلباتها التي تواجهه في مختلف المواقف.

إلى جانب حقيقة أن الكفاءة الذاتية وتوقع النتائج مستقلان عن بعضهما البعض بالنسبة لـ **باندورا** وتصنيفهما بالتتابع، أضاف **شوارزر** "العاقبة" التي تأتي بعد النتيجة، ومن ثم الفائدة كتوقع جديد، والفائدة بالنسبة له هي توقع النتيجة – العاقبة، وهي أحد مكونات الذخيرة المعرفية (Schwarzer,2002 :36).

ومع ذلك، فإن الارتباطات بين التنبؤات الفردية لا تزال غير مفسرة إلى حد كبير بالنسبة لـ شوارزر لأنه من الصعب جدا فحص التعريفات بشكل فردي، ويفترض نظريا أنه يمكن ترتيبها بشكل هرمي. لذلك، إذا كانت الفائدة الأولية، التي تستند إليها توقعات النتيجة، موجودة، فإن توقعات الكفاءة تستند على ما يبدو إلى توقعات العواقب ويوضح النموذج الآتي هذه الارتباطات:



شكل رقم (4): النموذج النظري للقيمة– التوقع لشوارزر(عن سامر،12:2010)

ويوضح **شوارزر** هذا النموذج من خلال مثال حول التعلم من أجل الامتحان، فمن أجل تجاوز امتحان ما (عاقبة) لا بد أن يمتلك معرفة محددة (نتيجة)، ويطلق **شوارزر** على هذا الارتباط توقعات النتيجة – العاقبة أو القائدة. ويقصد بتوقعات الفائدة إمكانية تعلم المادة بغض النظر عما إذا كان الشخص يعد نفسه قادرا على تعلم المادة. فما يعتقد الشخص بأنه قادر عليه هو توقعات الكفاءة. وموضوع توقعات العاقبة هو تعلق التصرف بالنتيجة، أما توقعات الكفاءة فهي تعلق الشخص بالتصرف(عن سامر،12:2010).

بمقارنة نموذج **باندورا**، الذي يميز فيه بين توقعات الكفاءة الذاتية وتوقعات النتيجة مع النموذج الجديد لـ **شوارزر**، فإنه يمكن الافتراض أنهما متناقضان؛ فبالنسبة لـ **باندورا** فإن التوقعات مستقلة عن بعضها البعض ومتواجدة على شكل تعاقبي، في حين تتموضع بشكل هرمي عند **شوارزر**. لا تستبعد التوقعات الضئيلة للعواقب وجود كفاءة ذاتية مرتفعة، لمجرد أنها مترتبة هرميا في هذا النموذج. إلا أنه يفترض أن تكون توقعات العاقبة موجودة قبل أن تنشأ توقعات الكفاءة عموما، والسبب في ذلك يرجع إلى أنه لا يوجد تصرف من دون نتيجة ولا توجد نتيجة من دون عاقبة(سامر،1997).

كما رأى **شوارزر** أن الأمر لا يتعلق بقدرة واقعية على التعامل مع التوترات، بل يتعلق بما يعتقده أو يدركه الشخص حول الكيفية التي يتعامل بها، أو كيف يستجيب للمتطلبات المدركة. يعتمد توقع الكفاءة على الحيازة الذاتية لمهارات التغلب، دون الحاجة بالضرورة إلى موارد موضوعية للسلوك، وبالتالي، فإن حقيقة النجاح في التغلب على (المواجهة) حالة حرجة، لا تعني تأكيد تعزيز توقعات الفعالية، ولكنها تعتمد في النهاية على الطريقة التي يتم بها تفسير النتائج التي تم الحصول عليها، وبعبارة أخرى، الأسباب التي تعزى إلى نتائج هذا السلوك على تأثير العوامل الداخلية أو العوامل الخارجية أو كليهما. بالإضافة إلى ذلك، فإن الفشل في حد ذاته لا يقلل من توقعات الفعالية، بل يعزو الشخص أسباب الفشل إلى قدرته بدلا من عزوها إلى أسباب خارجية. تلعب العلاقة بين القدرة على التخمين والجهد المبذول دورا أساسيا في زيادة أو تقليل عدد توقعات الكفاءة الذاتية. إن تحقيق النجاح بجهد صغير يقوي ميل عزو النجاح إلى القدرة الذاتية، وبالتالي زيادة الكفاءة الذاتية، التي لها مصدر داخلي ويتم التحكم فيها من خلال ذاتية الفرد. كما وأن تقدير مدى صعوبة مشكلة ما يؤثر على عزو الأسباب وعلى توقعات الكفاءة الذاتية، فإن حل المشكلات البسيطة لا يعطي معلومات جديدة من أجل تنمية الكفاءة الذاتية. أما تعلم المهارات التي تثير التحدي فهو يعطي الشعور بنمو الكفاءة. في حين تشكل المهمات متوسطة الشدة مصدرا جيدا من المعلومات حول الكفاءة الذاتية الحالية للفرد. إلا أن تأثير هذه المعلومات لا يتم بصورة مباشرة، وإنما من خلال العمليات المعرفية (الانتباه، الاحساس، الادراك، التفكير...الخ) (سامر، 31:1997).

أكد **شوارزر** أيضا على أهمية الكفاءة الذاتية كمحدد للنوايا السلوكية والتصريحات الذاتية السلوكية، ودمج عدة عناصر من جميع النظريات السابقة ومحاولات التنبؤ بالنوايا السلوكية والسلوك الحقيقي.

8. الكفاءة الذاتية للأستاذ الناجح:

يتفق المربون على أن الأستاذ الفعال هو الذي يمتلك الكفاءة الذاتية الأساسية للتعليم، لكنهم يختلفون في تحديد هذه الكفاءات. هناك العديد من قوائم الكفاءات التي قال مصمموها إنه يجب أن لدى الأستاذ الفعال، وقد طور كل من "سامي ملحم ومياز الصباغ" قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية للمعلمين في المرحلة الثانوية، والتي تضمنت أربعة مجالات رئيسة:

- **كفاءة التخطيط للدرس وأهدافه:** وتتضمن تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة التعليمة ومضمونها والنشاطات والوسائل الملائمة.
- **كفاءة تنفيذ الدرس:** وتشتمل على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات المرافقة لها وتوظيفها في العملية التعليمية / التعلمية.
- **كفاءة التقويم:** وتشتمل على اعداد أداوت القياس المناسبة للمادة التعليمية.
- **كفاءة العلاقات الإنسانية:** وتتضمن بناء علاقات انسانية إيجابية بين الأستاذ والتلميذ وبين التلاميذ أنفسهم في العملية التعليمية / التعلمية (سامي، 462:2006)

كما تتميز الكفاءة الذاتية عند الأستاذ الناجح بالسلوكيات التالية:

- مستوى عال من الثقة بالنفس؛
- قدر عال من تحمل المسؤولية؛
- مهارات اجتماعية عالية، وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين؛
- التمتع بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابله؛
- طاقة عالية؛
- مستوى طموح مرتفع، فهو يضع أهداف صعبة ويلتزم بالوصول إليها؛
- يعزو الفشل للجهد غير الكافي؛
- يتصف بالتفاؤل؛
- لديه القدرة على التخطيط للمستقبل؛
- لديه القدرة على تحمل الضغوط، والتكيف والتنظيم الذاتي.
- السعي لتحيق الانجاز ؛
- المثابرة والنجاح الأكاديمي؛

- اختيار الفرص الوظيفية والكفاءة المهنية (Bandura, 1982).

9. الكفاءة الذاتية وصلتها بالعلاقة (أستاذ- تلميذ):

تحدد معتقدات الأساتذة في فعاليتهم التربوية كيفية تنظيم الأنشطة المدرسية، وتشكيل تقييمات التلاميذ لقدراتهم الفكرية. يعمل الأساتذة ذوو الإحساس العالي بالفعالية التربوية على الاعتقاد بأنه يمكن تعليم التلاميذ ذوي صعوبة التعلم بجهد إضافي وتقنيات مناسبة، ويمكنهم طلب الدعم الأسري والتغلب على التأثيرات المتعارضة للحي من خلال التدريس الفعال. وعلى العكس من ذلك، يشعر الأساتذة ذوو الإحساس المنخفض بالفعالية التربوية أنهم لا يستطيعون فعل الكثير إذا لم يكن التلاميذ متحمسين ويتأثرون سلبا بأسرهم وبيئتهم ومحيطهم(Lecomte, 2004).

لاحظ **جيبسون وديمبو** (Gibson & Dembo, 1984) كيف ينظم الأساتذة ذوو الفعالية العالية أو المنخفضة أنشطتهم في الفصول الدراسية، فوجدا أن وأولئك الذين لديهم إحساس عال بالفعالية التربوية يقضون وقتا أطول في الأنشطة المدرسية، فيوفرون للتلاميذ ذوي مشاكل التوجيه ما يحتاجونه للنجاح، ويقيمون نتائجهم الجيّدة. وهم بذلك يخلقون تجارب إتقان لتلاميذهم، معتمدين على وسائل مقنعة، ويدعمون تنمية الاهتمام الجوهري لتلاميذهم، وتوجيهم الفكري الذاتي (عن Lecomte, 2004).

على العكس من ذلك، يقوم الأساتذة الذين لديهم شكوك حول فعاليتهم التربوية ببناء بيئة صفية تدمر تقييمات التلاميذ لقدراتهم وتطورهم المعرفي. يقضون المزيد من الوقت في الأنشطة اللامنهجية، ويتخلون بسرعة عن تلاميذهم الذين لا يحصلون على نتائج سريعة، وينتقدون إخفاقاتهم. وبناء على ذلك، كلما قل الوقت الذي يكرسه الأساتذة للتعليم، قل التقدم الذي يحققه التلاميذ(Lecomte, 2004).

ورأى **وولفاك وهاي** (Woolfolk & Hoy, 1990) أنه عادة ما تطغى مشاكل الفصول الدراسية على الأساتذة ذوو الإحساس المنخفض بالفعالية التربوية، فهم متوترون ومستاؤون من سوء سلوك التلاميذ. وهم يشكون في دوافع التلاميذ، ويفرضون عليهم أعمال صارمة للتحكم بشكل أفضل على سلوكهم، ويركزون على الموضوع قيد الدراسة أكثر من التركيز على تدريب التلاميذ، واستخدام المكافآت والعقوبات الخارجية لجعل التلاميذ يدرسون. كما تبين من العديد من الدراسات أن الكفاءة

الذاتية للأستاذ يمكن أن يكون لها تداعيات على تجربة التلاميذ المدرسية ودوافعهم ونجاحهم الدراسي(Simard, 2020).

ترتبط الكفاءة الذاتية للأستاذ أيضا بسلوكه، بما في ذلك الدافع والحماس والتخطيط والتنظيم والجهد(Tschannen-Moran & Hoy, 2001). وأخيرا، يتم التعرف عليه كبناء نفسي يعمل كعامل وقائي ضد الإرهاق المهني لدى الأساتذة في طور التكوين الأولي (Hultell & al., 2013).

من بين الخصائص المرتبطة بالأستاذ، والتي يمكن أن تؤثر على العلاقة بينه وبين التلميذ، هي الكفاءة الذاتية التي لا تزال قليلة التناول بالدراسات. ومع ذلك، فعلى مدى السنوات العشرين الماضية، أدرك الباحثين، وخاصة في علم النفس التربوي، الدور المهم الذي تلعبه فعالية الأستاذ في اختيار الممارسات التعليمية ونجاح التلاميذ(Gaudreau, 2017).

وبالفعل، تخلص العديد من الدراسات أن الأساتذة الذين لديهم شعور قوي بالكفاءة الذاتية هم أكثر انفتاحا على الأفكار الجديدة، وأكثر استعدادا لتجربة طرائق جديدة للتدخل في الفصل الدراسي، خاصة مع التلاميذ الذين يظهرون مشاكل سلوكية(Simard, 2020).

أوضح **موريس روتشيلد** وبراسارد(2006) Morris-Rothschild et Brassard أن الكفاءة الذاتية القوية لدى الأساتذة ترتبط ارتباطا إيجابيا بالتفاعلات التعاونية مع التلاميذ، بهدف إيجاد حل وسط. وعلى المستوى العاطفي، ستكون الكفاءة الذاتية أيضا عاملا وقائيا، مما يجعل من الممكن على وجه الخصوص، منع تطور النزاعات بين الأستاذ وتلاميذه (Hamre & Pianta, 2005).

في ضوء هذه النتائج، فُهم أن مستوى الكفاءة الذاتية للأستاذ لها تأثيرا كبيرا على التكيف الدراسي للتلاميذ. وينطبق الشيء نفسه على العلاقة بين التلميذ والأستاذ. ومع تزايد عدد الدراسات الداعمة في مجال التعليم، يتم تحديدها كعامل حاسم في التكيف الدراسي (الأداء الدراسي والتكيف السلوكي) للتلاميذ، وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية.

وقد أجريت دراسة من قبل **جيميسون، هانام ويو**(2010) على 170 معلما من ذوي الخبرة في المدارس الابتدائية وعلى3057 تلميذا تتراوح أعمارهم بين 8 و11 عاما، بهدف فهم تأثير تنظيم عمل المعلمين وسلوكهم على نوعية حياة التلاميذ في المدرسة. للقيام بذلك، تحقق الباحثون من الروابط المحتملة بين فعالية عمل المعلمين وخمسة أبعاد تعزى إلى نوعية الحياة المدرسية للتلاميذ، أي1) الرضا العام،2) النجاح، 3) الفرص،4) الضيق النفسي و5) العلاقة (أستاذ – تلميذ). فبينت

النتائج بالنسبة للأساتذة، أن متغير الكفاءة الذاتية في العمل لها تأثير إيجابي على الأبعاد الخمسة (المذكورة أعلاه) المنسوبة إلى نوعية حياة التلاميذ في المدرسة. على سبيل المثال، التلاميذ الذين كان أستاذهم له شعور بكفاءة ذاتية قوية في العمل، صنفوا أنفسهم أكثر رضا في علاقتهم مع هذا الأستاذ، وسجلوا درجات أعلى في الرضا العام، وأبدو قدرة على النجاح، مع الإشارة إلى مستوى أقل من الضيق النفسي. هذه الدراسة ألقت بعض الضوء على التأثير المحتمل لكفاءة الأستاذ الذاتية على جودة علاقته بالتلميذ، ومع ذلك، نظرا لأن هذه الدراسة أجريت مع أساتذة ذوي خبرة، فإنها غير قادرة على إبلاغنا بالتأثير المحتمل للكفاءة الذاتية على العلاقة(أستاذ–تلميذ) من وجهة نظر المعلمين الجدد.

وحسب علم **سيمارد**(2020)، ومراجعتها للأدبيات التي أجراها **زي**(Zee) و**كومين** (Koomen) عام2016، تم نشر إلا دراسة واحدة فقط، تقيس على وجه التحديد علاقة متغيرات الكفاءة الذاتية بعلاقة(الأستاذ–التلميذ) لدى المعلمين المبتدئين،وهي دراسة **كوكا**(koca,2018) التي أجريت في سياق التعليم ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي.

عملت دراسة **كوكا** الأمريكية (2018) على فحص العلاقة المحتملة بين مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين المبتدئين وعلاقتهم بالتلاميذ والتنمية المدرسية والاجتماعية لتلاميذهم. شارك في الدراسة 87 معلما من السنة الأخيرة من التكوين الأولي (81 امرأة و6 رجال)، من خلال تقييم علاقتهم مع 258 تلميذا في مرحلة ما قبل المدرسة والمدارس الابتدائية. وقد تم الاستعانة بثلاثة استبيانات قدموا عبر الإنترنت، وهي:

1) سلم علاقة تلميذ– أستاذ من اعداد **بيانتا** (STRS، 1992b)؛

2) سلم إحساس المعلمين بالفعالية (TSES(Tschannen–Moran and Hoy، 2001) الذي يقيس الكفاءة الذاتية للأستاذ؛

3) نظام تقييم المهارات الاجتماعية – نموذج معلم المرحلة الابتدائية (Gresham &) (SSRS–T Elliott، 1990)، الذي يقيم إدراك الأستاذ لثلاثة متغيرات لدى التلميذ: المهارات الأكاديمية، ومستوى المهارات الاجتماعية، والمشاكل السلوكية داخل الفصل الدراسي.

أظهرت نتائج دراسة **كوكا**، أن المعلمين في نهاية التكوين الأولي، شعروا أن لديهم كفاءة ذاتية قوية، وأنهم أكثر قابلية لإنشاء علاقة جيدة مع التلميذ (بعد التقرب)، لأنهم واثقون من أن

لديهم المهارات والقدرات اللازمة لإدارة الفصـــول الدراســـية بشـــكل جيد، وتحفيز مشـــاركة التلاميذ للتعليم. كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة العلاقة (أستاذ- تلميذ) والتحصيل الدراسي الجيد للتلاميذ الجيد(Simard,2020).

قام **لعور عاشور** و**بومنقار مراد** (2018) بدراسة لمعرفة مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين في المدارس الابتدائية في ولاية سكيكدة بالجزائر، والوقوف على واقع التدريس فيها، ومعرفة طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات وفعالية عملية التدريس. واقتصرت الدراسة على معلمي المدارس الابتدائية في ولاية سكيكدة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية سكيكدة الواقعة على الشاطئ الشرقي من الجزائر، وتألفت عينة الدراسة من (70) معلمًا ومعلمة في التعليم الابتدائي، منهم(54) معلمة و(16) معلمًا تم اختيارهم عشوائيًا من(10) مدارس. أشارت أهم النتائج إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية مرتفع وأن التدريس الابتدائي فعّال ويرقى إلى مستوى تحقيق الأهداف، وأن هنالك علاقة ارتباطية طردية قوية بين الفاعلية الذاتية للمعلم وفعالية التدريس بالتعليم الابتدائي، ويدرك المعلمون دورهم التعليمي على مستوى عال، وبالتالي يبذلون جهودا كبيرة لتحقيق نجاح العملية التعليمية.

10. الروابط بين الكفاءة الذاتية والضغط والاحتراق النفسي:

تناول **شوارزر** و**هالوم**(Schwarzer&Hallum,2008) الروابط بين الكفاءة الذاتية والضغط في العمل والاحتراق النفسي (le burnout)، على اعتبار أن الكفاءة الذاتية مورد شخصي يمكن أن يحمي المعلمين من احتمالات الإرهاق ومن القيود المهنية التي تسبب الضغط.

لذلك، فإن الكفاءة الذاتية هي مورد له تأثير وقائي في مواجهة الشدائد، حيث يقوم المعلم المتفائل بتجنيد مهاراته في التعامل مع التحديات اليومية، ويحسن دافعه للمشاركة، وينظر إلى مطالب التدريس على أنها أقل تهديدا.

تتشابه فكرة الإدراك هذه، مع تلك التي تشير إلى أن التفسير الإيجابي للموقف، مهما كان، لن ينتج أبدا ما يكفي من هرمونات التوتر، لتكون ضارة بالشخص على المدى الطويل، في حين أن التفسير السلبي لنفس الموقف يمكن أن ينتج ما يكفي من هرمونات التوتر، التي تكون ضارة على المدى الطويل، مع العواقب المحتملة التي نعرفها مثل الاحتراق النفسي. بالإضافة إلى ذلك، اعتمادا على تصوراته الإيجابية أو السلبية لمهاراته المتعلقة بدرجة التزامه، سيتعين على المعلم التكيف مع

الإجهاد الناتج عن بيئته مثل، عبء العمل أو مشاكل التلاميذ المزعجين. لذلك، فإن هذه الموارد المرتبطة بدرجة كفاءته الذاتية، تحدد إما تكيفا ناجحا أو غير ناجح مع الضغط المهني (Schwarzer&Hallum,2008). وإذا فشل تكيف المعلم مع الإجهاد المهني، يمكن للمعلم، على الرغم من نفسه، أن يسلك منحدرا هبوطيا يقوده إلى الإرهاق.

في الواقع، يذكر **شوارزر وهالوم** أن المزيد من الأبحاث يمكن أن تتحقق في الآليات التي قد تعزز أو لا تعزز بها تدخلات الكفاءة الذاتية للمعلمين كمصدر للحماية، وكتدبير وقائي. كما أن تعزيز المعتقدات المتفائلة وتحسين مهارات التدريس من شأنه أن يمنع ذلك.

باختصار، هناك سبب للاعتقاد بأن العلاقة بين مشاعر الكفاءة الذاتية والإرهاق قد تم تناولها بشكل انتقائي في العديد من الدراسات. كما أن الجمع بين جميع العناصر التي تشكل هذه العلاقة ليس بالأمر الهين. ومع ذلك، فإن الجوانب الأربعة المقترحة في هذا النص، لا تزال تعطي نظرة عامة جيدة على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإرهاق. تشكل الجوانب الأربعة المقدمة نوعا من الكل المتماسك، حيث يمكن لبعض العناصر المقترحة، أن تتلاءم معا لفهم العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإرهاق بشكل أفضل. لذلك، فإن الدرجة المنخفضة أو العالية من الكفاءة الذاتية، ليست غريبة على الوساطة الموجودة بين الكفاءة الذاتية والإجهاد والإرهاق. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون لاستراتيجيات المواجهة، التي تركز على المشاكل بالضرورة تأثير على هذه الوساطة (Doyon, 2013).

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات (Ozer,2013) و(Federici & Skaalvik,2012) وجريش(2008)، وبنهان (2008) إلى وجود ارتباط عكسي بين الكفاءة الذاتية للفرد والاحتراق النفسي. وأوردت **حسين** وزملاؤها (2010) تفسير هذه العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي نقلا عن (Skaalvik & Skaalvik, 2007) بأن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من كفاءة الذات، يميلون عادة لتقييم مواقف ضغوطات العمل على أنها مواقف مثيرة للتحدي وتزيد من الدافعية، وبالتالي يقل تأثرهم السلبي بها، ويقل تعرضهم للاحتراق النفسي، في حين يُقِيم الأشخاص ذوو المستويات المنخفضة من كفاءة الذات مثل هذه المواقف على أنها مواقف مهددة لذواتهم ولقدرتهم على تحقيق أهدافهم الشخصية والتنظيمية، وهو ما يرتبط بازدياد احتمال تعرضهم للاحتراق النفسي.

للتحقيق في العلاقة بين الإرهاق النفسي والكفاءة الذاتية للعاملين في المؤسسات التعليمية، أجريت بعض الدراسات العربية على المعلمين، منها: دراستان في مدينة الإسماعيلية بمصر في نفس الوقت، وهما: دراسة **جريش**(2008) ودراسة **بنهان**(2008)، حيث هدفتا إلى التحقيق في العلاقة بين الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي التربية الخاصة على التوالي، وأشارت نتائجهما إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاحتراق النفسي للمعلمين وكفاءاتهم الذاتية، وكان بمقدار (0.45).

وأجرت **حسين** وزملاؤها(2010) دراسة في مصر هدفت إلى تحديد دور الكفاءة الذاتية في تعديل العلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي لدى عينة من العاملات في المؤسسات التعليمية، استخدم الباحثون بطارية **ماسلك** وزملاؤها (Maslach, Jackson & Leiter,1996) للاحتراق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من 150 فردا، وكان من نتائجها أن قوة معامل الارتباط تزداد بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي في ظل المستوى المنخفض من كفاءة الذات العامة.

وأجرت **الجمال**(2012) دراسة بهدف التنبؤ بفاعلية الذات في كل من الرضا الوظيفي وضغوط العمل والاحتراق النفسي لدى(102) معلما ومعلمة في المرحلة الثانوية بمدينة تبوك، وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات لدى المعلمين واحتراقهم النفسي.

وفي الأردن هدفت دراسة **التح** (2013) إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات في التدريس للمعلمين واحتراقهم النفسي، تكونت عينة الدراسة من (291) معلما في محافظة المفرق، وأشار تحليل التباين الثلاثي 2*2*3، إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات في التدريس تعزى إلى المتغيرات الرئيسة: الخبرة ومتغير تكرار الاحتراق النفسي. كذلك بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات في التدريس، تعزى إلى التفاعلات الثنائية المحتملة بين متغير الخبرة، وتكرار الاحتراق النفسي، وشدة الاحتراق النفسي. إلا أن النتائج لم تشر لفروق دالة إحصائيا في فعالية الذات في التدريس تعزى إلى شدة الاحتراق النفسي وكذلك للتفاعل الثلاثي بين المتغيرات المتنقلة، كما بين تحليل التباين الأحادي وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير الخبرة. هذه النتائج تمت مناقشتها من خلال نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي.

11. قياس الكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم:

من خلال مراجعة لأدبيات تواتر استخدام أدوات تقييم الكفاءة الذاتية بين المعلمين، وجد أن أحد المقاييس الأولى المصممة لمحاولة قياس مفهوم الكفاءة الذاتية هو سلم **جيبسون وديمبو** لكفاءة المعلمين (la teacher efficacy scale (tes) de Gibson et Dembo, 1984).

يتألف هذا المقياس من 30 بندا، ولديه إصدارات متعددة، وهو أداة قياس مستخدمة على نطاق واسع في مختلف البلدان، ومع ذلك، فهو لا يعكس تماما مفهوم الكفاءة الذاتية وفقا للتعريف الذي قدمه **باندورا** والذي من المفترض أن يستند إليه.

على العموم يوجد مجموعة واسعة من المقاييس التي تقيم الكفاءة الذاتية، مما يجعل من الصعب تفضيل مقياس واحد على آخر.

- **سلم فعالية المعلم للممارسات الشاملة Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP)**

من بين أدوات القياس ذكر سلم فعالية المدرس للممارسات الشاملة من اعداد **شارما** وزملائه (Sharma & al., 2012) في ثماني مقالات مختلفة، طبقت على عينات بلد كل من البنجلاداش، الباكستان، استراليا، أمريكا الشمالية، الصين وفنلندا. وقد تم تصميمه لتقييم الكفاءة الذاتية المتصورة للمعلمين العاملين في الفصول الدراسية الشاملة. يتكون المقياس من 18 بندا مقسمة إلى ثلاثة أبعاد: (أ) التعليم الشامل، الذي يستجيب لتصور الفعالية التي يجب تدريسها باستخدام الممارسات الشاملة، (ب) الفعالية في التعاون، والتي تتوافق مع تصور الفعالية في إشراك الآباء وغيرهم من المهنيين، و(ج) الكفاءة في إدارة الفصول الدراسية، والتي تكون فعالة في إدارة السلوك المضطرب. ويركز هذا البعد الثالث أكثر على البيئة والممارسات التعليمية. تشير الدرجة العالية إلى أن المستجيبين لديهم شعور عال بالكفاءة الذاتية المتصورة في التدريس في الفصول الدراسية الشاملة. الدراسات باستخدام.

وعلى الرغم من استخدامه على عينات من المعلمين المرسمين، فقد تم إنشاء هذا المقياس في البداية لدراسة الكفاءة الذاتية المتصورة للتدريس لدى معلمي المستقبل في فصول الدمج. وبالتالي، يمكن استخدام هذا المقياس كأداة لتقييم الكفاءة الذاتية لتعليم المعلمين المتدربين في فصول دراسية شاملة قبل إكمال برنامجهم التدريبي. والذي من شأنه أن يضمن استعدادهم للتدريس في هذا النوع

من الفصول الدراسية (Sharma & al.,2012). تم تقييم صفاته النفسية في بلدان مختلفة، ولكن لم يتم بعد جمع بيانات إضافية عن المعلمين الدائمين.

وفيما يتعلق بمقياس **باندورا** (1997) للكفاءة الذاتية، يبدو أيضا أن هيكله العاملي معقد في تقييم الكفاءة الذاتية للمعلمين داخل الفصل الدراسي وخارجه في مختلف مهام التدريس. بالإضافة إلى ذلك، يبدو غير مستقر نظرا لوجود عدة إصدارات من هذا المقياس، مع اختلاف قوي في عدد العناصر اعتمادا على الإصدار (من 11 إلى30 عنصرا). أحد مخاطر استخدام هذا النوع من المقاييس هو الحصول على نتائج غير قابلة للتعميم (Tschannen-Moran & al.,1998).

تتمتع الأداة بميزة أنه تم إنشاؤها بدقة لتقييم الكفاءة الذاتية المدركة في الفصول الدراسية الشاملة. علاوة على ذلك، فهي غير حساسة تماما للسياق الثقافي، لأن بنية عامل الأداة تختلف قليلا بين العينات الصينية والفنلندية وجنوب أفريقيا(Malinen & al.,2013) .

في الواقع، يتم الحفاظ على العوامل الثلاثة، ويختلف عدد العناصر فقط من إصدار إلى آخر وفقا للجوانب المختلفة.

- **سلم الكفاءة الذاتية العامة للمعلم** La General Teacher Self-Efficacy Scale

وهو يتألف من 10 بنود لتقييم الكفاءة الذاتية في أربعة مجالات رئيسية لمهنة التدريس:

(أ) النجاح المهني

(ب) تنمية المهارات

(ج) التفاعلات الاجتماعية

(د) الإجهاد المهني(Schwarzer & al., 1999).

ويعتقد المؤلفون أن الكفاءة الذاتية العامة للمعلم لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال مراعاة هذه المجالات الأربعة.

- **سلم كفاءة المعلم(TES) La Teacher Efficacy Scale**

وهو يحتوي على 30 بندا، صممه **جيبسون** و**ديمبو**(Gibson & Dembo, 1984)، ويتكون من محورين:

(أ) . الكفاءة الذاتية(eP)، والتي تعرف بأنها إدراك المعلمين لقدرتهم على الكشف على بداية التغيير في التلاميذ.

(ب) . الفعالية العامة(eG)، والتي تتكون من معتقداتهم في قدرتهم على تجاوز والتغلب على العوامل الخارجية التي تأثر على تعلم التلاميذ. وقد أشـــار بعض المؤلفين إلى أن هذا المقياس يســـتخدم بشـــكل متكرر، لدرجة أنه يعتبر مقياس "معياري" للكفاءة الذاتية بين المعلمين (Henson & al.,2001).

ومع ذلك، فقد تم تعديل هذا المقياس أو تكييفه في غالبية الدراسات، سواء من حيث الثقافة أو الفرع الذي يتم تدريسه أو الموضوع أوعينة الدراسة.

- **سلم إحساس المعلمين بالفعالية(TSES) A Teachers' Sense of Efficacy Scale**

تم تصميمه من قبل **تشانن- موران**(Tschannen-Moran) و**ولفاك هاي**(Woolfolk Hoy) (2001) لمعالجة مشاكل الصدق والثبات التي وجدت في أدوات القياس الأخرى. ولتعكس بشكل أفضل أنواع المهام التي يواجهها المعلمون. تقيّم الإصدارات الطويلة (24 بندا) والقصيرة (12 بندا) من هذا المقياس إدراك الكفاءة الذاتية للمعلمين.

يبرز التحليل العاملي ثلاثة مقاييس فرعية:

(أ) الفعالية في مشاركة التلاميذ وتحفيزهم؛

(ب) الفعالية في استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات الموضوعة لتلبية احتياجات جميع التلاميذ؛

(ج) الفعالية في إدارة الفصول الدراسية وإدارة السلوك والانضباط.

على الرغم من أنه يبدو أن مفهوم الكفاءة الذاتية يعتمد إلى حد كبير على خصوصية المواقف، إلا أن النقد الموجه غالبا ضد أدوات القياس هو أنها تبدو عامة جدا أو على العكس من ذلك، محددة جدا. وبالتالي، يمكن أن يكون النموذج الذي يأخذ في الاعتبار العديد من الأبعاد مفيدا، ولكن يجب أن يكون أيضا ذو صلة بموضوع الدراسة.

خلاصة الفصل:

تعتبر الكفاءة الذاتية نمط تفكير بشري مكتسب منذ الطفولة وليس وراثيا بيولوجي. وتنمو الكفاءة الذاتية وتستمر طوال حياة الفرد وفقا للتجارب والخبرات والظروف التي يمر بها، وكيفية تفاعله مع بيئته وغيرها. تعتمد الكفاءة الذاتية على افتراضات "النظرية المعرفية الاجتماعية" التي تقول إن البشر يشكلون حياتهم بشكل إيجابي من أجل الاستمرار في العيش وعدم ترك البيئة تؤثر عليهم سلبا.

عرف **باندورا** الكفاءة الذاتية على أنها معتقدات الناس في قدرتهم على إحداث تأثيرات مرغوبة من خلال أفعالهم الخاصة، والكفاءة الذاتية للأستاذ تتمثل في معتقدات الأستاذ حول قدرته على التأثير على التلاميذ، ورفع مستواهم في مختلف الجوانب، والقدرة على تدريس الأساليب، وحل مشاكل التلاميذ.

تكمن أهمية الكفاءة الذاتية للأستاذ في كونها أحد العناصر التي تعزز المناخ المدرسي الإيجابي، والتي تعمل على تطوير الجوانب المعرفية والسلوكية والعاطفية للأستاذ، وبالتالي ترفع مستوى التدريس والتعلم للتلاميذ، وتحل مشاكلهم المدرسية، وكذلك تحسن العلاقات الإنسانية.

الفصـــــل الرابع: الصحـــة النفسية في العمل

تمهيد

1. مفهوم الصحة النفسية في العمل
3. محددات الصحة النفسية
4. مؤشرات الصحة النفسية في العمل
5. محفزات الصحة النفسية في العمل
6. عوامل رفاهية الأساتذة
7. عوامل الضيق النفسي في عمل الأساتذة
8. علاقة الصحة النفسية في العمل بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعمل الصحة النفسية على تكيف الفرد مع بيئة العمل، وتساعده على مواجهة الأزمات النفسية التي كثيراً ما تحدث في الحياة، كما تشعره بشعور إيجابي بالسعادة والإنجاز والروح المعنوية العالية، وبالتالي يزيد تركيزه على الإنتاج ويقلل نسبة حوادث العمل. لذلك من الضروري الاهتمام بالصحة النفسية للعمال، حيث إن سلامة العامل في العمل يضمنها خلوه من الصراعات الداخلية والضغوط النفسية والاضطرابات.

1. مفهوم الصحة النفسية في العمل:

اختلف الباحثون في تحديد مفهوم الصحة النفسية وذلك وفقا لخلفيات تخصصاتهم العلمية، مما جعل الإجماع على تعريف واحد صعبا. بعضهم جعل الصحة النفسية مرادفا للسعادة، وبعضهم قال إنها تحقيق للذات، وهناك من اقتصر على جوانب محددة مثل الجانب الطبي أو الاجتماعي أو الديني أو النفسي أو الإنساني، وهناك من نظر بشكل أكثر شمولا إلى مفهوم الصحة النفسية. لذلك ليس من السهل اعتماد تعريف واحد للصحة النفسية. مع ذلك، وفي الوقت الحاضر، فإن الطابع ثنائي الأبعاد للرفاهية مقابل الضيق النفسي للصحة النفسية والذي يسمّى أيضا "الصحة العقلية" معترف به على نطاق واسع ومقبول من قبل المجتمع العلمي والمنظمات الدولية.

1.1. مفهوم الصحة النفسية:

تقليديا، تم تعريف الصحة النفسية حصرا على أنها غياب المرض أو الاضطرابات العقلية. يفترض هذا التعريف أن الفرد الخالي من الاضطرابات العقلية يتمتع بصحة عقلية جيدة وأنه، على العكس من ذلك، لا يمكن أن يتمتع الشخص المصاب باضطراب عقلي بصحة نفسية جيدة. ويمثل هذا التعريف النموذج الوحيد الذي تكون فيه الصحة النفسية والاضطرابات العقلية هي أقصى درجات الاستمرارية. وفي العقود الأخيرة، تم اقتراح تصور جديد للصحة النفسية في بعدها الإيجابي؛ يقترح أن الصحة النفسية يمكن تعريفها بشكل أكثر دقة أكبر من خلال الرفاهية، وبهذا المعنى، سنتجاوز الخلو من الاضطرابات العقلية. يشير هذا التعريف الشامل للصحة النفسية إلى نموذج الاستمرارية لوصف حالة الصحة. ووفقا لهذا النموذج، تشير الصحة النفسية والمرض العقلي إلى سلاسل متصلة ومترابطة. تمثل الاستمرارية الأولى غياب وجود الاضطرابات العقلية،

بينما تصف الاستمرارية الثانية مستوى الصحة العقلية أو النفسية. والصحة النفسية الكاملة هي عدم وجود اضطراب عقلي، ووجود مستوى عال من الصحة العقلية(Doré & Caron,2017 :125).

وفي عام 2004، اعتمدت منظمة الصحة العالمية تعريفا للصحة النفسية، وهي "حالة من الرفاه يستطيع فيها الشخص أن يحقق ذاته، وأن يتغلب على ضغوط الحياة العادية، وأن يؤدي عملا منتجا ومثمرا، وأن يساهم في حياة مجتمعه". ووفقا لهذا التعريف، فإن الرفاه الفردي والاجتماعي والأداء السليم هما أساس الصحة النفسية.

وفي عام 2013 وصفت منظمة الصحة العالمية الصحة النفسية بأنها "حالة من الرفاه يمكن للشخص فيها تحقيق نفسه، والتغلب على ضغوط الحياة الطبيعية، وأداء عمل منتج ومثمر، والمساهمة في حياة مجتمعه"(OMS :5). ويتماشى هذا التعريف مع الأبحاث التي تبين أن سوء الصحة النفسية يؤدي إلى تدهور أداء المهام المهنية ويرتبط بالمعاناة العاطفية، ولكن أيضا بتكاليف للمنظمات (مثل التغيب عن العمل؛ الافتقار إلى السلام والأمن الدوليين؛ والافتقار إلى الأمن والتوظيف؛ وانعدام الممتلكات؛ انعدام الأمن الغذائي.

أوصت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي(OCDE,2008) لدراسة الصحة النفسية من خلال الجوانب الإيجابية (أي الرفاه النفسي) والسلبية (أي الضيق النفسي)، ولكن أيضا الحاجة إلى النظر في الاضطرابات النفسية (أي المتلازمة النفسية أو السلوكية أو أنماط الأداء المهمة سريريا التي تحدث في الفرد والتي ترتبط بالمعاناة، مع الإعاقة، زيادة عبء المعاناة، أو الموت أو العقوبة أو العجز أو فقدان كبير للحرية.

في هذا الصدد، اقترح **ماشادو**(Machado,2015) نموذجا يميز بين الصحة النفسية من خلال الرفاهية (أي الجوانب الإيجابية للصحة النفسية) والضيق النفسي (أي الجوانب السلبية للصحة النفسية)، والاضطرابات العقلية. يتميز هذا النموذج بدمج جميع مكونات الصحة النفسية المقترحة في الأدبيات (أي الجوانب الإيجابية والسلبية). وفي هذا النهج، تتوافق الصحة النفسية مع كل من الرفاه النفسي والضيق النفسي، إلى الأداء الأمثل أو الأدنى للفرد دون الارتباط بأمراض معينة (أي الاضطرابات العقلية).

حاليا تعريف الصحة النفسية محصورا بين بعدين رئيسيين، في ما يسمى بثنائية أبعاد الصحة النفسية التي تتكون من مؤشرين: الأول هو الضيق النفسي الذي يشمل القلق / الاكتئاب، والتهيج /

العدوان، والانفصال الاجتماعي. والثاني هو الرفاه النفسي الذي يشمل الالتزام الاجتماعي واحترام الذات والتوازن والتواصل الاجتماعي والسعادة وضبط النفس.

2.1. مفهوم الصحة النفسية في العمل:

تجدر الإشارة إلى أنه لم يتم تكريس سوى القليل من الجهد لتوضيح معنى مفهوم الصحة النفسية في الوسط المهني، على الرغم من وفرة الأدبيات العلمية حول هذا الموضوع. لكن، هناك بعض المساهمات التي يمكن أن تساعدنا في تحديد هذه الفكرة.

اقترح **فوشر** و**ليدوك** (Foucher & Leduc, 2001:35) أن الصحة النفسية في العمل "يشير، من ناحية، إلى الإمكانيات التي يتيحها السياق التنظيمي وظروف العمل والمهام الموكلة إلى الفرد ليشعر بالقيمة، وأن يزدهر، وأن يعيش حياة متوازنة، وأن يكون لديه مستوى من التوتر يستطيع إدارته [...]، ومن ناحية أخرى إلى القدرة على تكيف الفرد مع عمله ومع البيئة التي يتم فيها ذلك".

وقدمت **جيلبرت**(Gilbert,2009) تعريفا للصحة النفسية في الوسط المهني، يكون من جهة شاملا، ومن جهة أخرى إجرائيا. بمعنى أنه يسمح بقياس الصحة النفسية في العمل بواسطة عدة مؤشرات منها السلبية والإيجابية. وهي "قدرة الفرد على ارضاء حاجاته السيكولوجية الأساسية في إطار منظور الرفاهية والتوافق المهني، وهذا بفضل الموارد الفردية والتنظيمية" (عن فضيلي،2017).

وبالمثل، اعتبرت **جيلبرت** وزملائها (2011) أن الصحة النفسية في الوسط المهني يشمل جانبين، أحدهما إيجابي (الرفاه النفسي في العمل) والآخر سلبي (الضيق النفسي في العمل).

2. محددات الصحة النفسية للأستاذ:

1.2. الصحة الانفعالية:

تعتبر الانفعالات من بين العوامل الأساسية التي تحدد طبيعة الصحة النفسية للأستاذ إن لم تكن أهمها، والتي تؤثر على جودة الحياة في عمل الأستاذ. وللوصول إلى ازدهار مهني تعليمي يجب التركيز على عامل الانفعالات والاستفادة منها وتوظيفها من أجل جودة أحسن للحياة المهنية، فقد توصلت دراسة ل **هوبارمان** (Huberman) حول دور الانفعالات عند المعلمين المبتدئين إلى النقاط التالية:

- وجوب تحديد العامل الدينامي للانفعالات التي يعتبرها علماء النفس مصدرا للتقلبات والتأرجح في الشعور بالراحة أم لا.
- حدّة الانفعالات (السلبية أو الإيجابية) هي التي تحدد دينامية الدرس وطبيعته وجودته.
- الانفعالات تؤثر على مزاج التلاميذ وكذا على مدى استيعابهم وانتباههم للدرس.

تؤثر انفعالات الحياة الشخصية للمعلم المبتدئ على انفعالاته المهنية، ويتمثل هذا في تجرد المعلم من كل مظاهر معاشه الشخصي لينقلها إلى غرفة الصف ويزيحها عن نفسه.

في هذا الإطار يظهر بأن عوامل كالانفعالات الإيجابية، وعامل السعادة وتحقيق الرغبة تجاه العمل تعطي نجاحا في التعليم باعتبار المعلم عصبا أساسيا في النظام التعليمي(عن أومليلي، 2017: 135).

2.2. الفعالية الذاتية للأستاذ:

قدّم **باندورا** (1977) مفهوم الإحساس بالفعالية الذاتية كسيرورة أساسية تفسر السلوكيات الإيجابية عند الفرد، وتتضمن معايير التحكم الذاتي والضبط الذاتي والإبداع والدافعية إلى التغيير والتحسين، إذا يهدف الفرد هنا إلى خلق نتائج إيجابية تتوافق وأهدافه.

هذه الأبعاد الناجمة عن إحساس الأستاذ بالفعالية تكون ميكانيزم أساسي لتسيير الذات، فديمومتها والتفكير الإيجابي وردّت الفعل الانفعالية المتكيفة مع وضعيات صعبة، تتيح للأستاذ أداء يرقى للمستوى المطلوب، مستغلا ذكاءه الانفعالي والاجتماعي، وخلفيته في ذلك راحته النفسية وتحكمه وتوظيفه لانفعالاته في الوقت المناسب (Coste, 2014: 2).

درس **وار**(Warr) الرفاهية المهنية والفعالية الذاتية واستخرج عشرة عوامل تحدد وتساهم في تحديد الرفاهية النفسية للفرد في عمله:

1. إمكانية التحكم الشخصي واتخاذ القرار
2. إمكانية استخدام القرارات الشخصية
3. طبيعة الأهداف المتوخاة
4. تنوع وعدم تكرار انجاز المهام بنفس الطريقة. الوضوح حول العمل ومآله.
5. المردود المادي
6. الأمن الجسمي
7. مساندة مسؤولي الإدارة

8. العلاقات الإيجابية بين الزملاء
9. الاعتراف الاجتماعي بالمهنة (عن أومليلي، 2017: 135).

3. أبعاد الصحة النفسية في العمل:

1.3. الرفاهية:

أشار **سيليجمان** (2002) إلى أنه بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، ركز علماء النفس اهتمامهم بشكل أساسي على الأمراض باستخدام لغة الطب، على أساس الحالات الشاذة والمرض، ولهذا السبب ظهرت العديد من النماذج التي تشرح المشاكل الصحية وتسمح بفهم أفضل للأمراض (الضغط، الاحتراق إلخ،...) ومنها الاهتمام بالوقاية. وعلى هذا الأساس ظهرت عدة مفاهيم مثل: السعادة، جودة الحياة، الرضا في الحياة كمفاهيم علمية في غاية الأهمية(عن فضيلي،2018).

تستمد جذور الرفاهية العامة للشخص من مختلف النشاطات الحياتية، كالعائلة، الأصدقاء، النشاطات الرياضية، والعمل الذي يمثل مصدرا للتأثير كغيره على الرفاهية العامة. يتبنى هذا التعريف النظريات التصاعدية أو نظريات الرفاهية الموضوعية، والتي تعتبر الفرد"صفيحة بيضاء" يتأثر ببيئته.

وعلى هذا الأساس تعتبر الرفاهية نتاج مجموع المظاهر الإيجابية والسلبية التي يواجهها الفرد. بينما الرفاهية الذاتية فتتبناها النظريات التنازلية أو نظريات الرفاهية الذاتية، التي تتبع منطق معاكس للرفاهية الموضوعية. أما درجة الرفاهية المشعر بها فلها تأثير على كامل مجالات الحياة. والفرد لن يكون سلبي في تفسيره لواقعه، إذ يختار تفسيراته عن البيئة التي يعيش فيها، ولديه استعداد لتفسير الأحداث الحياتية إما بشكل سلبي أو ايجابي. وبالتالي ليست الرفاهية في العمل من يساهم في الرفاهية العامة، وإنما الرفاهية العامة هي التي تجعل الفرد سعيدا في عمله (Achte & al.,2010).

وهناك من ينادي بضرورة التمييز بين رفاهية الشخص في العمل ورفاهية العامل في العمل:

- **رفاهية الشخص في العمل:** تستلزم النظافة، الأمن، الصحة، تحسين أماكن العمل.
- **رفاهية العامل في العمل:** تستلزم أخذّ بعين الاعتبار خصوصية المهمة أو العمل.

وعليه فالرفاهية في العمل هي مجمل العوامل المتعلقة بالشروط التي يجرى فيها العمل وتشتمل على أمن حماية صحة العامل، الحمولة النفسية الاجتماعية، العمل(الضغط)، الأرغونوميا، تحسين أماكن العمل، والاجراءات المتخذة من أرباب المؤسسات فيما يخص البيئة.

يبدو أن الرفاهية والمعاناة النفسية هما أكثر المؤشرات تقييما لحد الآن، لكن المعضلة تتمحور حول العلاقة بين مفهوم الرفاهية والصحة؛ إذ كثيرا ما يتشابهان ويرتبطان ببعضهما البعض ارتباطا متبادلا، ما عدا الصحة في كندا التي ترى بضرورة التمييز بينهما. وإن كان بعض العلماء يعتقد أن الصحة هي مّكون للرفاهية، فإن الأغلبية منهم يرون أن الرفاهية هي مّكون ومعيار للصحة وليس العكس(Massé, Poulin, Dassa & al., l998).

انطلاقا من تحليل العوامل الاستقصائية لاستبيان **ماسي** وزملائه(Massé & al., l998) المتكون من 25 بندا تم التوصل إلى6 عناصر مفاهيمية متناسقة تشرح52,1 % من متغيرات الرفاهية النفسية العامة وهي :تقدير الذات، السعادة، التحكم في الذات وفي الأحداث، التوازن، الالتزام الاجتماعي والتنشئة(فضيلي،2018).

في نفس الإطار قام (Gilbert, Lebrock & Savoie,2008) بتغيير اتجاه استبيان **ماسي** وزملائه ومن ثم تكييفه في الميدان المهني. فوجدوا أربعة عوامل أساسية للرفاهية النفسية في العمل وهي: الرفاهية الذاتية، السعادة المهنية، التوازن، الطموح، والرغبة في السير قدما إلى الأمام). ومن ثم تم اقتراح أن الرفاهية النفسية في العمل يمكن أن تتضمن بنية مفاهمية مختلفة عن الرفاهية النفسية في العموم، ولكن هي في انسجام تام.

أما فيما يخص الجانب السلبي للرفاهية، وهي المعاناة النفسية، فأبرز مؤشرين يكمن ذكرهما هما: القلق والاكتئاب. وفي نفس الدراسة على الصحة النفسية توصل **ماسي** وزملائه عام 1998 إلى استخراج أيضا أربعة عوامل تفسر52% من متغيرات المعاناة النفسية: التقدير السلبي الذاتي، التهيج /العدوانية، القلق/الاكتئاب وعدم الالتزام الاجتماعي.

كما توصلت أيضا **جيلبارت** وآخرون(2008) في تكييفهم لاستبيان **ماسي** وزملاؤه إلى ثلاث عوامل تشرح56.9 % من متغير المعاناة النفسية في العمل: التهيج / العدوانية، القلق/ الاكتئاب وعدم الالتزام الاجتماعي.

في الأخير أوضح **ماسي** وزملائه (1998) أن المعاناة النفسية تختلف عن الرفاهية النفسية وأنها ليست القطب السلبي للمجموعة الاتصالية للصحة. وأن المعاناة النفسية إلى جانب الرفاهية النفسية، هما مفهومان أساسيان لفهم الصحة النفسية.

تعتمد الرفاهية النفسية في العمل على التكيف المهني، الذي يتكون من (5) خمسة أبعاد: **السعادة** في العمل والتي تقاس بالدرجة التي يحب بها العمال عملهم. **التوازن** بين الدرجة التي يوليها العمال للأنشطة المهنية ومدى تعلقهم بالأنشطة الشخصية. أما **العلاقة الإيجابية** مع الآخرين فهي تقيس درجة شعور العمال بالتقدير في العمل من قبل زملائهم. بينما تقاس **الرغبة** في المضي قدما بمدى طموح العمال ورغبتهم في تنفيذ المشاريع. وأخيرا **تقدير الذات** يقيس درجة شعور العمال بالرضا عن أنفسهم (فضيلي،2018).

على نفس المنوال، اقترح **داجينيز- دسماريس** (Dagenais-Desmarais ,2010) أن الرفاهية في العمل تشير إلى حالة ذاتية ممتعة تترجم إلى الانفتاح، والملاءمة للتعامل مع الآخرين في العمل، والالتزام، وتحقيق الذات والاعتراف المدرك بالعمل. وبالنسبة **لجيلبرت** وزملائها (2011) ، تشير الرفاهية النفسية في العمل إلى التوازن العاطفي للفرد، والرغبة في الانخراط والمشاركة في عمله، والاستعداد للحفاظ على علاقات جيدة مع من حوله في العمل.

علاوة على ذلك، يبدو أن بنية العاملية لمفهوم الرفاهية النفسية في العمل تختلف عن بنية الرفاهية النفسية العامة (Dagenais-Desmarais,2010). في الواقع، عند التحقق من صحة مقياس الرفاهية النفسية العامة **لماسي** وآخرون(1998) في سياق العمل، وضحت **جيلبرت وزملائها**(2011) وزملائه أن بنية الرفاهية النفسية في العمل تحتفظ بثلاثة عوامل هي: الشعور بال صفاء، والالتزام بالعمل والانسجام الاجتماعي. ومع ذلك، فإن هيكل الرفاهية النفسية العامة له ستة عوامل: احترام الذات، والتوازن بين الالتزام الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي، والتحكم في الذات والأحداث، والسعادة.

هدفت دراسة **مسعودي أمحمد**(2022) حول الرفاهية النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي إلى التعرف على مستوى الرفاهية النفسية لدى الأساتذة، ومدى اختلافها باختلاف جنسهم، مكان عملهم وأقدميتهم في التعليم من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من346 أستاذا وأستاذة قاموا بالإجابة عن أسئلة مقياس الرفاهية النفسية.أسفرت نتائج الدراسة أن مستوى الرفاهية النفسية

لدى الأساتذة كان مرتفعا، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروقا ذات دلالة إحصائية في الرفاهية النفسية للأساتذة مهما كان جنسهم، مكان عملهم أو أقدميتهم في التعليم.

للتلخيص، نؤكد أن البنية الداخلية للرفاهية النفسية في العمل تختلف عن تلك الخاصة بالرفاهية النفسية العامة. وينطبق الشيء نفسه على الضيق النفسي والضيق النفسي في العمل.

2.3. الضيق النفسي:

لاحظت **جيلبرت** وآخرون (2009) أن هناك القليل جدا من التعريفات والمقاييس لمفهوم الضيق النفسي الذي يمكن تكييفه مع العالم المهني. وفقا للمؤلف نفسه، لا تزال مقاييس الضيق النفسي تستخدم في أبحاث علم النفس المهني. للتغلب على هذه المشكلة وبناء على دراسة تجريبية وتحليلات للعوامل التأكيدية، لوحظ أن الضيق النفسي في العمل يمثل حالة نفسية سلبية تتميز بوجود القلق/الاكتئاب، والانفصال عن العمل والتهيج تجاه الزملاء(Gilbert & al., 2011). ويترتب على ذلك أن البنية الداخلية للضائقة النفسية في العمل تختلف عن بنية الضيق النفسي العام كما حددها **ماسي** وآخرون(1998a)، والمتمثلة في أربعة عوامل هي: التقييم الذاتي، التهيج / العدوان والقلق / الاكتئاب وفك الارتباط الاجتماعي.

في النهاية، يمكننا تعزيز فكرة أن الصحة النفسية في العمل هي مفهوم منفصل عن الصحة النفسية العامة. وينطبق الشيء نفسه على مفهوم الرفاهية النفسية في العمل، والذي يختلف عن مفهوم الرفاهية النفسية العامة. وبالمثل، يختلف مفهوم الضيق النفسي في العمل عن مفهوم الضيق النفسي العام. وهذا يعني أنه ينبغي إعطاء الأولوية للتدابير الخاصة ببيئة العمل في تقييم هذه المتغيرات. علاوة على ذلك، لا يتم تمييز الصحة النفسية في العمل فقط عن الصحة النفسية العامة، ولكن أيضا عن بعض المفاهيم ذات الصلة، وهي الرضا الوظيفي والسعادة في العمل ونوعية الحياة في العمل.

وتسمح الرفاهية النفسية للعمال بزيادة الأداء الفردي، وزيادة السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وانخفاض مشاكل الصحة البدنية (Keyes,2007). في دراستنا، يتضمن نهج الصحة النفسية في العمل تقييم المؤشرات الإيجابية والسلبية. الرفاه النفسي هو مؤشر إيجابي للصحة النفسية في العمل.

وفقا لـ **بيرولت** (Perreault, 1987)، " الضيق النفسي للصحة العقلية ككل مثل الحمى في جميع الأمراض المعدية: إنه عرض قابل للقياس، علامة واضحة على وجود مشكلة صحية، لكنه

وحده لا يمكنه إلقاء الضوء على مسببات وشدة المشكلة التي تتعلق بها". على وجه التحديد، يتم تعريف الضيق النفسي على أنه حالة ذاتية تتضمن الأعراض المتعلقة بالقلق والعدوان والاكتئاب والتهيج والتعب وفك الارتباط الاجتماعي والمشاكل المعرفية (عن Azouaghe, 2019).

3.3. التوافق المهني:

من خلال العديد من التعريفات يبد وأن هناك معيار كثيرا ما يهمل في قياس الصحة وهو التوافق البيئي، فبمجرد أن يقيم الفرد علاقات جيدة مع البيئة، ويتكيف معها، فهو معيارا جيدا للصحة النفسية. ولهذا يعتبر كل من التكيف وسوء التكيف في العمل معيارين للتوافق المهني من الضروري جدا قياسهما للحصول على مقياس شامل للصحة النفسية في العمل.

كما يجب أن يقاس التكيف على أساس مصطلحات الحالة أفضل من مصطلحات الصيرورة. وبالفعل يعد قياس التكيف نتيجة لذلك معيارا أساسيا لتحديد الدرجة التي يتكيف بها الفرد مع بيئته، على الرغم من الاستراتيجيات التي يستخدمها للتكيف. وحسب بعض العلماء أمثال **ريو** (Reio,1997) فإن التكيف في العمل هو نتيجة لثلاثة أبعاد: معرفة العمل الذي يتعين القيام به، وأهمية الثقافة التنظيمية، ووجود علاقات بينشخصية ناجحة في العمل. ولهذا يمكن تعريف التكيف المهني حسب **جيلبرت** وزملائها (2009) كحالة من التنشئة الاجتماعية الناجحة. على أن تضم التنشئة الاجتماعية التنظيميةّ المكونات الرئيسية الآتية:

- تعلم المهنة والمناهج التي تسهل وتساعد على فعالية الأداء؛
- إقامة علاقات اجتماعية في العمل، وأيضا معرفة الموارد البينشخصية؛
- معرفة الثقافة التنظيمية (السياسية، القيم، التاريخ، واللغة) (عن فضيلي،2018).

المعيار السلبي للتوافق المهني هو سوء التكيف المهني، وهو ما لا يعني أبدا أنه عكس التكيف، بل كمفهوم قائم بذاته، لأن وجود التكيف لا يستلزم عدم وجود سلوكيات غير قادرة على التكيف. وفقا للدراسات السابقة حول الاستجابة للتوتر، فإن الفرد لديه فكرة أو مجموعة من الردود التي تسمح له بإقامة حلول وسط مع الضغوطات البيئية مثل الهجوم والتهرب. كما أنه من الممكن أيضا ان يصاب العامل بالجنون(aliéné) بمعنى التواجد في عمله وفي نفس الوقت الانفصال عن العمل. وقطع الصلة بالعمل(L'aliénation) نوع من سوء التكيف ويشير إلى انقطاع الاتصالات بين الفرد وبيئته (Dimitrova,1994).

4. محفزات الصحة النفسية في العمل:

انطلاقا من مجمل تعريفات الصحة نجد في المقدمة أهمية الموارد في دراسة الصحة النفسية، لأن الصحة ليست فقط حالة، وإنما هي قدرة الفرد للوصول لهذا الهدف. وهذه القدرة تعتمد على الموارد التي يمتلكها الفرد.

أكدت المنظمة الصحة العالمية (1986) أن الفرد الذي يتمتع بالصحة، يستخدم موارده ليكون فعالا في جميع مجالات حياته. ووفقا **لهوبفال**(Hobfoll,1988) هناك نوعان من الموارد: الشخصية والبيئية، والتفاعل بينهما هو المحدد الرئيسي لمقاومة الضغط. كما أكد **روسو** (Rousseau,1997) أن التفاعل بين الموارد الشخصية والتنظيمية أقوى من تأثيرات كل مورد على حدة، ولذلك نعتبر كل من الموارد الشخصية والتنظيمية بمثابة محفزات صحية (عن فضيلي،2018).

1.4. الموارد الشخصية:

هي استعدادات شخصية تسمح بمواجهة البيئة. وهناك الكثير، منها ما هو جوهري في دراسة الصحة النفسية في العمل بفضل طابعها السلمي(Bruchon-Schweitzer, 2002)، ومنها ما يمكنه أن يستثير وينمى الفردّ مثل: التفاؤل(l'optimisme)، والمرونة (la résilience).

أولا: التفاؤل:

يتم تعريفه على أنه "الميل إلى الاعتقاد بأننا نتعرض لأحداث إيجابية أكثر من الآخرين، بينما تحدث الأحداث السلبية للآخرين في كثير من الأحيان"(Achte & al,2010 :61). كما أنه يعتبر عاملا وقائيا لصحة الفرد، حيث يتوقع أصحابه لحظات إيجابية وسعيدة، حتى لو كانوا في مواقف مقلقة وصعبة، ولديهم الدافع لمواصلة العمل بنجاح، والتفاؤل هو قيمة يمكن أن تتأثر بالبيئة المهنية وهو ضروري للرفاهية (Gilbert,2009).

ثانيا: المرونة:

إنه مورد يسمح للفرد بمقاومة الضغط، ويعني الاحتفاظ بالتوافق الإيجابي حتى في الأوقات الصعبة. وأن يكون لديه المهارة في ضبط النفس، وأن يكون لديه مواجهة إيجابية بفضل تجاربه العاطفية السلبية (Kobasa, 1979).

2.4. الطلبات والموارد التنظيمية:

تتميز الأوساط المهنية من نمطين رئيسيين هما: المطالب(demandes) والموارد التنظيمية. تشمل المطالب كل المظاهر الفيزيائية، النفسية، الاجتماعية، والتنظيمية التي تتطلب مجهودا من الفرد.

أما الموارد التنظيمية فتشمل المظاهر الفيزيائية، النفسية، الاجتماعية التي تسهم في :

- تنمية العامل وتعلمه؛
- تسهيل تحقيق أهداف العمل؛
- تخفيض كمية العمل المنجز ، والثقل السيكولوجي المرتبط بأعبائه(عن Gilbert, 2009).

يمكن أن تأتي هذه الموارد من التنظيم (إمكانية التحسين، الأمن المهني، إلخ...) ومن العلاقات (دعم الاعتماد الذاتي أو الاستقلالية، التغدية الراجعة (rétroaction)، إلخ)، أو منّ المهماتّ بحد ذاتها(وضوح الدور ، وحرية اتخاذ القرارات، وما إلى ذلك ...) (فضيلي،2018).

جدول رقم (1): المطالب والموارد التنظيمية في الوسط المهني.

لطلبات التنظيمية	الموارد التنظيمية	
أعباء العمل (الكمية)	وضوح الدور ساعات	ساعات العمل المرنة
الشحنة العاطفية	الوقت المخصص أو المتاح للقيام بالعمل	دعم الاعتماد الذاتي أو الاستقلالية
مواجهة التحدياتّ	السلطة المخولة	نشر المعلومات المطلوبة للعمل
تنوع المهام المنجزة	السلطة التقديرية	دعم ومساندة المشرف
الوفاء بالمسؤوليات	إمكانيات الترقية	مساندة الزملاء
الجهد الجسمي أو المادي	التغذية الرجعية (feed-back)على أساس الأداء أو المهارة	مظاهر التعبير عن الامتنان
ضغط الإنتاج	التحسين و التكوين	تجهيزات موضوعة تحت تصرف المستخدمين
مطالب الزملاء و/أو المرؤوسين	تنظيم يضمن الأمن المادي أو الجسمي	دعم الاعتماد الذاتي أو الاستقلالية
تعقد المهام المنجزة	الأمن الوظيفي	

أظهرت الدراسات أن ارتفاع مستوى المطالب التنظيمية من شأنه أن يخلق مشاكل صحية مثل الاحتراق النفسي(Burnout)، وحسب نموذج **كاراساك**، فالوضعية الصحية يجب أن تتوفر على أدنى مستوى من التحدي، حيث إنه عندما ترتفع كل من المطالب التنظيمية والموارد، لن

يتعرضّ العمال للضغوط أو التوترات النفسية، لأنهم يمتلكون الوسائل اللازمة التي تسمح لهمّ بالتعامل بشكل إيجابي مع التحديات التي تواجههم (Karasek & Theorell ,1990).

ورأى **كاراساك**، أن الوضعية المهنية التي تتميز باجتماع كل من طلب نفسي مرتفع مع ضعف الاستقلالية في إصدار القرار، يثير تطور مشكلة صحية خطورة جسدية أو عقلية، كما أن تفادي أو التغلب على هذه الضغوط ممكن جدا إذا توفر للعامل المساندة الاجتماعية من زملائه، وأنه يستطيع بالفعل أن يعتمد عليهم (عن2010:47 ,.Achte & al).

3.4. المناخ المهني والعدالة التنظيمية:

المناخ المهني والعدالة التنظيمية موردان تنظيميان رئيسيان يؤثران على الصحة النفسية في العمل؛ يعرف المناخ المهني بأنه "سمة من سمات التنظيم، يصف العلاقة بين العمال والتنظيم، ويقاسّ بالإدراك الذي يكونه أغلبية العمال عن كيفية تسييرهم ومعاملاتهم. كما أن مناخ المساندة مرتبط بإرضاء حاجيات الاعتماد الذاتي أو الاستقلالية، الكفاءة، الانتماء الاجتماعي، وهذا في مختلف المجالات (الرياضة، العمل، الدراسات). لذا فإن العدالة التنظيمية والمناخ المهني من المتغيرات التي يعتمد عليها الموظفون في تقييمهم للطريقة التي يعاملون بها في الوسط المهني. فالمناخ ينتمي إلى الجناح البينشخصي، بينما تعكس العدالة الجناح الإداري. ثم إن إدراك العدالة التنظيمية هو الآخر يبدو مرتبطا بالنتائج الايجابية مثل المهارة في العمل، والشغف المهني والالتزام بالأدوار الاجتماعية وكذا الالتزام التنظيمي. وهي تشير إلى "إدراك الفرد للمعاملة التي يتلقاها في وسطه المهني(فضيلي،2018).

5. عوامل رفاهية الأساتذة:

من العوامل التي قد تسهم في رفاهية المعلمين في العمل: الدعم الاجتماعي، ومناخ العمل، والمنفعة الاجتماعية للمهنة، وأخيرا الاستقلال الذاتي في العمل.

1.5. سلوكيات الدعم والمساعدة الذاتية: الموارد الأساسية في مهنة التدريس

تعتبر مهنة التدريس من المهن الجماعية، والتي تتطلب العمل الجماعي. ويترتب على ذلك أن سلوكيات المساعدة الذاتية والتعاون مع الزملاء وإدارة المدرسة هي جوانب أساسية يمكن أن تيسر الممارسة التربوية وتعزز صحة المعلمين. وفي هذا الصدد، تلاحظ منظمة التعاون

الاقتصادي والتنمية (OCDE، 2009) أن التعاون بين المعلمين هو مصدر للدعم العاطفي والفعال، وبالتالي يمكن تجنب الضغط وخطر الإرهاق المهني (عنAzouaghe, 2019).

ووفقا لذات المنظمة، فإن غالبية الاساتذة يناقشون ويتبادلون الأفكار والمعلومات في أغلب الأحيان بشأن القضايا المتعلقة بالتدريس (مثل تبادل المواد التعليمية مع الزملاء، ومناقشة التقدم الذي أحرزه بعض التلاميذ) والجوانب الإدارية (مثل المشاركة في اجتماعات الفريق، وضمان تطبيق المعايير المشتركة). ويضيف المصدر نفسه أنه عندما يعمل الاساتذة عن كثب مع زملائهم، يزداد رضاهم الوظيفي بشكل كبير. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون لدعم إدارة المدرسة تأثير إيجابي على تحفيز الأساتذة من خلال خلق جو من الدعم في المدرسة. وبالتالي، يمكننا طرح فكرة أن الدعم الذي يأتي من كل من الزملاء وإدارة المدرسة له أهمية قصوى في عمل الأستاذ. هذه المساعدة يمكن أن تمكن الأساتذة من أداء مهمتهم وحماية أنفسهم من مشاكل الصحة المهنية (Azouaghe, 2019).

في دراسة بعنوان "رفاهية الأساتذة وأعراض الاكتئاب وعوامل الخطر المرتبطة بها"، تم قياس مستويات رفاهية الأستاذ والأعراض الاكتئابية، وفحص الارتباطات بين هذه المقاييس والعوامل المتعلقة بالمدرسة. وتوصلت النتائج إلى أن الرفاهية النفسية للأساتذة كانت متوسطة، وأقل مما تم الإبلاغ عنه في عينات السكان العاملين، وكان لدى 19.4٪ من الأساتذة أعراض اكتئاب متوسطة إلى شديدة. والشعور بعدم القدرة على التحدث إلى زميل عند الشعور بالتوتر أو الإحباط، مع وجود عدم الرضا عن العمل، مرتبط بقوة بكل من الرفاهية السيئة وأعراض الاكتئاب. ارتبط الإجهاد في العمل والتغيير الأخير في إدارة المدرسة أيضًا بضعف الرفاهية، بينما ارتبط الغياب المرضي وانخفاض حضور التلاميذ مع أعراض الاكتئاب. وبالتالي خلصت الدراسة إلى وجود رفاهية منخفضة وأعراض اكتئابية مرتفعة بين الأساتذة. وعليه أوصت الدراسة بضرورة تركيز التدخلات التي تهدف إلى تحسين صحتهم النفسية، من خلال تقليل الضغط المرتبط بالعمل، وزيادة الدعم المتاح لهم (Kidger& al.,2016).

بالإضافة إلى سلوكيات المساعدة الذاتية هذه، يبدو أيضا أن الأساتذة الذين يحاولون خلق جو جيّد في المدارس التي يعملون فيها، يقيمون علاقات إيجابية قائمة على الاحترام والثقة والاعتبار مع المشرفين والزملاء والتلاميذ.

2.5. الجو في المدرسة:

لقد ثبت أن مهنة التدريس تتأثر بشدة بالمناخ السائد داخل المدرسة. وبشكل أكثر تحديدا، يمكن أن تلعب جودة العلاقات التي يقيمها الأستاذ مع الزملاء والمشرفين والتلاميذ دورا حاسما في صحته. في الواقع، وعلى سبيل المثال، تشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2014) إلى أن معظم المعلمين في بلدان هذه المنظمة يعملون في مناخ مهني إيجابي مع زملائهم. كما أن الأساتذة، وفقا لمديري المدارس، يجرون مناقشات مفتوحة حول الصعوبات في العمل واحترام بعضهم البعض.

كما لوحظ أن الأساتذة الذين لديهم علاقات جيدة مع التلاميذ، يتسمون بالرضا الوظيفي. فقد أظهرت الدراسة التي أجراها(Collie,Shapka &Perry,2012) أن مناخ الفصل الدراسي الجيد ينبأ بالرضا الوظيفي بين الأساتذة الكنديين. بالإضافة إلى ذلك، لاحظ (NtsameSima,2012) أن المناخ الجيد في الفصل الدراسي والمدرسة يحظى بتقدير الأساتذة الغابونيين والفرنسيين. أما في المغرب، فقد وجد أيضا أن أساتذة المدارس الابتدائية والثانوية يقدرون بشدة العلاقات التي تربطهم بالتلاميذ وزملاء العمل وإدارة المدارس (المجلس الأعلى للتعليم) (عن Azouaghe, 2019).

وفي السياق نفسه، كشف **بن منصور**(1998) أن المناخ الاجتماعي داخل المدرسة، والتواصل مع الموظفين الإداريين والزملاء والتلاميذ يجعل أساتذة مدارس الثانوية راضين.

3.5. مهنة التدريس: صورة مزدوجة وشعور قوي

اليوم، يشارك الأساتذة بشكل أكبر مع تلامذتهم من خلال المساهمة في تعليمهم وتدريبهم على الاندماج المهني في المستقبل. ويجب على الأستاذ بناء بيئة عمل مواتية لتلامذته، ونقل طعم التعلم إليهم أثناء التفاعل.

ومن الملحوظات اللافتة للنظر التي قد تكون واضحة للباحثين أن الأساتذة يعتبرون عموما أن صورتهم داخل المجتمع آخذت في التدهور، وهناك أيضا تطور في التفاعل بين الآباء والأساتذة؛ فقد أشارت دراسة أجريت في سنوات التسعينيات(Messing, Escalona & Seifert, 1996) إلى أنه منذ السنوات القليلة الماضية، كان أولياء أمور التلاميذ يلومون الأساتذة كثيرا، ويشككون في قراراتهم ويعطون أسبابا لأطفالهم. وبالتالي فإن الأساتذة يفتقرون إلى الدعم والاعتراف من أولياء الأمور. ولذلك ينظر إلى هذا النقص في الاعتراف في العمل، بالنسبة لبعض الأساتذة، على أنه مصدر لعدم الرضا والإحباط والمعاناة (De Courville,2018).

ويمكن التأكيد على أن فائدتهم للتلاميذ وتقدم المجتمع أمر بالغ الأهمية فيما يتعلق بمكانة الأستاذ داخل المجتمع، تشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2014) إلى أن أقل من ثلث الأساتذة في بلدان TALIS يعتقدون في المتوسط أن التدريس مهنة يقدرها المجتمع.

كما ينظر غالبا إلى مهنة التدريس على أنها صعبة، وأجورها منخفضة، وسيكون لهذا التصور عواقب وخيمة على الأساتذة؛ سيزيد من مستوى الضغط المهني وسيكون له تأثير سلبي على التوظيف. ففي كيبيك على سبيل المثال، يترك حوالي 20٪ من الأساتذة الجدد وظائفهم في السنوات الخمس الأولى. وأما بالنسبة للذين يحتفظون بوظائفهم، فإن معدلات التغيب لديهم عالية، ويصبحون متهكمين وسلبيين ومتشائمين (Laugaa & Bruchon- Schweitzer, 2008).

وفي هذا الصدد أيضا، رأى (Zembylas & Papanastasiou,2006) أن العمل مع الأطفال والمساهمة في تنمية المجتمع هما من بين المصادر الرئيسية لرضا الاساتذة القبارصة (chypriotes). كما كشف(Watt & al.,2012) أن المساهمة الاجتماعية لمهنة التدريس (خدمة المجتمع، وضمان مساهمة مفيدة في المجتمع)هي واحدة من الدوافع التي تحفز الاساتذة الأمريكيين والألمان والأستراليين المتدربين لاختيار مهنة التدريس. وبالمثل، فقد وجد أن ما يثير رضا أساتذة المدارس الابتدائية والثانوية المغربيين، هو شعور الأستاذ بأنه مفيد للتلاميذ وللبلاد؛ حيث أشار (Driouch,2011) إلى أن مهام التدريب والتعليم التي يؤديها أساتذة المدارس الابتدائية هي مصدر مهم لرضاهم الوظيفي (عن Azouaghe, 2019).

4.5. الاستقلالية في العمل: مورد رئيسي للسير السلس لعمل الأستاذ:

يبدو أن الاستقلالية في العمل عنصر أساسي في عمل **الأستاذ**؛ إذ وفقا لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2014)، أن الأساتذة المنتمين لهذه المنظمة والبلدان الشريكة لهم مستوى عالي من الاستقلالية لوضع إجراءات تأديبية في التعامل مع التلاميذ المزعجين، أو اختيار المواد التعليمية المناسبة، ومن هنا يلاحظ أنه في البلدان التي يعتبر فيها المعلمين مسؤولين عن جودة خدماتهم، يمكن أن تكون هوامش الاستقلال الذاتي الممنوحة لهم كبيرة نسبيا. وعلى العكس من ذلك، في البلدان التي غالبا ما يقتصر فيها دور الأساتذة على تنفيذ المناهج الموصى بها، مثل حالة المغرب، قد تكون الاستقلالية الممنوحة للأساتذة محدودة(Azouaghe, 2019).

في حين أن مهنة التدريس لديها موارد وجوانب إيجابية يمكن أن تحسن رفاهية الأساتذة في العمل، إلا أن هناك العديد من المتطلبات في المهنة التي يمكن أن تعزز ضائقتهم النفسية في العمل.

6. عوامل الضيق النفسي في عمل الأساتذة:

في هذا الجزء، نناقش ثلاثة عوامل يمكن أن تولد عدم الراحة في عمل الأساتذة، وهي: بيئة العمل المادية، عبء العمل والعبء العاطفي. صحيح أن هذه العوامل لا تلخص جميع متطلبات مهنة التدريس، لكنها تسمح لنا بإجراء مقارنات عبر بعض الدول.

1.6. بيئة العمل المادية والمواد التعليمية:

تعكس الظروف المادية التي يحدث فيها النشاط التربوي بعدا مركزيا لعمل الأستاذ. على الرغم من أن الباحثين يتفقون عموما على أن بيئة العمل المادية والموارد التعليمية نادرا ما تكون مثالية وغالبا ما تكون ناقصة للغاية، فإننا نلاحظ أنه في البلدان المتقدمة، تمثل هذه الأبعاد في بعض الأحيان قيدا وأحيانا موردا. فعلى سبيل المثال، تبين الدراسة التي أجراها مكتب المحاسبة العامة (GAO) عام 1995، إن النقص في المواد والمعدات أكثر في مدارس المجتمعات الأمريكية المنخفضة الدخل. وبالمثل، فإن ظروف العمل المادية في مدارس الأحياء المحرومة في كاليفورنيا وويسكونسن ونيويورك غير كافية(مثل وجود الفئران والجرذان في المباني المدرسية، ومحدودية الوصول إلى الإنترنت، والمعدات والمواد العلمية غير الملائمة. بالإضافة إلى ذلك، تذكر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2014) أن رومانيا والمكسيك قلقتان بشكل خاص بشأن نقص أجهزة الكمبيوتر والوصول إلى الإنترنت. من ناحية أخرى، من بين جوانب البيئة المادية التي يعتبرها المعلمون الأمريكيون مُرضية، هناك إضاءة كافية في الفصول الدراسية وحالة جيدة من المعدات. وبالمثل، يلاحظ أن الأساتذة الأمريكيين لديهم تسهيلات كالعمل في بيئة صحية ونظيفة (Azouaghe, 2019).

وخلاصة القول إنه على الرغم من أن بيئة العمل المادية تشكل عائقا أمام الأساتذة العاملين في مدارس الأحياء المحرومة في البلدان المتقدمة النمو، يبدو أن هذه البيئة تمثل موردا عاما للأساتذة في هذه البلدان. وعلى وجه التحديد، يبدو أن الأساتذة في البلدان المتقدمة النمو يعملون في بيئة ملائمة نسبيا ويمكنهم الوصول إلى الحد الأدنى من أدوات التدريس. وعلى العكس من

ذلك، فإن بيئة العمل المادية والأدوات التعليمية في البلدان المتخلفة و/أو النامية، بما فيها المغرب، متدهورة إلى حد كبير أو حتى غير كافية(Azouaghe, 2019 :17).

وبالإضافة إلى هذه الظروف المادية المتدهورة، يتعرض الأساتذة لعبء عمل كبير.

2.6. عبء العمل: صعوبة مذهلة في مهنة التدريس

وتشمل المؤشرات التي تقيم عبء عمل الأساتذة مثل: حجم الفصول، نسبة تلاميذ– أساتذة، وعدد ساعات التدريس. من حيث أحجام الفصول الدراسية، نرى تفاوت كبيرة بين البلدان. استنادا إلى البيانات المتاحة في عام 2014، تشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(2016) إلى أن متوسط عدد التلاميذ في الفصل الواحد هو21 في التعليم الابتدائي. وفي هذه الدورة من التعليم، يوجد أقل من 26 تلميذا لكل فصل دراسي في جميع بلدان هذه المنظمة والبلدان الشريكة تقريبا، باستثناء الشيلي (29 تلميذا) والصين (37 تلميذا) وإسرائيل (28 تلميذا) واليابان(27 تلميذا). في حين يبدو أن عبء العمل يشكل عائقا رئيسيا أمام الأساتذة، لا سيما في البلدان النامية، فإن العبء العاطفي والسلوكيات الصعبة للتلاميذ تعكس الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في جميع أنحاء العالم(Azouaghe, 2019 :19).

3.6. الشحنة العاطفية والسلوكيات التخريبية للتلاميذ: سمتان أساسيتان لمهنة التدريس:

نظرا للاتصال المستمر مع التلاميذ، يمكن للأساتذة أن يجدوا أنفسهم في العديد من المواقف غير الصحية للتفاعل الاجتماعي. يطلب من هؤلاء الأساتذة بالفعل إدارة عدد من السلوكيات التخريبية للتلاميذ (على سبيل المثال، عدم الانضباط، وعدم الجدية والغياب، والعنف) التي يمكن أن تزعزع الاستقرار على المستوى العاطفي. ووفقا لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(2009)، يكرس الأساتذة جزءا قيما من وقتهم للحفاظ على النظام أو استعادته في الفصل الدراسي. ويشير المصدر نفسه إلى أن البلدان التي يبلغ فيها الأساتذة عن قضاء وقت قليل نسبيا في مهام التدريس هي أيضا تلك التي يكون فيها مناخ الانضباط في الفصل الدراسي غير صحي(على سبيل المثال، البرازيل وأيسلندا وماليزيا). بالإضافة إلى ذلك، يواجه أساتذة المدارس المتوسطة العنف نسبيا والإساءة اللفظية. وعلى نفس المنوال، يلاحظ أن أساتذة اللغة الإسبانية يتعرضون للعديد من الضغوطات في العمل، مثل السلوكيات الصعبة وعدم انضباط التلاميذ. وبالإضافة إلى ذلك، يلاحظ أن الأساتذة البوروندييين يبلغون عن صعوبات في ضمان انضباط

التلاميذ. والأساتذة المغاربة ليسوا استثناء، لأنهم أيضا يواجهون مشكلة عدم انضباط التلاميذ (Azouaghe, 2019:31).

هذه الظروف لا تكشف فقط عن الشعور بالضيق في الفصول الدراسية، ولكن أيضا عن الضيق الذي يجد بعض الأساتذة أنفسهم فيه.

7. علاقة الصحة النفسية للأساتذة والكفاءة الذاتية:

أحد المجالات التي أجريت فيها الأبحاث حول الكفاءة الذاتية المهنية هو التدريس في المدارس. إذ يتساءل الباحثون لماذا ينجح بعض المعلمين في تعزيز إنجازات التلاميذ باستمرار؟، وفي تحديد أهداف عالية لأنفسهم، والسعي باستمرار لتحقيق هذه الأهداف، بينما لا يستطيع البعض الآخر تلبية التوقعات المفروضة عليهم، ويميلون إلى الانهيار تحت وطأة الضغط اليومي؟ هناك العديد من الأسباب، أحدها يتعلق بالكفاءة الذاتية المدركة للأستاذ كتصرف خاص بالوظيفة.

تشير العينات المهنية الحديثة (المعلمون والمهندسون والممرضات والأخصائيون الاجتماعيون والمستشارون والمتخصصون في الموارد البشرية) إلى وجود روابط بين انخفاض الكفاءة الذاتية (العامة أو الخاصة بالسياق المهني) والإرهاق. تم تأسيس روابط بين الكفاءة الذاتية العامة والإرهاق لدى المعلمين، من خلال الضغط المدرك من قبلهم. وفي المقابل، تظهر دراسات أخرى أن الشعور بالكفاءة الذاتية العامة يؤثر على الصحة النفسية والرفاهية النفسية. فعلى سبيل المثال، يرتبط الشعور بالكفاءة ارتباطا إيجابيا بالرفاهية النفسية (Dose, Desrumaux & al.,2019).

تتم دراسة الكفاءة الذاتية للأساتذة كمورد شخصي يمكن أن يحمي الاساتذة من تجربة الإكراه المهني، ويجعل التصعيد إلى الإرهاق أو الاحتراق النفسي أقل احتمالا. ففي مقال علمي استعرض فيه نتائج بحثين عن الروابط بين الكفاءة الذاتية والضغط في العمل والإرهاق مع التركيز على المتغيرات الوسيطية، يتساءل الباحث عن الكيفية التي يمكن لهذه الوساطة إذا ثبتت صحتها، أن تعتمد على مستوى المتغيرات الأخرى(الوساطة المعتدلة)؛فتضمن البحث الأول عينتين من المعلمين (N=1.203)، وبحث في هذه الآلية المتقاطعة المفترضة، وكشف عن مدى هذا التأثير، خاصة على المعلمين الأصغر سنا، وأولئك الذين يعانون من انخفاض في الكفاءة الذاتية بشكل عام. أما البحث الثاني الذي أقيم على 458 معلما، فقد أكد هذه النتائج، وهو عبارة عن دراسة طولية على مدى عام واحد. وبين أن انخفاض الكفاءة الذاتية يسبق الإرهاق (Schwarzer & Hallum, 2008).

8. علاقة الصحة النفسية في العمل بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ):

لعدة عقود، كانت الرفاهية النفسية للأساتذة مصدر اهتمام للباحثين. تشير الدراسات إلى أن الأساتذة يعانون من ضائقة نفسية، وأن هذا سيكون له تأثير على جودة تدريسهم للتلاميذ، وكذلك على ارتفاع معدل الاستقالات. ففي في دراسة **دو كورفيل** (De Courville) لتقييم الرفاهية النفسية لدى 827 من أساتذة المدارس الابتدائية والثانوية في مجالس المدارس الفرنكوفونية في كيبيك والعوامل الاجتماعية والديموغرافية التي يمكن أن تلعب دورا في صحتهم النفسية. توصلت نتائجها إلى استنتاج مفاده أن الأساتذة، يعانون في المتوسط من مستوى مرض من الرفاهية النفسية، أي ما يتوافق مع 5/3.80 على مقياس ليكرت، ولا يعانون أبدا من الضيق النفسي (5/1.86). من ناحية أخرى، فإن انتشار الأساتذة ذوي المستوى المنخفض من الرفاهية النفسية هو28.3٪، وهذا يشير إلى مشكلة معينة داخل المهنة. بالإضافة إلى ذلك، سمحت النتائج بملاحظة اختلاف كبير في الرفاهية النفسية وفقا لعدد سنوات الخبرة. في الواقع، فإن الأساتذة الأكثر خبرة هم الذين يتمتعون بأفضل رفاهية نفسية. وأن الاساتذة الذين يعملون لأكثر من 41 ساعة لهم رفاهية أقل وضائقة نفسية أكبر. وبالإضافة إلى ذلك، يظهر اتجاه إحصائي أن النساء يعانين من رفاه أقل قليلا من الرجال.

ولسلوك التلاميذ تأثير كبير على الضيق النفسي للأساتذة، نظرا لأن التدريس هو الدور المركزي لعملهم، فمن الواضح أن العلاقة مع التلاميذ تؤثر على صحتهم النفسية؛ فقد خلصت دراسة (McCormick & Barnett,2011) التي أجريت على أساتذة المدارس الثانوية إلى أن أبرز ضغوط الإرهاق هي السلوك التخريبي لتلاميذهم. والواقع أن التفسير الأساسي لارتفاع مستوى التوتر يرجع إلى الاستثمار العاطفي للأساتذة مع التلاميذ (عنDe Courville,2018).

والسلوكيات التي يمكن اعتبارها الأكثر إرهاقا هي العنف، والعدوانية، بالإضافة إلى عدم الاحترام وعدم المبالاة والضوضاء المستمرة. كما أن الأساتذة الذين يعانون من مستوى عال من الضغط بسبب عبء العمل وسلوكيات التلاميذ يعانون من مشاكل صحية أكثر، مثل الإرهاق المهني والتغيب عن العمل. وبالطبع لوحظ أن الرفاهية النفسية للأساتذة مرتبطة أيضا بسلوكيات التلاميذ؛ إذ أظهرت دراسة أجراها كلوسمان وزملاؤه (Klusmann & al.,2008) أن الأساتذة الذين لديهم أدنى معدل من الإرهاق العاطفي وأعلى معدل للرضا الوظيفي لديهم تلاميذ أكثر كفاءة واستقلالية.

انطلاقا من مدى تأثير العوامل داخل البيئة المدرسية على الصحة النفسية للتلاميذ والأساتذة ورفاهيتهم. جاءت دراسة(Harding, Evans, Morris, & al.,2019) لفهم العلاقة بين الصحة النفسية ورفاهية الأستاذ والتلميذ. وعلاوة على ذلك، سعت إلى تحديد التفسيرات المحتملة من خلال دراسة ما إذا كانت قوة أي رابطة تضعف بمجرد النظر في نوعية العلاقات بين الأستاذ والتلميذ، وحضور الأستاذ وغيابه. لأجل ذلك جمعت البيانات من 3216 تلميذا في السنة 8 (تتراوح أعمارهم بين12 و13 عاما) ومن 1182 أستاذا في 25 مدرسة ثانوية في إنجلترا وويلز. واسفرت النتائج أن رفاهية الأستاذ الأفضل ارتبطت بتحسين رفاهية التلاميذ وانخفاض الضيق النفسي لديهم. ويبدو أن عرض الأستاذ أثر على نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ). فقد ارتبطت المستويات الأعلى من أعراض اكتئاب الاساتذة بضعف رفاهية التلاميذ والضيق النفسي.

في نفس الإطار أسفرت دراسة **بليسكوفا**(Pliskova ,2021) حول رفاهية المعلم في التفاعلات بينه وبين التلميذ؛ حيث تؤثر تجربة المعلم في الرفاهية والرضا بشكل كبير على مناخ الفصل الدراسي وعمل التلاميذ. فالمعلمون يتفاعلون مع مختلف الأفراد في العمل، بما في ذلك الزملاء وأولياء الأمور، ولكن التفاعلات مع التلاميذ لها التأثير الأكثر حسما على جميع المشاعر الإيجابية والسلبية المعنية. الهدف الرئيسي من مراجعة هذه الأدبيات هو تحديد كيفية البحث في رفاهية المعلم فيما يتعلق بالتفاعلات بين الأستاذ والتلميذ في الفصل الدراسي، وكيف تؤثر هذه التفاعلات على رفاهية المعلم. من خلال البحوث والتحليلات لخمس عشرة دراسة أساسية، بما في ذلك مراجعتان للأدبيات، وعشرة تقارير بحثية كمية، بالإضافة إلى دراستين نوعيتين. تم تحديد خمسة أطر ومفاهيم نظرية رئيسية، يوفر فحصها الأكثر عمقا إطارا نظريا أوسع نطاقا لفهم القضايا والاستراتيجيات فهما أفضل، حيث تؤثر العديد من العوامل على الرفاهية وتفاعلات المعلم مع التلميذ، مثل شخصية المعلم، والجنس، والسمات العاطفية، والكفاءة الذاتية في إدارة الفصول الدراسية، وآليات الدعم للمعلمين. إن تعزيز رفاه المعلم وتطوير مهارات واستراتيجيات التفاعل لهما أهمية كبيرة ليس فقط للمعلم، ولكن أيضا لرفاهية التلاميذ بشكل عام وتحقيق نتائج تعليمية أكثر فعالية.

في إطار البحث حول العلاقة بين ضغوط العمل والصحة العقلية بين الأساتذة (أعراض الاكتئاب، الإرهاق، الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب)، في علاقتهم بالتلاميذ المزعجين والمشوشين بشكل خاص في القسم، أشارت الأبحاث الوبائية إلى أنه بالمقارنة مع أعضاء

المجموعات الأخرى، يعاني الأساتذة من معدلات أعلى من الاضطرابات النفسية، على الرغم من أن بعض الدراسات تشكك في هذا الاستنتاج. تظهر دراسات واسعة النطاق أنه عند مقارنتها بأعضاء المجموعات المهنية الأخرى، فإن الأساتذة أكثر عرضة لخطر التعرض للعنف في مكان العمل، مع مايحمله من عواقب سلبية على الصحة العقلية. ربطت الأبحاث الطولية أيضا الضغوطات المتعلقة بالتدريس بالأعراض الاكتئابية والنفسية الجسدية واستهلاك الكحول والإرهاق. وكانت الأبحاث حول فعالية التكيف في مكان العمل ضعيفة. تشير الأبحاث الحديثة إلى أن الإرهاق قد يفهم بشكل أفضل على أنه متلازمة اكتئابية بدلا من فهمه ككيان منفصل (Schonfeld, Bianchi & Luehring-Jones, 2017).

خلاصة الفصل:

في الوقت الحالي، تكمن أهمية مفهوم الصحة النفسية في العمل في البعد الإيجابي للصحة وليس في بعدها السلبي (المرض ومشاكله). يحمل مصطلح" الصحة النفسية " في حد ذاته تلوينا مرضيا أكثر من كونه نفسيا.

يعتمد النموذج المقترح للصحة النفسية في العمل للمدرسين من قبل الباحث على نموذج **جيلبيرت** الذي يتكون من متغيرات مستقلة (الموارد الشخصية والتنظيمية)، ومن المتغيرات التابعة (الرفاهية المهنية، التوافق المهني)، ومن المتغيرات المعدلة (الخصائص الشخصية، الخصائص المتعلقة بالعمل).

يشير هذا النموذج أيضا إلى أن الاحتياجات الأساسية تعمل كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الموارد التنظيمية ومؤشرات الصحة النفسية في البيئة المهنية. تكمن أهمية هذا النموذج أيضا في أساسه على تعريفاته الإجرائية والتكاملية، والذي يتضمن مؤشرات إيجابية وسلبية للصحة النفسية (مفهوم ثنائي الأبعاد)، والموارد الشخصية والتنظيمية، والتي يمكن تطويرها، ويتم استخدامه كمعزز للأنشطة، من أجل تعزيز الصحة النفسية في العمل. كما يقترح طريقة لفهم الصحة النفسية في العمل بشكل أفضل من خلال قياس الاحتياجات الاستقلالية والكفاءة والانتماء الاجتماعي.

يمثل هذا النموذج تيار فكري في علم النفس الإيجابي، لأنه يسمح للمسيرين بمعرفة ما يجب القيام به لتطوير الصحة ألنفسية لعمالهم (النموذج الإيجابي)، من خلال معرفة جيدة بالرفاهية، وعلاقة هذه الأخيرة بالسعادة، وكيف تنمو شخصية العامل بشكل صحي؟ مع التركيز على الجوانب الإيجابية لشخصيته ولانفعالاته، وكذلك على سماته الإيجابية وتجاربه الذاتية الإيجابية، بهدف الوقاية من المرض. كل هذا في إطار الموازنة بين الرفاهية الفردية والرفاهية الجماعية والترويج الذاتي الجماعي.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للجانب الميداني

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية
2. المنهج المستخدم
3. ميدان وزمن إجراء البحث
4. مجتمع وعينة البحث
5. وسائل البحث المستخدمة
6. طريقة إجراء البحث
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للبحث، يبين الباحث من خلاله أهم الخطوات الأساسية التي اتبعها أثناء دراسته الاستطلاعية والأساسية؛ من منهج البحث وأدواته، مكان وزمن إجراء البحث، والعينة التي طبق عليها البحث، وهذا قصد اختبار الفرضيات المطروحة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة أولية مهمة في البحث العلمي تسبق التطبيق الفعلي للمقاييس في البحث الأساسي، ومنها جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، وذلك للتحقق من سلامة التقنيات المستخدمة، وكذلك ضبط ومعرفة متغيرات البحث كما وكيفا؛ وبما أن هذا البحث يندرج تحت تصنيف البحث الوصفي، فإن هذا المنهج مناسب لهدف هذه الدراسة وهو فهم العلاقة بين بعض المتغيرات (الضغوط المهنية، الكفاءة الذاتية للأستاذ، الصحة النفسية في العمل) وجودة العلاقة (أستاذ – تلميذ) في التعليم الابتدائي.

وعليه يمكن حصر أهداف الدراسة الاستطلاعية في النقاط الآتية:

- التعرف على ميدان البحث لتجنب النقائص والغموض.
- التحقق من صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث مدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها.
- دراسة الخصائص السيكومترية لكل أداة من الأدوات المستخدمة.
- التعرف على مجتمع البحث وعينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية.
- التعرف على أنواع الصعوبات والمشكلات والمواقف المختلفة التي يمكن أن يوجهها الباحث في الدراسة الأساسية من أجل تفاديها عند التطبيق النهائي.
- الوصول إلى أنسب الطرق المنظمة لتحديد خطة العمل المطلوب والقائم على توزيع وجمع المقاييس بدقة وسهولة.

1.1. ميدان وزمن إجراء الدراسة الاستطلاعية:

لإجراء الدراسة الاستطلاعية قام الباحث بالتوجه إلى مديرية التربية لولاية المسيلة وبالضبط إلى المصلحة المختصة بالتكوين والتفتيش، حيث تم وضع طلب خطي مرفق بنسخة من شهادة الباحث،

وعلى أثرها تمّت الموافقة على إجراء تربص ميداني بالمدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة دائرة مدينة المسيلة، من 17 أفريل 2019 إلى غاية نهاية الموسم الدراسي 2020/2019(ملحق رقم1).

2.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من مجموعتين:

– تضم المجموعة الأولى 200 أستاذ (158 أستاذة و42 أستاذاً). ووفقاً لنظرية "الحد المركزي"، ومن أجل جعل مجتمع البحث موزعاً بشكل طبيعي، يكون حجم العينة أكبر، أي كلما زاد حجم العينة، كلما شعرنا براحة تامة تجاه افتراض التوزيع الطبيعي، وكلما استفدنا أكثر من المنحنى الطبيعي في اختبارات الدلالة.

وتم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية للأساتذة بطريقة عشوائية بسيطة عن طريق القرعة، وشملت الأساتذة الذين يدرسون اللغة العربية أو اللغة الأجنبية في المدارس الابتدائية لمقاطعة المسيلة والتي تحتوي على (77) مدرسة ابتدائية، حيث كتبت أسماء المدارس الابتدائية المتواجدة داخل مقاطعة دائرة المسيلة على قصاصات ورق، ثم جرت عملية سحب العدد المطلوب من المدارس الابتدائية دون تعمد أو سابق تخطيط، مع مراعاة عدد الأساتذة في كل ابتدائية مختارة للحصول على عدد أفراد العينة الاستطلاعية.

– تضم المجموعة الثانية عينة من 20 أستاذ من المدارس الابتدائية بواقع (10) أساتذة اللغة العربية و(10) أساتذة اللغة الفرنسية، وكان الهدف منها هو التحقق من وضوح بنود المقاييس الأجنبية التي استخدمت في البحث. وكشف لنا هذا الإجراء أن المقاييس التي وضعت باللغة الفرنسية كانت واضحة ومفهومة لدى أساتذة اللغة الفرنسية، كما أنهم أبدو رغبة في الإجابة على المقاييس المكتوبة باللغة الفرنسية مما جعلنا نبقي عليها كما هي عند تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

في حين فضل أساتذة اللغة العربية أن يتحصلوا على النسخة المترجمة للغة العربية لصعوبة فهم بعض عبارات المقاييس الأصلية. وبالفعل قمنا في المرحلة الثانية أي مرحلة التحقق من الخصائص السيكومترية أن نقدم المقاييس باللغة الفرنسية وباللغة العربية ونترك للأساتذة الحرية للإجابة باللغة التي تناسبهم.

جدول رقم(02): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المادة المدرسة

الرقم	اسم المدرسة الابتدائية	عدد الأساتذة في المدرسة	عدد أساتذة اللغة العربية	عدد أساتذة اللغة الفرنسية
1	ولهة علي حي 346 مسكن	6	5	1
2	17اكتوبر61	6	5	1
3	أحمد شوقي 1200 مسكن	10	8	2
4	المجاهدة سفار زوينة	10	8	2
5	الحي التساهمي	10	8	2
6	الشهداء	6	5	1
7	الشهيد سهيلي الديلمي	6	5	1
8	الـرجـاء	8	7	1
9	المجاهد لخنش الدراجي	7	6	1
10	المجمع المدرسي المجاهد هلتالي علي	18	15	3
11	المجمع المدرسي المويلحة	15	12	3
12	المنظر الجميل	6	5	1
13	المويلحة الشمالية	6	5	1
14	بركة رمضان	6	5	1
15	بركة عمار	6	5	1
16	بلقاسمي مسعود	6	5	1
17	بن الصديق السعيد	6	5	1
18	بن عيسى مولود	6	5	1
19	بن مخفي محمد	6	5	1
20	بن يونس عيسى	6	5	1
21	بوخميسة الجنوبية	6	5	1
22	بوراس عبد الرحمان	6	5	1
23	بوضياف علي	6	5	1
24	تلي الطيب	6	5	1
25	حجاب لهول	20	16	4
	مجموع الأساتذة	**200**	**165**	**35**

يتبين من الجدول (2) أن عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الموزعين على المدارس الابتدائية المتواجدة داخل مقاطعة دائرة المسيلة بلغ على التوالي (200) فرد، بواقع (165) أستاذ اللغة العربية و(35) أستاذ اللغة الفرنسية.

2. المنهج المستخدم:

يعرف المنهج بأنه عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث لتحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج ضروري للبحث إذ هو الذي ينير الطريق، ويساعد الباحث في ضبط أبعاد وأسئلة وفروض البحث وأهدافه. لأجل ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، لكونه الأنسب لطبيعة هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة مستوى المتغيرات (الضغوط المهنية، الكفاءة الذاتية للأستاذ، الصحة النفسية في العمل) وعلاقتها بنوعية العلاقة (أستاذ- تلميذ) لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

بالإضافة إلى معرف إمكانية التنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغيرات المستقلة، كما لا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات وتبويبها في جداول فقط، بل كذلك تفسيرها وتحليلها بعد استخدام أساليب القياس والتصنيف وتنظيم البيانات ومعالجتها من أجل استخراج نتائج ذات دلالة من خلال التطبيق الميداني للإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها.

3. ميدان وزمن إجراء البحث:

بدأ الباحث بإجراء البحث الأساسي مع أساتذة التعليم الابتدائي، حيث تم التوجه إلى مديرية التربية لولاية المسيلة للمرة الثانية، بالذات إلى المصلحة المختصة بالتكوين والتفتيش، والقيام بتجديد طلب إجراء دراسة الميدانية في الابتدائيات المتواجدة في مقاطعة المسيلة، وذلك خلال الفترة الممتدة من 26 أكتوبر 2020 إلى غاية 25 نوفمبر 2020.

4. عينة البحث:

بعد إحصاء مجتمع الدراسة عن طريق المعلومات المستمدة من مصلحة التعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية المسيلة، تكون مجتمع الدراسة من (1200) أستاذ وكان عدد أفراد العينة المختارة (200) أستاذ موزعين على (77) مدرسة ابتدائية، وقدر العدد الإجمالي لأساتذة اللغة العربية (1019) أستاذ و(181) أستاذ لغة فرنسية.

1.4. طريقة اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية عشوائيا عن طريق القرعة، حيث كتبت أسماء المدارس الابتدائية المتواجدة داخل مقاطعة دائرة المسيلة على قصاصات ورق، وبعدها تم القيام بعملية السحب، لاختيار العدد المطلوب من المدارس الابتدائية، دون تعمد أو سابق تخطيط، مع مراعاة عدد الأساتذة في كل ابتدائية مختارة للحصول على عدد أفراد العينة الممثلة للمجتمع الأصلي.

4.4. خصائص عينة البحث:

بلغ عدد أفراد عينة البحث الأساسية (200) أستاذ، موزعين على (25) مدرسة ابتدائية، ويمكن وصف خصائصهم كالآتي:

أ)- حسب المادة المدرسة:

جدول رقم(3): توزيع العينة الأساسية للأساتذة حسب المدارس الابتدائية والمادة المُدرسة.

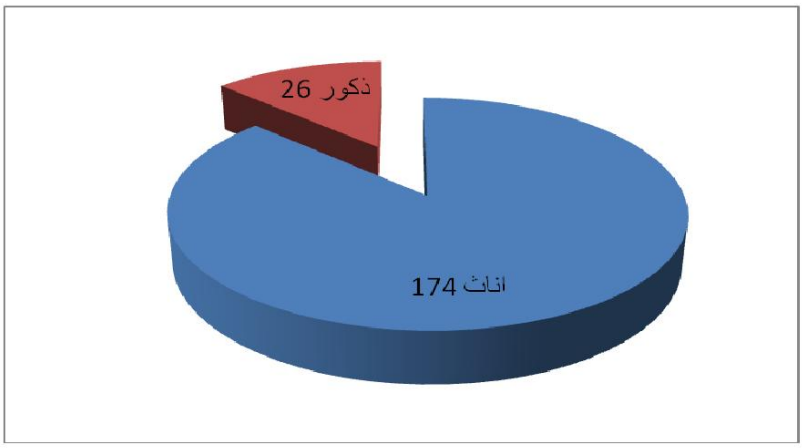
رقم	العدد / اسم المدرسة	الأساتذة في المدرسة	أساتذة اللغة العربية	عدد أساتذة اللغة الفرنسية
1	مدرسة حي النصر الجديدة	6	5	1
2	مدرسة عمرون المختار	18	15	3
3	مدرسة عبد الحميد بن باديس	6	5	1
4	مدرسة ساسي لخضر	10	8	2
5	مدرسة شايب ربي العيد	6	5	1
6	مدرسة سالمي موسى	6	5	1
7	مدرسة الرجاء	8	6	2
8	مدرسة بن الصديق السعيد	6	5	1
9	مدرسة نوي مهيدي جميلة	6	5	1
10	مدرسة رجم عبد القادر	6	5	1
11	مدرسة جنان الكبير	6	4	2
12	مدرسة 17-أكتوبر-61	6	5	1
13	مدرسة شنيح محمد	6	5	1
14	مدرسة حي 600 مسكن	6	5	1
15	مدرسة حريزي فرحات	6	5	1
16	مدرسة المنظر الجميل	6	5	1
17	مدرسة حي 642 مسكن	6	5	1
18	مدرسة بوراس عبد الرحمان	6	5	1
19	مدرسة م.م.ج حي النسيج 1	6	5	1
20	مدرسة غلاب السعيد	10	8	2
21	مدرسة مجمع اشبيليا رقم 2	20	16	4
22	مدرسة مج.حي270 تجزئة 4	6	5	1
23	مدرسة حي 346 مسكن	6	5	1
24	مدرسة مج.م.التجزئة 05	6	5	1
25	مدرسة حجاب لهول	20	16	4
	مجموع الأساتذة	**200**	**163**	**37**

يتبين من الجدول (3) أن عدد أفراد عينة البحث الأساسية الموزعين على المدارس الابتدائية الواقعة داخل مقاطعة دائرة المسيلة بلغ (200) فرد بواقع (163) أستاذا للغة العربية و(37) أستاذا للغة الفرنسية.

أ/ حسب النوع:

جدول رقم (4): توزيع عينة البحث الأساسية للأساتذة حسب النوع.

النوع	إناث	ذكور	المجموع
العدد	174	26	200
النسبة المئوية	%87	%13	%100



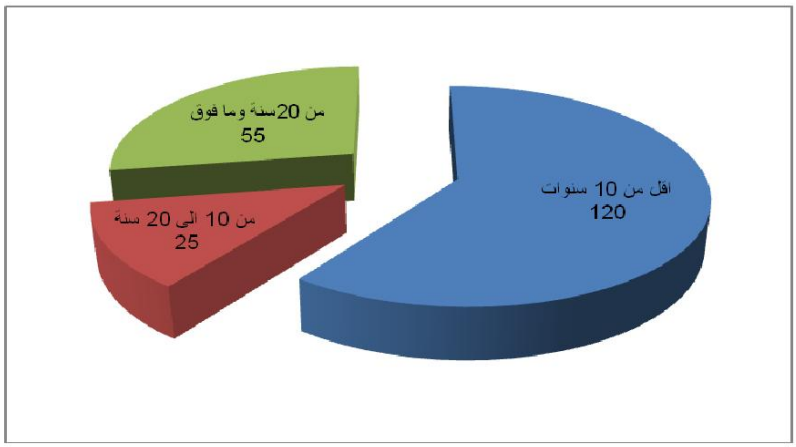
رسم بياني رقم (04): مخطط توزيع عينة البحث الأساسية للأساتذة حسب النوع.

يتضح من الجدول (4) والرسم البياني أن عدد الإناث من عينة الدراسة الأساسية بلغ (174) أستاذا يمثلون (87%)، وهي نسبة أعلى من عدد الذكور، والتي بلغت (26) أستاذا، يمثلهم (13%)، أي بفارق (148) فردا يمثلون (74%) من مجموعة أفراد عينة الدراسة ككل (200).

ج/ حسب الأقدمية في التدريس:

جدول رقم(5): توزيع عينة البحث الأساسية حسب سنوات الأقدمية في التدريس

الخبرة	أقل من 10 سنوات	من 10 إلى 20 سنة	أكثر من20 سنة	المجموع
العدد	120	25	55	200
%	60	12.5	27.5	100



رسم بياني رقم (05): مخطط توزيع عينة البحث الأساسية حسب الأقدمية في التدريس.

يتضح من الجدول (5) والرسم البياني أن أكبر عدد من أفراد عينة البحث الأساسية البالغة 60٪، لديهم أقدمية في التدريس بين سنتين وعشر أعوام، تليها نسبة 27.5٪ من ذوي الأقدمية التي فاقت 20 عاما، بينما مثلت نسبة 12.5٪ أولئك الذين لديهم أقدمية بين 10-20 عاما.

5. وسائل البحث المستخدمة:

لتحقيق أهداف البحث استلزم الأمر الاستعانة بأربعة أدوات بحث أجنبية استعملت في دراسات من قبل وتوصلت إلى نتائج جد مهمة، وهي:

1- سلم نوعية العلاقة (أستاذ- تلميذ) (Student–Teacher Relationship Scale (STRS

2- أداة لقياس الضغوط لدى المعلمين (Instrument for measuring stressors in teachers)

3- سلم الكفاءة الذاتية لدى المعلمين (Teachers' Self-Efficacy Scale)

4- سلم الصحة النفسية في العمل(Échelle de la santé mentale au travail)

1.5. سلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ): Student–Teacher Relationship Scale (STRS)

تم تقييم العلاقة بين الأستاذ والتلميذ فقط من وجهة نظر الأساتذة، باستخدام سلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ). تهدف الأداة إلى تقييم مشاعر ومعتقدات الأساتذة حول العلاقة مع التلميذ وسلوك هذا الأخير تجاههم (Hamre & Pianta,2001).

1.1.5. وصف السلم:

تمشيا مع المعلومات المقدمة في السياق النظري، فإن مقياس نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ المشار إليه بالحروف (STRS) والتي صممها الباحث **بيانتا** (Pianta, 2001) هو حتى الآن الأداة الوحيدة التي تعتمد بالكامل على منظور التعلق، والتي تجمع تصور الأستاذ لجودة علاقته مع التلميذ، وهي أداة قصيرة وسهلة الاستخدام على نطاق واسع، وتستهدف المرحلة الابتدائية.

تم تقييم نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من قبل الأستاذ. وبالتالي، فإن التصور أو الإدراك هو الذي يتم قياسه بدلا من العلاقة بين الأستاذ والتلميذ مباشرة. يتم قياس تصور الأستاذ للعلاقة (أستاذ– تلميذ) باستخدام مقياس (STRS).

في الواقع، كان **بيانتا** ونيماتز (Pianta & Nimetz,1991) هما اللذان طورا النسخة الأولى المستمدة من مقياس[1] Attachment Q-Set (Waters,1995)، بالإضافة إلى مراجعة للأدبيات المتعلقة بالعلاقة بين الأطفال والبالغين. واستنادا إلى هذا العمل، قامت عدة دراسات بتنقيح تصور هذا البناء من خلال تحديد، في كل مرة، عدد العناصر المرتبطة بكل بعد من أبعاده.

تتألف الأداة الأصلية، من 28 بندا و3 أبعاد فرعية هي: الدفء العاطفي (القرب)، الصراع، والتبعية. وقد تم اختصارها وترجمتها إلى اللغة الفرنسية من قبل الباحثة **كاثرين غوسلين** وفريقها (Katerine Gosselin & al., 1999). من أجل ضمان دقة التكيف في البيئة الفرنسية، وتوصلوا إلى أن الأداة لديها اتساق داخلي جيد مع ألفا كرونباخ من 0.82 لسلم القرب و0.86 لسلم الصراع لدى العينة (Lampron, 2010:36).

ينصح **بيانتا** باستخدام نسخة مختصرة من المقياس من خلال تجميع العناصر على بعدين، الدفء العاطفي (التقارب) والصراع. تشير درجة عالية من الدفء العاطفي (التقارب) إلى أن العلاقة تتميز بالتقارب العاطفي المرتفع، وأن الأستاذ يشعر بالكفاءة لأن التلميذ يستخدمه كمصدر. على العكس من ذلك، تشير درجة عالية من الصراع إلى صراعات متكررة، حيث ينظر الأستاذ إلى التلاميذ على أنهم غاضبون، وأفعالهم لا يمكن التنبؤ بها، مما يؤدي به إلى الشعور بالإرهاق العاطفي وعدم الفعالية (Virat ,2016 :411).

[1] هو مقياس طورته Everett Waters، يتكون من 90 تقريرا فرديا يصف سلوك الرضع والأطفال الصغار الذي لوحظ خلال فترات التفاعل مع مقدمي الرعاية الأولية. تهدف العناصر المختارة إلى توفير وصف كامل لسلوك سلامة الطفل كما لوحظ على مدى ساعتين إلى ست ساعات.

تتوافق الدرجة العالية على مقياس القرب أيضا مع إدراك التقارب في العلاقة. وبالمثل، تشير الدرجة العالية على مقياس الصراع إلى إدراك الصراع في العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. على سبيل المثال، العبارة التي تقيس الصراع هي: "هذا الطفل يغضب مني بسهولة، في حين أن عبارة التقارب هي: "أشارك علاقة لطيفة ودافئة مع هذا الطفل" (Lampron,2010 :36).

جدول رقم (6): أبعاد سلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)

أبعاد المقياس	رقم البند
الدفء العاطفي(التقارب)	28-27-21 -15-12-9-7-5-4-3-1
الصراع	26-25-24-23-22-20-19-18-16-13-11-2
التبعية	17-14-10-8-6

- **طريقة تصحيح السلم:**

يتكون سلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من (28) بندا، وله خمس (05) بدائل، ويتم اختيار العبارة المناسبة من قبل المبحوث. وكل عبارة تم اختيارها تعتبر صحيحة لأنها تعبر عن رأيه. ويكون تصحيح الأداة بالعودة إلى المفتاح الخاص به. ويتم حساب النقاط على مقياس مكون من (05) بدائل تنقط (من1 إلى5)؛ 1 = أبدا، 2= نادرا، 3= معظم الوقت، 4= كثيرا، 5= تقريبا دائما. وبالتالي فإن الدرجة العالية على سلم "الدفء العاطفي(التقارب)" تتوافق مع إدراك التقارب في العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. وبالمثل، تشير الدرجة العالية على سلم "الصراع" إلى إدراك الصراع في العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. على سبيل المثال، العبارة التي تقيس الصراع هي، "هذا الطفل يغضب مني بسهولة". في حين أن العبارة حول التقارب هي، "أشارك علاقة رقيقة ودافئة مع هذا الطفل".

2.1.5. الخصائص السيكومترية لسلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ):

ونظرا لاعتماد البحث على النسخة الأنجليزية لسلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) الذي أعده **بيانتا ونيماتز**(Pianta & Nimetz,1991) والمتكون من28 بنذ(ملحق رقم4). وبسبب عدم توفر نسخة مكيفة على البيئة الجزائرية، كان لا بد من إعطاء بعد تكييفي أكثر منه ترجميا وذلك باتباع الخطوات الآتية:

1. صدق السلم:

مر إعداد وترجمة السلم إلى اللغة العربية والتأكد من صدقه وثباته وفق الخطوات التالية:

- **صدق الترجمة:**

أولا: الترجمة من الإنجليزية إلى العربية بمساعدة أساتذة اللغة الإنجليزية المتخصصين، وتوحيد الترجمات التي تم الحصول عليها في نسخة واحدة، بعد مراقبة الاختلافات والتشابه بين النسخ المترجمة والاستفادة من ملاحظات المترجمين[2].

ثانيا: تقديم النسخة المترجمة إلى عشرة أساتذة في قسم علم النفس كتحكمين في اللغة الإنجليزية، لتتناسب مع الترجمتين وضمان النزاهة اللغوية ووضوح العبارات وصحة التعليمات.

ثالثا: إجراء التعديلات في صياغة بعض العبارات وفقا لمقترحات اللغويين وعلماء النفس وفقا للخصائص الثقافية واللغوية للبيئة الجزائرية.

رابعا: تقديم هذه النسخة على أساتذة في اللغة الانجليزية للترجمة العكسية. أي من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، دون تقليل عدد البنود، وهي أساسا (28) بندا، حيث يتم تعديل النسخ المترجمة وتصحيحها وجمعها في نسخة واحدة، ثم مقارنتها بالنسخة الأصلية لتقييم مدى الحفاظ على صحة اللغة.

خامسا: تطبيق الصورة النهائية باللغة العربية للسلم على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي من أجل تأكيد الخصائص السيكومترية للسلم(ملحق رقم 6).

- **الصدق الظاهر**

وللتحقق من هذا النوع من الصدق، عرض الباحث بنود السلم على عشرة أساتذة (10) في علم النفس بعد ترجمته(ملحق رقم 3)، واعتمد على اتفاق الأراء بين المحكمين كالآتي:

- **صدق المحكمين:** تم حساب صدق المحتوى لأداة البحث حسب المتغيرات باستعمال معادلة " لوشي" Lawshe وهي كالأتي:

$$CVR=\frac{n-I}{N}$$

[2] عند ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية استعنا بالترجمة الفرنسية التي كيفت المقياس على عينة التلاميذ المتمدرسين لتقريب المعنى أكثر (الملحق رقم 5)

- CVR: هو نسبة صدق المحتوى،
- n : هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند أساسي أو مهم؛
- l : هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند ليس له صلة بالموضوع؛
- N : هو مجموع المحكمين (Bertea & Zait ,2013:43).

أسفرت نتائج المعادلة الإحصائية أن نسبة صدق المحكمين لمتغير نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) بلغت (88,57%)، وباعتبار هذه النسبة أكبر من (60%)، فإنه يمكننا القول بأن بنود السلم صادقة فيما أعدت لقياسه.

- **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):**

بعد أن تم تصنيف جميع الدرجات من أعلى درجة إلى أدنى درجة لعينة الدراسة الاستطلاعية التي ضمت (200) أساتذة وأساتذة من مدارس التعليم الابتدائي في المسيلة، تم اختيار مجموعتين من كلا جانبي التوزيع، واحدة منها تمثل 27٪ من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، والثانية27 ٪ من أولئك الذين حصلوا على أدنى الدرجات. وحجم كل مجموعة كان 54 أستاذا، ثم تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب أهمية قيمة "تيT" للفروق بين المتوسطات باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS 22، كانت النتيجة كالآتي:

جدول رقم(7): صدق المقارنة الطرفية لسلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ).

المجموعة	27% من العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" T "	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
العليا	54	108.33	2.96	268	53	0.001	دال
الدنيا	54	82.19	9.95				

يتضح من الجدول (07) أن قيمة ت بلغت " 268 " وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة حرية 53، ومستوى الدلالة0.001 أقل من 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، مما يعني قدرة الأداة على التمييز بين طرفي الخاصية، مما يدل على صدقه وبالتالي يمكن للباحث الاعتماد عليه وتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

➢ **الاتساق الداخلي للسلم:**

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (200) أستاذ وأستاذة من مدارس التعليم الابتدائي بالمسيلة، من أجل التعرف مدى تمتع المقياس بصدق داخلي وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (8): معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للسلم.

رقم البند	معاملات الارتباط	رقم البند	معاملات الارتباط
01	0.282**	12	0.502**
02	0.256**	13	0.483**
03	0.319**	14	0.463**
04	0.162**	15	0.447**
05	0.528**	16	0.367**
06	0.251**	17	0.496**
07	0.561**	18	0.657**
08	0.263**	19	0.530**
09	0.421**	20	0.543**
10	0.322**	21	0.605**
11	0.257**		

يلاحظ من خلال الجدول (8) أن جميع الدرجات الخاصة بمعاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05؛ 0.01).

2. ثبات السلم:

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة في بناء الاختبارات والمقاييس، ويعني أن يعطي المقياس أو الأداة نفس النتيجة إذا ما طبق على نفس الأفراد في الظروف نفسها، ولحساب معامل الثبات طبقت أداة البحث على عينة بلغت (200) أستاذ وأستاذة من المدارس الابتدائية، وتم حساب الثبات بتطبيق معامل ألفا كرونباخ" Cronbach's Alpha" لسلم" نوعية العلاقة(أستاذ– تلميذ) " وباستخدام البرنامج الاحصائي SPSS 22 فقد كانت قيمة معامل الثبات بـ (0.751)، وبعد حذف البنود (1،7، 8، 9، 19، 27، 28) التي كان معامل ثبات هذه البنود تؤثر سلبا على ثبات الكلي للأداة ليرتفع معامل الثبات ألفا كرونباخ إلى (0.768)، وهذا معامل ثبات مقبول، ويمكن اعتماده في هذا البحث ليصبح عدد بنود السلم (21) بندا.

جدول رقم (9): نتيجة معامل الثبات ألفا كرونباخ لسلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)

مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
21	0.786

➢ **الصدق الذاتي:** وتم حساب الصدق عن طريق حساب الصدق الذاتي بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$\text{ص} = \sqrt{\text{الثبات}} \quad ، \quad \text{ص} = \sqrt{0.786}$$

$$\text{ص} = 0.886$$

وبالتالي الأداة تتمتع بصدق قوي وصالحة للتطبيق.

➢ **حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية:**

لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية تم تقسيم بنود الأداة الكلية لنصفين، وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للأداة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (10): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية على سلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ).

البيانات الإحصائية	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	مستوى الدلالة
نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ).	**0.599**	**0.717**	**0.01**

نلاحظ من خلال الجدول (10) أن نتائج حساب معامل الثبات بتطبيق التجزئة النصفية للأداة قد بلغت قيمته (0.717) بعد تصحيحها باستخدام معادلة "سبيرمان – براون"، وهي قيمة دالة، وبالتالي توجد علاقة ما بين الجزئيين المتكافئين بعد التصحيح، ويمكن بذلك اعتماد الأداة في البحث الأساسي.

2.5. أداة لقياس الضغوط لدى الأساتذة: Instrument for measuring stressors in teachers

1.2.5. وصف الأداة:

نظرا لعدم وجود مقياس للضغوط في ميدان عمل أساتذة التعليم ذو خصائص سيكومترية مشتقة من البيئة الجزائرية، فقد قام الباحث بمراجعة الدراسات والأدبيات السابقة التي قامت بإعداد مقياس الضغوط، وتم اختيار أداة لقياس الضغوط لدى المعلمين من إعداد وتطوير الباحثة **ميشال بيروت** (Michelle Perreault,2011) (ملحق رقم 7)، التي استمدت بالكامل بياناته من الأدوات القائمة في دراسات كل من:

(Okebukola, Pettegrew & Wolfe, 1982 ; Moracco & coll., 1982; Payne& Furnham, 1987; .1989; Borg & coll., 1991; Boyle & coll., 1995)

وللقيام بذلك، فقد روعي أن تشمل الأداة على المصادر الرئيسية للضغوط لدى الأساتذة، وهي:

1) سلوكيات التلاميذ التخريبية؛

2) العمل الزائد؛

3) ظروف العمل السيئة؛

و4) أسلوب الإدارة غير التشاركي.

ومن أجل فحص صفات هذه الأداة الجديدة، تم إجراء تحليل للمكونات الرئيسية مع "دوران "Promax واستبعاد من نوع Listwise. وقد مكن هذا التحليل من التحقق من أن هذه الأداة المكونة من 22 بند موزعة على أربعة أبعاد متوقعة، مما يسمح بتفسير 52.79٪ من تباين بناء الأداة، ثم تم إجراء تحليل عاملي من نوع " المربع الأصغر المعمم (GLS)" *Generalised least square* مع دوران "Promax "واستبعاد من نوع Listwise مع نفس البنود. كما أظهرت الأداة أن الأبعاد الأربعة للأداة تفسر 44,78٪ من الضغوطات لدى الأساتذة.

أما بالنسبة لـ ألفا كرونباخ ولمؤشرات" Split-half Guttman" مع تصحيح "سبيرمان-براون"، فقد تم توزيعها على النحو التالي:

1) السلوكيات التخريبية للتلاميذ (سبعة بنود، على سبيل المثال "التلاميذ غير منضبطين"؛ α: 815.؛ غوتمان: 833.)

2) ظروف العمل السيئة (ستة بنود، على سبيل المثال، "المعدات والبنية التحتية عفا عليها الزمن"؛ 806 :α.؛ غوتمان: 809.)؛

3) العمل الزائد أو عبء العمل (خمسة بنود، على سبيل المثال، "يجب على المعلمين إحضار العمل إلى المنزل بشكل متكرر" ؛ 798 :a. ؛ غوتمان: 693.)،

4) الإدارة غير التشاركية (أربعة بنود، على سبيل المثال: "نادرا ما تتاح للمعلمين الفرصة للتعبير عن آرائهم"؛ 645 :a. ؛ غوتمان: 683).

أما بالنسبة للبناء الكلي، أي إجمالي الضغوطات لمجموع الأبعاد الأربعة للأداة، فإنه يحتوي على المعاملات التالية (714 :a.؛ غوتمان:728)(162: Perreault,2011).

كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (11): أبعاد أداة قياس الضغوط لدى الأساتذة

أبعاد المقياس	رقم البند
سلوكيات التخريبية للتلاميذ	21-15-14-9-7-3-1
العمل الزائد أوعبء العمل	22-19-10-5-2
ظروف العمل السيئة	18-17-16-13-11-6
أسلوب الإدارة غير التشاركي	20-12-8-4

- **طريقة تصحيح المقياس:**

يتكون مقياس الضغوط المهنية من (22) بندا ولهذا المقياس خمس (05) بدائل، ويتم اختيار العبارة المناسبة من قبل المبحوث. وكل عبارة تم اختيارها صحيحة لأنها تعبر عن رأيه. ويكون تصحيح المقياس بالعودة إلى المفتاح الخاص بالمقياس، ويتم حساب النقاط على مقياس مكون من (05) بدائل تنقط (من 1 إلى 5)، 1 = أبدا، 2= نادرا، 3= معظم الوقت، 4= كثيرا، 5= تقريبا دائما.

2.2.5. الخصائص السيكومترية لأداة قياس الضغوط لدى الأساتذة:

1. صدق السلم:

- **صدق الترجمة:**

فيما يلي عرض مراحل ترجمة وإعداد أداة البحث:

مرّ إعداد وترجمة الأداة إلى اللغة العربية والتأكد من صدقها وثباتها وفق الخطوات التالية:

أولا: الترجمة من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية بمساعدة أساتذة متخصصين في اللغة الفرنسية،

وتوحيد الترجمات المتحصل عليها في نسخة واحدة، وذلك بعد رصد أوجه الاختلاف والتشابه بين النسخ المترجمة والاستفادة من ملاحظات المترجمين.

ثانيا: عرض النسخة المترجمة على عشرة أساتذة في قسم علم النفس متحكمين في اللغة الفرنسية، للمطابقة بين الترجمتين والتأكد من السلامة اللغوية ووضوح العبارات وصلاحية التعليمات.

ثالثا: إجراء التعديلات في صيغ بعض العبارات حسب اقتراحات المختصين اللغويين والنفسانيين بما يتلاءم مع الخصائص الثقافية واللغوية للبيئة الجزائرية.

رابعا: عرض هذه النسخة على أساتذة في اللغة الفرنسية لترجمتها عكسيا. أي من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية، بدون- إنقاص عدد البنود والتي يبلغ عددها أساسا (22) بندا، حيث يتم تعديل وتصحيح وجمع النسخ المترجمة في نسخة واحدة، ثم مقارنتها بالنسخة الأصلية لتقييم مدى الحفاظ على صحة اللغة.

خامسا: تطبيق الصورة النهائية باللغة العربية للمقياس على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي من أجل التأكد إحصائيا من الخصائص السيكومترية للسلم(ملحق رقم 8).

- **الصدق الظاهر:**
- **صدق المحكمين:**

قام الباحث بحساب صدق المحكمين باعتباره أكثر أنواع الصدق من حيث الاستخدام، وتأكيد الباحثين على أهميته، حيث عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة في صورته الأولية بعد ترجمته، وتكونت عينة المحكمين من الأساتذة الجامعيين.

وقد تم حساب صدق المحتوى للأداة حسب المتغيرات باستعمال معادلة " لوشي" Lawshe

$$CVR=\frac{n-I}{N}$$

وبينت نتائج المعادلة الإحصائية أن نسبة صدق المحكمين لمتغير الضغوط المهنية بلغ (98%)، وباعتبار هذه النسبة أكبر من (60%)، فأنه يمكننا القول أن بنود المقياس صادقة فيما أعدت لقياسه.

➢ **صدق المقارنة الطرفية:**

يعد صدق المقارنة الطرفية من أساليب حساب الصدق التكويني وصدق المحتوى، فبعد أن تم ترتيب التوزيع من أعلى درجة إلى أقل درجة للعينة الاستطلاعية في مقياس الضغوط المهنية، والتي ضمت (200) أستاذ وأستاذة من مدارس التعليم الابتدائي بالمسيلة، تم اختيار مجموعتين من طرفي التوزيع، تمثل إحداهما 27% من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، وثانيهما 27% من الذين حصلوا على أدني الدرجات، وكان حجم كل مجموعة 54 أستاذا، ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

كما حسبت دلالة قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS 22، كانت النتيجة كما يلي:

جدول رقم (12): صدق المقارنة الطرفية لأداة قياس الضغوط لدى الأساتذة.

المجموعة	27% من العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
العليا	54	47.63	8.65	40.45	53	0.001	دال
الدنيا	54	23.46	1.64				

يتضح من خلال الجدول (12)، أن قيمة ت بلغت " 40.45"، وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة حرية 53 ومستوى الدلالة 0.001 اقل من 0.05 مما يعني وجود فروق ذات إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا مما يعني قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية، مما يدل على صدقه وبالتالي يمكن للباحث الاعتماد عليه وتطبيقه على عينة البحث الأساسي.

➢ **- الاتساق الداخلي للأداة:**

تم التطبيق على عينة استطلاعية بلغت(200) أستاذ وأستاذة من مدارس التعليم الابتدائي بالمسيلة، من أجل التعرف مدى تمتع الأداة بصدق داخلي، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (13): معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لأداة قياس الضغوط لدى الأساتذة

رقم البند	معاملات الارتباط	رقم البند	معاملات الارتباط
01	0.383**	12	0.329**
02	0.522**	13	0.639**
03	0.510**	14	0.604**
04	0.556**	15	0.639**
05	0.531**	16	0.703**
06	0.691**	17	0.640**
07	0.432**	18	0.628**
08	0.446**	19	0.691**
09	0.658**	20	0.653**
10	0.573**	21	0.570**
11	0.559**	22	0.365**

يلاحظ من خلال الجدول (13) أن جميع الدرجات الخاصة بمعاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للأداة كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

2. الثبات:

تم حساب الثبات بتطبيق معامل "ألفا كرونباخ" لأداة قياس" الضغوط لدى الأساتذة" وباستخدام البرنامج الإحصائي SPSS 22، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.82)، وهو معامل ثبات مقبول ويمكن اعتماده في البحث الحالي.

جدول (14): معامل الثبات الفا كرونباخ لأداة قياس الضغوط لدى أساتذة

مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
22	0.899

- **الصدق الذاتي:**

وتم حساب الصدق عن طريق حساب الصدق الذاتي بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$\text{ص} = \sqrt{\text{الثبات}} \quad ، \quad \text{ص} = \sqrt{0.899}$$

$$\text{ص} = 0.94$$

وبالتالي المقياس يتمتع بصدق قوي وصالح للتطبيق.

أ- حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية تم تقسيم مجمل البنود الكلية لنصفين، وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(15): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأداة قياس الضغوط لدى الأساتذة

البيانات الإحصائية	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	مستوى الدلالة
الضغوط المهنية	0.804	0.891	0.01

نلاحظ من خلال الجدول (15) أن نتائج حساب معامل الثبات بتطبيق التجزئة النصفية للأداة قد بلغت قيمته (0.891) بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان – براون، وهي قيمة دالة وبالتالي توجد علاقة ما بين الجزئيين المتكافئين بعد التصحيح، ويمكن بذلك اعتماد الأداة في الدراسة الأساسية.

- **كيفية تطبيق وتصحيح الأداة:**

قمنا بتوزيع أداة قياس الضغوط داخل قاعة المخصصة للأساتذة، ثم طلب منهم في البداية ملأ الفراغ عن المعلومات الخاصة لكل واحد منهم والمتمثلة في: النوع، العمر، المؤسسة التعليمية، وسنوات الأقدمية في التدريس، وبعدها تم شرح تعليمات المقياس، وكيفية الإجابة عن كل عبارة.

3.5. سلم الكفاءة الذاتية للأستاذ: (Teachers' Self-Efficacy Scale)

1.3.5. وصف السلم:

طبق في البحث الحالي سلم الكفاءة الذاتية للأستاذ، الذي صممه وطورة مجموعة من الباحثين الألمانيين: **شوارزر، شميتز، وجاري** (Schwarzer, Schmitz & Gary, 1999)، وهو أداة تحدد المهارات الوظيفية وتصنفها وفق أربعة مجالات رئيسية هي:

(أ) إنجاز العمل أو الإنجاز الوظيفي؛

(ب) تنمية المهارات أثناء العمل؛

(ج) التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء؛

(د) التعامل مع ضغوط العمل.

في الأصل كان السلم يتكون من27 بندا، وتم بعد ذلك تخفيض عدد بنوده إلى10بنود. تم بناؤه وفقا لنظرية **باندورا** المعرفية الاجتماعية (Schwarzer،1992; Bandura, 1997). كما أن بنوده شخصية أو ذاتية، لأنه يستخدم كلمة "أنا"، ومفهوم "يمكن" أو" أكون قادرا على". تم إعداد النسخة الألمانية في عام 1979 من قبل (Schwarzer & Jerusalem)، ثم تم تنقيحها وتكييفها إلى 26 لغة أخرى من قبل العديد من المؤلفين (ملحق رقم 9).

ركز معدو الأداة أيضًا على المهام الصعبة، على أساس أن المرء يمكنه أداء مهام جديدة أو صعبة، أو التعامل مع الشدائد – في مختلف مجالات الأداء البشري. وهو ييسر تحديد الأهداف، والاستثمار في الجهود، والاستمرار في مواجهة الحواجز، والانتعاش من النكسات. كما يمكن اعتباره عامل مورد مقاومة إيجابين على أساس أن كل بند يشير إلى التأقلم الناجح وينطوي على إسناد النجاح داخليًا وبشكل مستقر[3].

ج- طريقة تصحيح السلم:

يتكون السلم من 10 بنود يطلب فيها من المبحوث اختيار امكانية الاجابة وفق متدرج يبدأ من (1= غير صحيح على الاطلاق، 2= بالكاد صحيح، 3= صحيح إلى حد ما، 4= صحيح تماما)، ويتراوح المجموع للدرجات بيم 10 و40 حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض توقعات الكفاءة

[3] http://userpage.fu-berlin.de/~health/engscal.htm

الذاتية، والدرجة العالية إلى ارتفاع في توقعات الكفاءة الذاتية، وتتراوح مدة التطبيق بين(3-7) دقائق ويمكن اجراء التطبيق بصورة فردية أو جمعية.

2.3.5. الخصائص السيكومترية لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ:

1. صدق السلم:

- **صدق الترجمة**

مر إعداد وترجمة السلم إلى اللغة العربية والتأكد من صدقه وثباته وفق الخطوات الآتية:

أولا: الترجمة من اللغة الألمانية إلى اللغة العربية بمساعدة أساتذة متخصصين في اللغة الألمانية، وتوحيد الترجمات المتحصل عليها في نسخة واحدة، وذلك بعد رصد أوجه الاختلاف والتشابه بين النسخ المترجمة والاستفادة من ملاحظات المترجمين.

ثانيا: عرض النسخة المترجمة على عشرة أساتذة في قسم علم النفس، للمطابقة بين الترجمتين والتأكد من السلامة اللغوية ووضوح العبارات وصلاحية التعليمات.

ثالثا: إجراء التعديلات في صيغ بعض العبارات حسب اقتراحات المختصين اللغويين والنفسانيين بما يتلاءم مع الخصائص الثقافية واللغوية للبيئة الجزائرية.

رابعا: عرض هذه النسخة على أساتذة في اللغة الألمانية لترجمتها عكسيا. أي من اللغة العربية إلى اللغة الألمانية، دون إنقاص عدد البنود والتي يبلغ عددها أساسا (10) بنود. تم تعديل وتصحيح وجمع النسخ المترجمة في نسخة واحدة، ثم مقارنتها بالنسخة الأصلية لتقييم مدى الحفاظ على صحة اللغة[4].

خامسا: تطبيق الصورة النهائية باللغة العربية للأداة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي من أجل التأكد إحصائيا من الخصائص السيكومترية.

- **صدق المحكمين:**

قام الباحث بحساب صدق المحكمين لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ، حيث عرض السلم على 10 أساتذة جامعيين في صورته الأولية بعد ترجمته.

[4] تم الاستعانة بالنسخة الإنجليزية المترجمة للمقياس لمساعدتنا على الترجمة للغة العربية (ملحق رقم 10)

وقد تم حساب صدق المحكمين حسب المتغيرات باستعمال معادلة "لاوشي" Lawshe وهي كالآتي:

$$CVR=\frac{n-I}{N}$$

أظهرت نتائج المعادلة الإحصائية أن نسبة صدق الحكام لمتغير الكفاءة الذاتية للأستاذ تساوي (92٪)، واعتبار هذه النسبة أكبر من (60٪)، لذلك يمكننا القول أن بنود السلم صادقة فيما كانوا مستعدين لقياسه.

- **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):**

بعد أن تم ترتيب كل درجات العينة من أعلى درجة إلى أقل درجة للعينة الاستطلاعية التي ضمت (200) أستاذ وأستاذة من مدارس التعليم الابتدائي بالمسيلة، تم اختيار مجموعتين من طرفي التوزيع، تمثل إحداهما 27% من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، وثانيهما 27% من الذين حصلوا على أدني الدرجات، وكان حجم كل مجموعة 54 أستاذ، ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحسبت دلالة قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS 22، وكانت النتيجة كما يلي:

جدول رقم (16): نتيجة حساب صدق المقارنة الطرفية لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ

المجموعة	27% من العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
العليا	54	37.48	1.17	23.43	106	0.001	دال
الدنيا	54	26.65	3.18				

يتضح من خلال الجدول (16) أن قيمة ت بلغت "23.43 " وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة حرية 106 ومستوى الدلالة0.001 أقل من0.05 مما يعني وجود فروق ذات إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا مما يعني قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية، مما يدل على صدقه وبالتالي يمكن للباحث الاعتماد عليه وتطبيقه على عينة البحث الأساسية.

➢ - الصدق الداخلي للسلم:

تم تطبيق المقياس على عينة الاستطلاعية (200) أستاذ وأستاذة من مدارس التعليم الابتدائي بالمسيلة، من أجل التعرف مدى تمتع المقياس بصدق داخلي وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (17): معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ.

رقم البند	معاملات الارتباط	رقم البند	معاملات الارتباط
01	0.606**	06	0.517**
02	0.427**	07	0.614**
03	0.506**	08	0.546**
04	0.553**	09	0.683**
05	0.673**	10	0.624**

يلاحظ من خلال الجدول (17) أن جميع الدرجات الخاصة بمعاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

2. ثبات السلم:

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة في بناء الاختبارات والمقاييس ويعني أن يعطي المقياس أو الأداة نفس النتيجة إذا ما أعيدا على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها، وتم حساب الثبات بتطبيق معامل ألفا لكرونباخ "Cronbach's Alpha" لقياس" الكفاءة الذاتية للأستاذ " وباستخدام البرنامج الاحصائي SPSS 22، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.769)، وهو معامل وثبات مقبول ويمكن اعتماده في هذا البحث.

جدول رقم (18): معامل الثبات الفا لكرونباخ لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ

مجموع العبارات	معامل ألفالكرونباخ
10	0.769

- **الصدق الذاتي:**

وتم حساب الصدق عن طريق حساب الصدق الذاتي بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$\text{ص} = \sqrt{\text{الثبات}} \quad ، \quad \text{ص} = \sqrt{0.769}$$
$$\text{ص} = 0.87$$

وبالتالي الأداة تتمتع بصدق قوي وصالحة للتطبيق.

1.2. حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، تم تقسيم بنود السلم الكلي لنصفين، وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع الفقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (19): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ

البيانات الإحصائية	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	مستوى الدلالة
مقياس للكفاءة الذاتية للأستاذ	0.575	0.727	0.01

نلاحظ من خلال الجدول (19) أن نتائج حساب معامل الثبات بتطبيق التجزئة النصفية للأداة قد بلغت قيمته (0.727) بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان – براون، وهي قيمة دالة وبالتالي توجد علاقة ما بين الجزئيين المتكافئين بعد التصحيح، ويمكن بذلك اعتماد الأداة في الدراسة الأساسية.

- **كيفية تطبيق وتصحيح السلم:**

تم توزيع سلم الكفاءة الذاتية على الأساتذة دخل قاعة الأساتذة، وشرح تعليمة السلم، وكيفية الإجابة عن كل عبارة من عباراته، مع التأكيد على ضرورة تسجيل المعلومات الخاصة بكل واحد منهم والمتمثلة في: النوع، العمر، المؤسسة التعليمية. وقد خصص للإجابة عن السلم بوضع علامة (X) أمام العبارة التي يراها مناسبة.

4.5. سلم الصحة النفسية في العمل:

1.4.5. وصف السلم:

وهي أداة لقياس الصحة النفسية في العمل، وضعت النسخة الأصلية باللغة الفرنسية. وتم التحقق من صحتها بشكل مُرض من قبل (Gilbert, Dagenais-Desmarais & Savoie, 2009) الذين قاموا بتكييف الأداة على عينة من المجتمع الفرنسي لتكون أكثر تحديدا لواقع العمال بسبب عدم وجود مقياس للصحة النفسية في الوسط المهني. تم اعداد الأداة في الأصل لتقيس الصحة النفسية العامة من قبل **ماسي** وزملائه (Massé & al., 1998a, 1998b).

في البداية قام **رايمون ماسي وزملاؤه** بتصميم أداة تتكون من فرعين مترابطين يمثلان البناء الكامل للصحة النفسية، أحدهما يقيس مظاهر الرفاهية النفسية، والآخر يقيس مظاهر الضيق النفسي في مواجهة الحياة بشكل عام. ومن أجل تطوير هذه الأداة، اعتمد **ماسي وزملائه** سنة 1998 على مسح واسع النطاق لسكان مونتريال الناطقين باللغة الفرنسية، حيث طلب منهم تسمية المظاهر التي تصوروها عندما شعروا بصحة نفسية، أو عندما شعروا بالضيق. التحليلات التي أجريت نتيجة لهذا التحقيق مكنت من إثبات أن الرفاهية النفسية تتشكل من ستة أبعاد، في حين أن الضيق النفسي يتشكل من أربعة أبعاد(عن Perroult,2011).

بعدها، قامت **جيلبرت وزملاؤها** (Gilbert & al., 2009) بتعديل التعليمات الأولية للسلم وذلك لتكييفه في الوسط المهني؛ حيث كان على كل شخص أن يشير إلى ما إذا كان قد عانى في الشهر الماضي، من مظاهر الرفاه أو الضيق النفسي، وذلك بوضع دائرة حول الرقم الذي يطابق بشكل أفضل ما اختبره في مكان عمله. بعدها قامت **جيلبرت** وزملائها بتكييف بعض العبارات لتكون أكثر ملائمة لمكان العمل (على سبيل المثال، «شعرت حقا أنني أستمتع بالحياة»، الذي أصبح، «أشعر حقا أنني أستمتع بعملي»). تم التحقق من صحة هذا التكيف على 561 شخصا فوق سن 18 عاما يعملون في كيبيك، ويعملون في نفس المنظمة لمدة ستة أشهر على الأقل، ويأتون من خلفيات مهنية مختلفة، ولكن بشكل رئيسي من قطاعي المبيعات والخدمات. وأبقت **جيلبرت** وزملاؤها على المقياسين الفرعيين وهما: الرفاه النفسي في العمل والضيق النفسي في العمل.

بالإضافة إلى ذلك تميزت الأداة بالخصائص السيكومترية الجيدة، ففي دراسة **جيلبرت** وزملائها، كان معامل الثبات ألفا كرونباخ هو(0.88)، ومؤشر **جوتمان** مع تصحيح **سبيرمان براون** (0.83)، وكلها تظهر اتساقًا داخليًا مُرضيًا (Gilbert, Dagenais-Desmarais, Savoie, 2011:195). كما

أظهرت دراسة **بيرولت**(Perroult,2011) بعد التحليلات العاملية والاحصائية أن الرفاهية النفسية والضيق النفسي يفسران أكثر من 65.55٪ من مفهوم الصحة النفسية. بالإضافة إلى ذلك، بلغ ألفا كرونباخ 0.886، ومؤشر **غوتمان** مع تصحيح سبيرمان–براون0.831، وكلها مؤشرات اتساق داخلية مرضية.

- **التعليمة:**

أدخلت تغييرات طفيفة على التعليمات العامة وإجراءات الاستجابة للنسخة التي تتكيف مع عالم العمل. في الواقع، ومن أجل تنسيق تعليمات السلم، تم وضع التعليمة التالية: "ستجد أدناه سلسلة من العبارات التي تعكس مشاعرك في عملك. يرجى وضع دائرة حول الرقم الذي يتوافق بشكل أفضل مع ما تواجهه في بيئتك المهنية" مع العلم أن: 1 = تقريبا أبدا. 2 = نادرا؛ 3 = معظم الوقت؛ 4 = كثيرا؛ 5 = دائما تقريبا". وبالمثل، استعيض عن طريقة الاستجابة "أبدا" بعبارة "تقريبا... وبالمثل، استعيض عن طريقة الاستجابة "أبدا" بصيغة "أبدا تقريبا" بحيث تكون الطرائق المتطرفة متناغمة (أي أنها لا تكاد تكون أبدا مقابل دائما تقريبا).

1.4.5. سلم "الرفاهية النفسية في العمل":

الأداة المستخدمة لقياس الرفاه النفسي هو سلم مظاهر الرفاه النفسي للباحث **ماسي** (1998) الذي تم التحقق منه في عالم العمل من قبل **جيلبرت** (2011). تتكون الأداة من 23 بندا مقسمة إلى ثلاثة أبعاد:

- **الصفاء** la sérénité (10 بندا ؛ على سبيل المثال، "أنا مرتاح(ة) مع نفسي، أنا في سلام مع **نفسي**.")؛
- **الانسجام** l'harmonie (7 بندا؛ على سبيل المثال، "لدي بسهولة ابتسامة جميلة في العمل")؛
- **المشاركة في العمل**implication au travail (6 بنود؛ على سبيل المثال، "أنا جريء، أفعل الكثير من الأشياء").

ويتم حساب النقاط على سلم مكون من (05) بدائل تنقط (من 1 إلى 5)، 1 = تقريبا أبدا، 2=نادرا، 3=معظم الوقت،4=كثيرا،5=تقريبا دائما (Marcoux, Boudrias & Vandenberghe,2020 :7).

2.4.5. قياس الضيق النفسي في العمل (Mesure de la détresse psychologique au travail):

لتقييم الضيق النفسي في العمل، نعتمد على النسخة المعدلة في مكان العمل من قبل **جلبرت** وآخرون (2011) التي تحتوي على 21 عبارة مقسمة على ثلاثة ابعاد، بعد الاستثارة والعدوانية: (تضم سبع بنود؛ مثال: "أنا عدواني في كل الأمور حتى الأمور البسيطة والتافهة")؛ بعد القلق والاكتئاب: (تتألف من سبع؛ مثال: "أشعر بالقلق والاكتئاب")؛ وبعد عدم الانخراط (تحتوي على سبع بنود؛ مثال: "أشعر بعدم اهتمامي بعملي"). وكانت معاملات الاتساق الداخلي لهذه الأبعاد الثلاث تتراوح بين 0.848 و0.911 بالنسبة لمؤشر ألفا لكرونباخ، وبين 0.875 و 0.905 بالنسبة لمؤشرات النصف المنقسم من جوتمان مع تصحيح سبيرمان- براون وهذا المقياس هو نسخة مكيفة في الوسط المهني لقياس مظاهر الضيق النفسي (Massé & al., 1998).

- **التعليمة:**

"فيما يلي قائمة أخرى من التأكيدات التي تعكس شعورك في الحياة اليومية لعملك. يرجى وضع دائرة حول الرقم الذي يتوافق بشكل أفضل مع ما تواجهه في بيئتك المهنية"(Azouaghe, 2016).

3.4.5. الخصائص السيكومترية لسلم "الرفاهية النفسية في العمل":

1. صدق السلّم:

- **صدق الترجمة**

مر إعداد وترجمة السلّم إلى اللغة العربية والتأكد من صدقه وثباته وفق الخطوات التالية:

أولا: الترجمة من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية بمساعدة أساتذة متخصصين في اللغة الفرنسية، وتوحيد الترجمات المتحصل عليها في نسخة واحدة، وذلك بعد رصد أوجه الاختلاف والتشابه بين النسخ المترجمة والاستفادة من ملاحظات المترجمين.

ثانيا: عرض النسخة المترجمة على عشرة أساتذة في قسم علم النفس متحكمين في اللغة الفرنسية، للمطابقة بين الترجمتين والتأكد من السلامة اللغوية ووضوح العبارات وصلاحية التعليمات.

ثالثا: إجراء التعديلات في صيغ بعض العبارات حسب اقتراحات المختصين اللغويين والنفسانيين بما يتلاءم مع الخصائص الثقافية واللغوية للبيئة الجزائرية.

رابعا: عرض هذه النسخة على أساتذة في اللغة الفرنسية لترجمتها عكسيا. أي من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية، دون إنقاص عدد البنود والتي يبلغ عددها أساسا (23) بندا، حيث يتم تعديل

وتصحيح وجمع النسخ المترجمة في نسخة واحدة، ثم مقارنتها بالنسخة الأصلية لتقييم مدى الحفاظ على صحة اللغة.

خامسا: تطبيق الصورة النهائية باللغة العربية للسلّم على عينة من الأساتذة من أجل التأكد إحصائيا من خصائصه السيكومترية.

- **صدق المحكمين:**

قام الباحث بحساب صدق المحكمين؛ حيث تم حساب صدق المحكمين للمقياس الدراسة حسب المتغيرات باستعمال معادلة "لوشي" (Lawshe ,1975: 563) وهي كالأتي :

$$CVR=\frac{n-I}{N}$$

وأسفرت نتائج المعادلة الإحصائية إن نسبة صدق المحكمين لمقياس الرفاهية النفسية تساوي (98,26%) وباعتبار هذه النسبة أكبر من (60%) وبالتالي يمكننا القول بان بنود السلم صادقة فيما أعدت لقياسه.

- **صدق المقارنة الطرفية:**

هي من أساليب حساب الصدق التكويني وصدق المحتوى فبعد أن تم ترتيب التوزيع من أعلى درجة إلى أقل درجة للعينة الاستطلاعية، تم اختيار مجموعتين من طرفي التوزيع، تمثل إحداهما 27% من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، وثانيهما 27% من الذين تحصلوا على أدني الدرجات. وكان حجم كل مجموعة 54 أستاذ، ثم استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وحسبت دلالة قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات باستخدام البرنامج الاحصائيSPSS 22، وكانت النتيجة كالآتي:

جدول رقم (20): صدق المقارنة الطرفية لسلم "الرفاهية النفسية في العمل".

المجموعة	27% من العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
العليا	54	108.33	2.96	268	53	0.001	دال
الدنيا	54	82.19	9.95				

يتضح من خلال الجدول (20) أن قيمة "ت" بلغت "268" وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة حرية 53 ومستوى الدلالة 0.001 أقل من 0.05، مما يعني وجود فروق ذات إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، مما يعني قدرة الأداة على التمييز بين طرفي الخاصية، مما يدل على صدقه وبالتالي يمكن للباحث الاعتماد عليه وتطبيقه على عينة البحث الأساسية.

- **الاتساق الداخلي للسلم:**

من أجل التعرف على مدى تمتع الأداة بصدق داخلي، قمنا بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (21): معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لسلم الرفاهية النفسية في العمل

رقم البند	معاملات الارتباط	رقم البند	معاملات الارتباط
01	0.664**	13	0.666**
02	0.664**	14	0.523**
03	0.651**	15	0.588**
04	0.599**	16	0.637**
05	0.510**	17	0.588**
06	0.504**	18	0.710**
07	0.487**	19	0.449**
08	0.571**	20	0.662**
09	0.618**	21	0.615**
10	0.488**	22	0.643**
11	0.241**	23	0.539**
12	0.623**		

يلاحظ من خلال الجدول (21) أن جميع الدرجات الخاصة بمعاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للسلم كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

1- ثبات السلّم:

تم حساب الثبات بتطبيق معامل ألفا كرونباخ " Cronbach's Alpha" لقياس الرفاهية النفسية في العمل، وباستخدام البرنامج الاحصائي SPSS 22.

جدول رقم (22): معامل الثبات الفا كرونباخ لسلم "الرفاهية النفسية".

مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
23	**0.901**

يلاحظ من خلال الجدول(22) أن قيمة معامل الثبات فقد بلغت (0.90) وهذا معامل الثبات مقبول ويمكن اعتماد عليه في البحث الحالي.

- **صدق الذاتي:** وتم حساب الصدق عن طريق حساب الصدق الذاتي بالاعتماد على المعادلة التالية:

ص= √ الثبات ص= √ 0.90

ص= 0.94

– وبالتالي الاختبار يتمتع بصدق قوي وصالح للتطبيق.

- **حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية:**

لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية تم تقسيم بنود المقياس الكلي لنصفين وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع الفقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس، انظر الملحق (16)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (23): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسلم الرفاهية النفسية في العمل

البيانات الإحصائية	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	مستوى الدلالة
مقياس الرفاهية النفسية	**0.776**	**0.873**	**0.01**

نلاحظ من خلال الجدول (23) أن نتائج حساب معامل الثبات بتطبيق التجزئة النصفية للأداة قد بلغت قيمته بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان – براون، وهي قيمة دالة وبالتالي توجد علاقة ما بين الجزئيين المتكافئين بعد التصحيح، ويمكن بذلك اعتماد الأداة في الدراسة الأساسية.

ب- كيفية تطبيق وتصحيح السلم:

تم توزيع سلم الرفاهية النفسية على الأساتذة دخل قاعة الأساتذة في المدرسة الابتدائية، ثم طلب منهم في البداية ملأ الفراغ عن المعلومات الخاصة لكل واحد منهم والمتمثلة في: النوع، العمر، المؤسسة التعليمية، وسنوات الخبرة، وبعدها قدمت لهم التعليمة، وكيفية الإجابة عن كل عبارة، وذلك بوضع علامة (X) أمام العبارة التي يراها المبحوث مناسبة.

ج- طريقة تصحيح السلم:

يتكون سلم الرفاهية النفسية في العمل من(23) بندا. ولهذا السلم خمسة (05) بدائل، ويتم اختيار العبارة المناسبة من قبل المبحوث، وكل عبارة تم اختيارها تعتبر صحيحة لأنها تعبر عن رأيه. ويكون تصحيح السلم بالعودة إلى المفتاح الخاص بالسلم، ويتم حساب النقاط على سلم مكون من (05) بدائل تنقط (من 1 إلى 5)، 1 = تقريبا أبدا ، 2= نادرا، 3= معظم الوقت، 4= كثيرا، 5= تقريبا دائما.

4.4.5. الخصائص السيكومترية لسلم "الضيق النفسي في العمل":

1. صدق السلم:

- **صدق الترجمة:**

مر إعداد وترجمة السلم إلى اللغة العربية والتأكد من صدقه وثباته وفق الخطوات الآتية:

أولا: الترجمة من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية بمساعدة أساتذة متخصصين في اللغة الفرنسية، وتوحيد الترجمات المتحصل عليها في نسخة واحدة، وذلك بعد رصد أوجه الاختلاف والتشابه بين النسخ المترجمة والاستفادة من ملاحظات المترجمين.

ثانيا: عرض النسخة المترجمة على عشرة أساتذة في قسم علم النفس متحكمين في اللغة الفرنسية، للمطابقة بين الترجمتين والتأكد من السلامة اللغوية ووضوح العبارات وصلاحية التعليمات.

ثالثا: إجراء التعديلات في صيغ بعض العبارات حسب اقتراحات المختصين اللغويين والنفسانيين بما يتلاءم مع الخصائص الثقافية واللغوية للبيئة الجزائرية.

رابعا: عرض هذه النسخة على أساتذة في اللغة الفرنسية لترجمتها عكسيا. أي من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية، بدون- إنقاص عدد البنود والتي يبلغ عددها أساسا (21) بندا. ثم يتم تعديل وتصحيح وجمع النسخ المترجمة في نسخة واحدة، ومقارنتها بالنسخة الأصلية لتقييم مدى

الحفاظ على صحة اللغة.

خامسا: تطبيق الصورة النهائية باللغة العربية للسلم على عينة من الأساتذة من أجل التأكد إحصائيا من الخصائص السيكومترية للمقياس.

- **صدق المحكمين:**

قام الباحث بحساب صدق المحكمين، حيث عرض الأداة على مجموعة من الأساتذة في صورته الأولية بعد ترجمته، تكونت عينة المحكمين من الأساتذة الجامعيين عددهم (10) (ملحق رقم3). حيث تم حساب صدق المحكمين للأداة حسب المتغيرات باستعمال معادلة "لوشي" (Lawshe,1975: 563) وهي كالأتي:

$$CVR = \frac{n-I}{N}$$

وأسفرت نتائج المعادلة الإحصائية إن نسبة صدق المحكمين لمتغير الصحة النفسية تساوي (98,26%)، وباعتبار هذه النسبة أكبر من (60%)، فيمكننا القول بأن بنود السلم صادقة فيما أعدت لقياسه.

- **صدق المقارنة الطرفية:**

هي من أساليب حساب الصدق التكويني وصدق المحتوى، فبعد أن تم ترتيب التوزيع من أعلى درجة إلى أقل درجة للعينة الاستطلاعية، تم اختيار مجموعتين من طرفي التوزيع، تمثل إحداهما 27% من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، وثانيهما 27% من الذين حصلوا على أدني الدرجات وكان حجم كل مجموعة 54 أستاذ، ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحسبت دلالة قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS 22، وكانت النتيجة كما يلي:

جدول رقم (24): صدق المقارنة الطرفية لسلم الضيق النفسي في العمل.

المجموعة	27% من العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
العليا	54	46.26	8.47	40.11	53	0.001	دال
الدنيا	54	22.44	1.63				

يتضح من خلال الجدول (24) أن قيمة "ت" بلغت "40.11" وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة حرية 53 ومستوى الدلالة 0.001 أقل من 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا مما يعني قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية، مما يدل على صدقه وبالتالي يمكن للباحث الاعتماد عليه وتطبيقه على عينة البحث الاساسي.

- **الاتساق الداخلي للسلم:**

من أجل التعرف على مدى تمتع الأداة بصدق داخلي، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (25): معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لسلم الضيق النفسي في العمل.

رقم البند	معاملات الارتباط	رقم البند	معاملات الارتباط
01	0.559**	12	0.660**
02	0.534**	13	0.710**
03	0.696**	14	0.644**
04	0.349**	15	0.627**
05	0.521**	16	0.637**
06	0.506**	17	0.608**
07	0.757**	18	0.642**
08	0.561**	19	0.692**
09	0.333**	20	0.650**
10	0.436**	21	0.537**
11	0.445**		

يلاحظ من خلال الجدول (25) أن جميع الدرجات الخاصة بمعاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للسلم كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

2- ثبات السلم:

تم حساب الثبات بتطبيق معامل ألفا كرونباخ " Cronbach's Alpha" لسلم" الضيق النفسي" وباستخدام البرنامج الاحصائي SPSS 22.

جدول رقم(26): معامل الثبات ألفا كرونباخ لسلم "الضيق النفسي في العمل"

مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
21	0.898

يتضح من الجدول (26) أن قيمة معامل الثبات بلغت (0.898)، وهو معامل ثبات مقبول ويمكن اعتماد عليه في هذا البحث.

- **صدق الذاتي:** وتم حساب الصدق عن طريق حساب الصدق الذاتي بالاعتماد على المعادلة التالية:

ص= √ الثبات ص= √0.898

ص= 0.94

- وبالتالي الاختبار يتمتع بصدق قوي وصالح للتطبيق.

- **حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية:**

لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية تم تقسيم بنود السلم الكلي لنصفين، وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع الفقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للسلم والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (27): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسلم الضيق النفسي في العمل.

البيانات الإحصائية	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	مستوى الدلالة
سلم الضيق النفسي	0.809	0.890	0.01

نلاحظ من خلال الجدول (27) أن نتائج حساب معامل الثبات بتطبيق التجزئة النصفية للأداة قد بلغت قيمة (0.890) بعد تصحيحها باستخدام معادلة **سبيرمان- براون**، وهي قيمة دالة، وبالتالي توجد علاقة ما بين الجزئين المتكافئين بعد التصحيح، ويمكن بذلك اعتماد الأداة في الدراسة الأساسية.

ب- كيفية تطبيق وتصحيح السلم: تم توزيع سلم الضيق النفسي في العمل على الأساتذة دخل قاعة المخصصة للأساتذة في الابتدائية، ثم طلب منهم في البداية ملأ الفراغ عن المعلومات الخاصة لكل واحد منهم والمتمثلة في: النوع، العمر، المؤسسة التعليمية، وبعدها شرح للأساتذة تعليمات السلم، وكيفية الإجابة عن كل عبارة، وذلك بوضع علامة (X) أمام العبارة المناسبة.

ج- طريقة تصحيح السلم:

يتكون سلم الضيق النفسي في العمل من (21) بندا، وله خمسة (05) بدائل. ويتم اختيار العبارة المناسبة من قبل المبحوث، وكل عبارة تم اختيارها صحيحة لأنها تعبر عن رأيه. ويتم حساب النقاط على سلم مكون من (05) بدائل تنقط (من 1 إلى5)،1 = تقريبا أبدا، 2= نادرا، 3= معظم الوقت، 4= كثيرا، 5= تقريبا دائما.

6. طريقة إجراء البحث:

بدأ الباحث بإجراء البحث الأساسي مع أساتذة التعليم الابتدائي بعد حساب الخصائص السيكومترية وضبط أدوات القياس، والتأكد من صلاحيتها في الدراسة الاستطلاعية، حيث تم التوجه إلى مديرية التربية لولاية المسيلة وبالضبط إلى المصلحة المختصة بالتكوين والتفتيش، والقيام بطلب إجراء دراسة ميدانية في الابتدائيات المتواجدة في مقاطعة المسيلة، وتمت الموافقة من رئيس المصلحة، وسُلمت رخصة للدخول لجميع المدارس الابتدائية المتواجدة في مقاطعة المسيلة، وسمحت الرخصة بإجراء دراسة ميدانية في حدود متغيرات البحث فقط. حيث تم زيارة المدارس الابتدائية وفق برنامج عملهم في الفترة الصباحية (8:00- 11:30) والمسائية (13:00- 16:30). وفي كل فترة تتم زيارة مدرسة ابتدائية يتم التوجه نحو إدارة الابتدائية لإعلام مدير الابتدائية بإجراء دراسة ميدانية، وتم تسليمه رخصة إجراء الدراسة الميدانية. وبعدها تم التوجه لقاعة الأساتذة أثناء فترة الاستراحة لكي يكون الأساتذة متفرغين لملء الاستبيان، ويتم ذلك بعد تقديم الباحث لنفسه والغرض العلمي للدراسة التي سيجريها، وتحديد المطلوب منهم، والتأكيد عليهم بضرورة اختيارهم البدائل التي تعكس فعلا آرائهم وأفكارهم. والتأكد من ملئ الأساتذة لجميع البنود، وشكرهم على تعاونهم.

7. الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث:

لقد تم استخدام الحاسوب الآلي في جمع وتحليل البيانات والمعالجة الاحصائية للوصول إلى نتائج هذا البحث، وذلك من خلال تفريغ البيانات، وادخال درجات أفراد عينة البحث الأساسية لكل مقياس من مقاييس البحث، وذلك تم بواسطة برنامج الاكسيل Exsel. وتمت المعالجة الإحصائية (الكمية) للبيانات بنظام (spss.22): "حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية". حيث تم تطبيق الأساليب الإحصائية الأتية:

- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية والصدق الذاتي.
- معامل ألفا كرونباخ " Cronbach's Alpha"، التجزئة النصفية، معامل جيتمان.
- اختبار ت لعينتين متساويتين Independent Samples Test
- حساب العلاقة بين متغيرات الدراسة بـ "بيرسون" Pearson Correlation.
- اختبار فريدمان Friedman test.
- تحليل الانحدار Linear Regression.

خلاصة الفصل:

تطرق الباحث في هذا الفصل إلى إجراءات البحث الميداني المتمثل بالدراسة الاستطلاعية، ثم البحث الأساسي، حيث حددت الدراسة الاستطلاعية المجتمع وعينة البحث وخصائصها، وبعد ذلك تم تكييف المقاييس مع متطلبات البيئة والعينة المدروسة، وحساب وتعديل خصائصها السيكومترية للتطبيق في البحث الأساسي. ومن خلالها تم تحديد المنهج المتبع، وهو المنهج الوصفي التحليلي، وتحديد العينة الأساسية، وكيفية تطبيق المقاييس، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

وفي الفصل الموالي ستناقش النتائج بالتفصيل.

الفصـل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائـج البحث

1. عرض نتائج فرضيات البحث

1.1. عرض نتائج فرضية البحث الأولى

2.1. عرض نتائج فرضية البحث الثانية

3.1. عرض نتائج فرضية البحث الثالثة

4.1. عرض نتائج فرضية البحث الرابعة

5.1. عرض نتائج فرضية البحث الخامسة

6.1. عرض نتائج فرضية البحث السادسة

7.1. عرض نتائج فرضية البحث السابعة

8.1. عرض نتائج فرضية البحث الثامنة

2. تفسير ومناقشة نتائج فرضيات البحث

1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

8.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

3. الاستنتاج العام

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة فرضيات البحث كما أفرزتها المعالجة الاحصائية للبيانات بعد تطبيق أدوات البحث على أفراد عينة البحث.

1. عرض نتائج فرضيات البحث:

1.1. عرض نتائج الفرضية الاولى:

تنص الفرضية الأولى على "أن مستوى نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجه ونظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة على السؤال الأول في مشكلة البحث وهو:

- ما مستوى نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجه ونظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

تشير الفرضية إلى توقع وجود مستوى مرتفع في نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) بين الأساتذة، وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية والرتب ومستوى نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) لإجابات المبحوثين حول أبعاد المقياس، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(28): المجال والانحراف المعياري الكلي والدرجة الكلية للمتوسط الحسابي في مستوى نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)

مستوى نوعية	المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التقدير
العلاقة (أستاذ–تلميذ)	[3.66 -2.34]	0.91	3.47	متوسط

من الجدول (28) بلغ الانحراف المعياري (0.91)، وإجمالي المتوسط الحسابي لعينة البحث في مقياس نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) بلغ (3.47)، وهو يقع على المستوى المتوسط، مما يعني أن مستوى نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة مدينة المسيلة متوسط.

1. **متوسط العينة:** تمثل النتيجة الإجمالية للمتوسط الحسابي 3.47 قيمة متوسطة لتقييم نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. يشير هذا إلى وجود تنوع في درجات العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ في العينة. قد يكون لدى بعض الأساتذة علاقات قوية وإيجابية مع التلاميذ، بينما قد يكون لدى البعض الآخر علاقات أقل جودة.

2. **المستوى المتوسط:** يقع المتوسط الحسابي على المستوى المتوسط، مما يعني أنه يمكن وصف مستوى جودة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في التعليم الابتدائي في مدينة المسيلة بالمتوسط. قد تكون هناك بعض العلاقات الإيجابية والداعمة بين الأستاذ والتلميذ، لكنها قد تحتاج إلى بعض التحسين والتطوير.
3. **الانحراف المعياري:** تشير قيمة الانحراف المعياري 0.91 إلى وجود تباين معتدل في درجات نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في العينة.

جدول رقم (29): قيم أبعاد متغيرات سلم العلاقة (أستاذ – تلميذ) لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

اسم المتغير	الأبعاد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة فريدمان (ك2)	الدلالة الإحصائية	القرار
نوعية علاقة (أستاذ–تلميذ)	الصراع	2.85	2	341.08	0.000	دال عند 0.01
	الدفء العاطفي	2.14				
	التبعية	1.02				

وفقا للنتائج الموضحة في الجدول (29) واستنادا إلى متوسطات الرتب التي أفرزها معامل رتبة **فريدمان** لأبعاد مقياس نوعية العلاقة (أستاذ- تلميذ) (الملحق 33)، والتي جاءت بالترتيب التنازلي التالي:

- احتل الصراع المرتبة الأولى بمتوسط 2.85.
- احتل الدفء العاطفي المرتبة الثانية بمتوسط 2.14.
- احتل المرتبة الثالثة في التخصصات بمتوسط 1.02.

يتضح أن قيمة كا^2، التي بلغت 341.08، تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب أبعاد مقياس نوعية العلاقة (أستاذ- تلميذ) بمستوى دلالة 0.01. هذا يشير إلى أن الفروق بين الأبعاد ليست بسبب الصدفة، ولكنها تعكس فروقًا حقيقية وهامة في تقييم نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. بناءً على هذه الترتيبات وقيمة كا^2، يمكن القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس نوعية علاقة (الأستاذ – تلميذ) المذكورة. عندما نقول إن هناك فروق ذات دلالة

إحصائية في ترتيب أبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فإننا نعني أن الاختلافات بين تلك الأبعاد ليست بسبب الصدفة ولكنها نتيجة حقيقية ومعنوية.

قيمة كا^2 هي المقياس الذي يستخدم لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات. نظرا لأن قيمة كا^2 هي 341.08، وهو ما يتجاوز الحد الأدنى المقبول للدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01، فإن هذا يقوي فرضيتنا بأن هناك فروقًا بين الأبعاد.

2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على" أن مستوى الضغوط من وجه نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع"، وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة على السؤال الثاني في مشكلة البحث، وهو: ما مستوى الضغوط من وجه نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

تشير الفرضية إلى توقع وجود مستوى مرتفع للضغوط لدى الأساتذة، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية ورتب إجابات أفراد العينة حول أبعاد مقياس الضغوط، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (30): المجال والانحراف المعياري الكلى والدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لمستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

المستوى	المجال	الانحراف المعياري الكلي	المتوسط الحسابي	التقدير
الضغوط المهنية	] 1 - 2.33[	0.36	1.53	منخفض

من الجدول (30) نجد أن الانحراف المعياري (0.36) والدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لعينة البحث في مقياس الضغوط لدى الأساتذة هي (1.53) وتقع عند المستوى المنخفض، مما يعني أن مستوى الضغوط لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة مدينة المسيلة منخفض، وتفسر هذه النتيجة من خلال:

- الانحراف المعياري الكلي (0.36): هذا الرقم يعكس قوة التشتت أو التباين في بيانات العينة. في هذه الحالة، الانحراف المعياري منخفض، مما يعني أن القيم في العينة تتجاوب بشكل قريب مع

المتوسط العام للعينة. وهذا يشير إلى وجود توحد في مستوى الضغوط بين أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة.

- الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي بلغ (1.53)، وهو رقم يعبر عن متوسط مستوى الضغوط لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة. إذا كانت القيمة العددية للمتوسط العام تقع في النطاق المنخفض، فهذا يعني أن مستوى الضغوط المهنية عند هؤلاء الأساتذة هو منخفض.

جدول رقم (31): قيم أبعاد سلم الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

أبعاد المقياس	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة فريدمان(ك2)	الدلالة الإحصائية	القرار
سلوكيات التخريبية للتلاميذ	3.86	3	449.25	0.000	دال عند 0.01
العمل الزائد	2.89				
ظروف العمل السيئة	1.79				
أسلوب إدارة غير التشاركي	1.46				

وفقا للنتائج الموضحة في الجدول (31) واستنادا إلى متوسطات الرتب التي أفرزتها معامل فريدمان الرتبي بالنسبة لأبعاد مقياس الضغوط المهنية (الملحق 33)، والتي جاءت بالترتيب التنازلي التالي:

- (السلوكيات التخريبية للتلاميذ) في المرتبة الأولى بمتوسط رتبة (3.86).
- احتل (العمل الزائد) المرتبة الثانية بمتوسط رتبة (2.89).
- احتلت ظروف العمل السيئة المرتبة الثالثة بمتوسط رتبة (1.79).
- احتل أسلوب الإدارة غير التشاركي المرتبة الرابعة بمتوسط رتبة (1.46).

وبناء على قيمة كا^2 والتي بلغت (449.25) لاحظ أنها قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، إذن يمكن القول إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب أبعاد مقياس الضغط بين الأساتذة.

بناءً على النتائج الموضحة في الجدول، يمكننا ان نستنتج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في ترتيب أبعاد مقياس الضغوط بين الأساتذة في مقاطعة المسيلة. تشير قيمة كا^2، والتي بلغت (449.25)، تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.01).

3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن " مستوى الكفاءة الذاتية من وجه نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع" وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة على السؤال الثالث وهو: ما مستوى الكفاءة الذاتية لأستاذ التعليم الابتدائي؟

تشير الفرضية إلى توقع وجود مستوى مرتفع للكفاءة الذاتية لدى الأساتذة، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لدرجات الأساتذة في الكفاءة الذاتية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

- **جدول رقم (32): المجال والانحراف المعياري الكلى والدرجة الكلية للمتوسط الحسابي ومستوى الكفاءة الذاتية لأساتذة التعليم الابتدائي**

مستوى	المجال	الانحراف المعياري الكلي	المتوسط الحسابي	التقدير
الكفاءة الذاتية للأستاذ	[4 - 3.01]	0.64	3.27	مرتفع

من الجدول (32) نجد أن الانحراف المعياري (0.64) والدرجة الإجمالية للمتوسط الحسابي على مقياس الكفاءة الذاتية للأستاذ هو (3.27) ويقع على مستوى عال بين التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة، مما يعني أن مستوى الكفاءة الذاتية بين أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع. كما يمكننا استخلاص النقاط الآتية:

1. **الانحراف المعياري (0.64):** يعبر الانحراف المعياري عن مدى تشتت البيانات حول القيمة المتوسطة. في هذه الحالة نجد الانحراف المعياري مقداره 0.64، مما يشير إلى أن البيانات المتواجدة في عينة البحث تتجانس بشكل جيد ولا تبعد كثيرًا عن المتوسط.

2. **الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي (3.27):** يعبر المتوسط الحسابي عن القيمة المركزية للبيانات. في هذه الحالة، يكون المتوسط الحسابي لعينة البحث هو (3.27)، مما يشير إلى أن المتوسط العام لمستوى الكفاءة الذاتية للأساتذة في مقاطعة مدينة المسيلة هو (3.27).

3. **المستوى المرتفع للكفاءة الذاتية:** نظرًا لأن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة في مقياس الكفاءة الذاتية هو (3.27)، وهو يقع في المستوى المرتفع، فإن ذلك يعني أن مستوى الكفاءة الذاتية للأساتذة في مقاطعة مدينة المسيلة عالي بشكل عام. وهذا يظهر أن أساتذة التعليم الابتدائي في هذه المنطقة يتمتعون بمستوى عال من الكفاءة الذاتية في أداء مهامهم وتنفيذ مهاراتهم التعليمية.

جدول (33): قيم أبعاد سلم الكفاءة الذاتية لأساتذة التعليم الابتدائي

الأبعاد الكفاءة الذاتية للأستاذ	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة فريدمان (ك2)	الدلالة الإحصائية	القرار
تنمية المهارات في الوظيفة	3.11	3	98.960	0.000	دال عند 0.01
التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء	2.54				
انجاز العمل	2.43				
التعامل مع الضغوط	1.93				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (33)، وبناء على متوسطات الرتب التي أفرزها معامل فريدمان الرتبي بالنسبة لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للأستاذ(الملحق 33)، والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي الآتي:

1- تنمية المهارات في الوظيفة بمتوسط رتب بلغ (3.11)

2- التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء بمتوسط رتب بلغ (2.54)

3- انجاز العمل بمتوسط رتب بلغ (2,43)

4- التعامل مع الضغوط بمتوسط رتب بلغ (1.93)

وبناء على قيمة كا^2 والتي بلغت (98.960)، نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي يمكن القول إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للأستاذ.

4.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أن مستوى الصحة النفسية في العمل من وجه نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع. تهدف هذه الفرضية إلى الإجابة على السؤال الرابع: ما مستوى الصحة النفسية في العمل بين أساتذة التعليم الابتدائي؟ تشير الفرضية إلى توقع وجود مستوى مرتفع الصحة النفسية في العمل لدى الأساتذة، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لدرجات الأساتذة في الصحة النفسية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (34): المجال والانحراف المعياري الكلى والدرجة الكلية للمتوسط الحسابي على سلم الصحة النفسية في العمل

مستوى	المجال	الانحراف المعياري الكلي	المتوسط الحسابي	التقدير
الصحة النفسية في العمل	[5 - 3.67]	0.96	4.17	مرتفع

من الجدول (34) نجد أن الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لعينة الدراسة في مقياس الصحة النفسية في العمل هي (4.17) وتقع على المستوى المرتفع، مما يعني أن مستوى الصحة النفسية في العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

1. الانحراف المعياري لمقياس الصحة النفسية في العمل هو 0.96، ويشير إلى أن البيانات متجانسة وقريبة من المتوسط الحسابي. وهذا يعني أن هناك توحيدًا نسبيًا في مستوى الصحة النفسية لأساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة.
2. الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي هي4.17، وهذه الدرجة تعتبر مرتفعة في مستوى الصحة النفسية لأساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة.

جدول (35): قيم أبعاد الصحة النفسية في العمل لدى أساتذة التعليم الابتدئي

أبعاد الصحة النفسية في العمل	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة فريدمان (ك2)	الدلالة الإحصائية	القرار
الرفاهية النفسية	1.99	1	195.02	0.000	**دال عند 0.01**
الضيق النفسي	1.01				

تبين النتائج الموضحة في الجدول (35) متوسطات الرتب التي أفرزها معامل فريدمان الرتبي بالنسبة لأبعاد مقياس الصحة النفسية في العمل لدى اساتذة التعليم الابتدائي لمقاطعة المسيلة (الملحق 33)، والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي الآتي:

1- (الرفاهية النفسية) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط رتب بلغ (1.99).

2- (الضيق النفسي) احتل المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ (1.01)

قيمة كا المربع هي 195.02، وهذه القيمة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب أبعاد مقياس الصحة النفسية في العمل لدى اساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة. تحققت هذه الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0.01، وهو مستوى دلالة مقبول بشكل عام لإظهار فروق ذات أهمية إحصائية.

5.1. نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على:" وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط المهنية وأبعاد نوعية العلاقة (الأستاذ – التلميذ) بين أساتذة التعليم الابتدائي ". تهدف هذه الفرضية إلى الإجابة على السؤال: هل توجد علاقة ارتباطية بين الضغوط المهنية وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

تشير الفرضية إلى توقع وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط المهنية وأبعاد نوعية العلاقة (الأستاذ – التلميذ) لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث بحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الضغوط المهنية ودرجات أبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

1.5.1. عرض نتائج الفرضة الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على ما يلي: " يوجد ارتباط سلبي بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي ".

الفرضية الصفرية: لا يوجد ارتباط سلبي بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي.

جدول رقم (36): العلاقة بين الضغوط وبعد الدفء العاطفي

متغيرات البحث	معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الضغوط المهنية بعد الدفء العاطفي	-0.069	0.165	0.05 غير دالة

يبين الجدول (36) أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وبعد الدفء العاطفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بلغت (0.069-) وأن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة وهو (0.165) أكبر عن الحد المطلوب (0.05) (الملحق 34)، أي أن مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد، أي أن العلاقة بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، لذلك نرفض فرضية البحث ونقبل الفرضية الصفرية التي بموجبها لا يوجد ارتباط سلبي بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي.

بالنظر إلى هذه القيم، يمكننا أن نستنتج أن العلاقة بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي غير دال احصائيًا عند مستوى دلالة 0.05. وبعبارة أخرى، لا يوجد دليل إحصائي قوي يدعم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة.

2.5.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية للبحث على:" يوجود ارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد الصراع.

الفرضية الصفرية: لا يوجد ارتباط ايجابي بين الضغوط المهنية وبعد.

جدول رقم (37): العلاقة بين الضغوط المهنية وبعد الصراع.

متغيرات البحث	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الضغوط المهنية بعد الصراع	0.260	0.0001	دالة عند **0.05**

يتضح من الجدول (37) أن قيمة معامل العلاقة بين درجات الضغوط المهنية ودرجات بعد الصراع لدى أساتذة التعليم الابتدائي بلغت (0.260)، وأن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة هي (0.0001) أصغر عن الحد المطلوب، وهو (0.05) (الملحق 34). مما يعني أن العلاقة بين درجات الضغوط المهنية ودرجات بعد الصراع لدى اساتذة التعليم الابتدائي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهي موجبة.

هذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ارتفعت معها درجات بعد الصراع، فهي علاقة طردية ضعيفة، وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية، وبالتالي نقبل فرضية البحث ونرفض الفرضية الصفرية.

والنتيجة التي تم الوصول إليها هي أن قيمة معامل العلاقة بين درجات الضغوط المهنية ودرجات بعد الصراع بلغت 0.260. هذا يعني وجود علاقة إحصائية بين درجات الضغوط المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي ودرجات بعد الصراع مع التلاميذ.

بالنسبة لقيمة معامل العلاقة التي تتراوح بين −1 و+1، فالقيمة الموجبة تشير إلى وجود علاقة موجبة بين المتغيرين، أي أن زيادة درجات الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ترتبط بزيادة درجات بعد الصراع بين الأستاذ والتلميذ.

أما قيمة مستوى الدلالة المحسوبة لهذه العلاقة فهي 0.0001، وهو أقل من الحد المطلوب البالغ 0.05. يتم استخدام مستوى الدلالة لتحديد مدى قوة الأدلة المؤيدة لوجود العلاقة. هذا يعني ذلك أن هناك أدلة إحصائية قوية جدًا تدعم وجود العلاقة بين درجات الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ودرجات بعد الصراع.

3.5.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة للبحث على ما يلي: "يوجد ارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد التبعية ".

الفرضية الصفرية: لا يوجد ارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد التبعية.

جدول رقم (38): العلاقة بين الضغوط المهنية وبعد التبعية

متغيرات الدراسة	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الضغوط لدى أساتذة التعليم الابتدائي	0.037	0.3	غير دالة 0.05
بعد التبعية			

يتضح من الجدول (38) أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين الضغوط المهنية وبعد التبعية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة بلغت (0.037)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة (0.3) أكبر عن الحد المطلوب (0.05) (الملحق 33)، أي أن مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد، ومعناه أن العلاقة بين الضغوط المهنية وبعد التبعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نرفض فرضية البحث ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد ارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد التبعية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وبعد التبعية لمتغير نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) بلغ 0.037. أما قيمة معامل الارتباط فيشير إلى قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرين. إذا كانت قيمة معامل الارتباط قريبة من الصفر، فإن ذلك يشير إلى عدم وجود علاقة قوية بين المتغيرين.

ومن القيمة المحسوبة لمستوى الدلالة، والتي تبلغ 0.3، يمكننا مقارنتها بالحد المطلوب المعتمد الذي هو 0.05. فإذا كانت قيمة مستوى الدلالة يتجاوز الحد المعتمد، فإننا نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية الصفرية.

وفي هذه الحالة، بما أن قيمة مستوى الدلالة (0.3) أكبر من الحد المعتمد (0.05)، فإننا نستنتج أن العلاقة بين الضغوط المهنية وبعد التبعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). وبناءً على ذلك، نقبل الفرضية الصفرية التي تفترض أنه لا يوجد ارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد التبعية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

6.1. عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه:" توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. وتهدف هذه الفرضية السادسة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن السؤال السادس في مشكلة البحث وهو:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

تشير الفرضية السادسة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) ومن وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، وللتحقق من صحة هذه الفرضية وبالأخص فرضياتها الجزئية، قام الباحث بحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الكفاءة الذاتية للأستاذ ودرجات أبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

1.6.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على ما يلي: " يوجد ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الدفء العاطفي".

الفرضية الصفرية: لا يوجد ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الدفء العاطفي.

جدول رقم (39): العلاقة بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الدفء العاطفي

متغيرات الدراسة	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
الكفاءة الذاتية للأستاذ بعد الدفء العاطفي	0.13	0.033	دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (39) أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات الكفاءة الذاتية للأستاذ ودرجات بعد الدفء العاطفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بلغت قيمتها (0.13) وأن قيمة

مستوى الدلالة المحسوبة التي هي (0.033) أصغر عن الحد المطلوب الذي هو (0.05) (الملحق 34)، ومعناه وجود علاقة بين درجات الكفاءة الذاتية للأستاذ ودرجات بعد الدفء العاطفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهي موجبة.

وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الكفاءة الذاتية للأستاذ، ترتفع معها درجات بعد الدفء العاطفي، فهي علاقة طردية ضعيفة، وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية وبالتالي نقبل فرضية البحث ونرفض الفرضية الصفرية.

قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين هذين المتغيرين هي 0.13، وهي تشير إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية للأساتذة وبعد الدفء العاطفي الذي يظهرونه تجاه التلاميذ. بمعنى آخر، عندما يكون مستوى الكفاءة الذاتية للأستاذ أعلى، يمكن أن تكون هناك زيادة طفيفة في مستوى العاطفة أو المودة التي يظهرونها تجاه التلاميذ.

قيمة مستوى الدلالة المحسوبة هي 0.033. عندما نقارن هذه القيمة بالحد المطلوب لمستوى الدلالة وهو 0.05، نجد أنها أقل منه. وهذا يعني أن العلاقة الإيجابية التي تم العثور عليها إحصائيًا ذات دلالة عند مستوى الدلالة 0.05. هذا يعزز الافتراض بأن هناك علاقة فعلية بين درجات الكفاءة الذاتية للأستاذ ودرجات بعد الدفء العاطفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة.

النتيجة الموجبة لمعامل الارتباط تعني أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية للأستاذ يصاحبه زيادة في مستوى البعد الدفء العاطفي التي يظهرونها نحو التلاميذ. يمكن تفسير ذلك بأن الأساتذة الذين يشعرون بثقة في قدراتهم ومهاراتهم التدريسية ربما يكونون أكثر تفهمًا ودعمًا للتلاميذ، مما يؤدي إلى إيجابية تجربة التعليم للتلاميذ وتحسين أدائهم الأكاديمي.

2.6.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي: "يوجد ارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الصراع ".

الفرضية الصفرية: لا يوجد ارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الصراع.

جدول رقم (40): العلاقة بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الصراع

متغيرات الدراسة	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
الكفاءة الذاتية للأستاذ بعد الصراع	-0.132	0.031	دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (40) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الكفاءة الذاتية للأستاذ ودرجات بعد الصراع من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة، بلغت قيمتها (0.132-) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة (0.031) أصغر عن الحد المطلوب الذي هو (0.05) (الملحق 34)، ومعناه أن العلاقة بين درجات الكفاءة الذاتية للأستاذ ودرجات بعد الصراع من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهي سالبة.

- قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات الكفاءة الذاتية للأستاذ ودرجات بعد الصراع: قدرت هذه الدراسة قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بـ 0.132-، مما يعني أن هناك علاقة إحصائية بسيطة بين المتغيرين. القيمة السالبة تشير إلى أنه كلما زادت درجات الكفاءة الذاتية للأستاذ، قلت درجات بعد الصراع من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. وتشير هذه النتيجة الى تحقق صحة هذه الفرضية وبالتالي نقبل فرضية البحث ونرفض الفرضية الصفرية.

3.6.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على ما يلي: "يوجد ارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد التبعية ".

الفرضية الصفرية: لا يوجد ارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد التبعية.

جدول رقم (41): العلاقة بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد التبعية

متغيرات الدراسة	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
الكفاءة الذاتية للأستاذ بعد التبعية	0.067	0.172	غير دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (41) أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون": 0.067 تشير إلى قوة العلاقة بين المتغيرين. إذا كانت القيمة إيجابية، فإن الارتباط يكون موجبًا (زيادة في قيمة واحدة تصاحب زيادة في الأخرى)، وإذا كانت سلبية فإنه يكون سلبيًا (زيادة في قيمة واحدة تصاحب نقصان في الأخرى). في هذه الحالة، القيمة 0.067 تعني وجود علاقة ضعيفة وإيجابية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد التبعية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي (الملحق 34) .

قيمة مستوى دلالة الارتباط: 0.172 مستوى الدلالة هو مقياس لمدى ثقة الباحثين في أن نتائج الدراسة ليست بسبب الصدفة. إذا كانت قيمة مستوى الدلالة أقل من قيمة الأهمية النسبية (مستوى الدلالة المعتمد)، فإن الباحثين يمكنهم القول بأن هناك علاقة إحصائية دالة بين المتغيرين. وفي حالتنا هنا، القيمة 0.172 هي مستوى الدلالة المحسوبة، وتبدو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يعني أنه ليست هناك علاقة إحصائية دالة بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد التبعية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

7.1. عرض نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه:" توجد علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية في العمل وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ –تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن السؤال السادس في مشكل البحث وهو: هل توجد علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية في العمل وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

تشير الفرضية إلى توقع وجود علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية في العمل وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الصحة النفسية في العمل ودرجات أبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

1.7.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على ما يلي: يوجد إرتباط إيجابي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الدفء العاطفي.

الفرضية الصفرية: لا يوجد ارتباط إيجابي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الدفء.

جدول رقم (42): العلاقة بين الصحة النفسية في العمل وبعد الدفء العاطفي

متغيرات الدراسة	معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
الصحة النفسية في العمل بعد الدفء العاطفي	0.130	0.034	دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (42) قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات الصحة النفسية في العمل ودرجات بعد الدفء العاطفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة بلغت قيمتها (0.130) وان قيمة مستوى دلالتها المحسوبة هي (0.034) (الملحق 34)، ونستنتج ما يلي:

1. **قيمة معامل الارتباط "بيرسون"** بين درجات الصحة النفسية في العمل ودرجات بعد الدفء العاطفي: قيمة معامل الارتباط "بيرسون" البالغة 0.130 هي قيمة إيجابية، تشير إلى وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين، أي أنه كلما زادت درجات الصحة النفسية في العمل للأساتذة، زاد بعد الدفء العاطفي لديهم بشكل طفيف.

2. **مستوى دلالة الارتباط:** مستوى دلالة الارتباط هو 0.034. وهو أقل عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، وبالتالي، يدل على وجود دلالة إحصائية في العلاقة بين درجات الصحة النفسية في العمل وبعد الدفء العاطفي للأساتذة. هذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين حقيقية إحصائياً وليست مجرد صدفة.

2.7.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي: "يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع ".

الفرضية الصفرية: لا يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع.

جدول رقم (43): العلاقة بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع.

متغيرات الدراسة	معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
الصحة النفسية في العمل / بعد الصراع	-0.264	0.0001	دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (43) ما يلي:

1. **ارتباط سلبي بسيط:** قيمة معامل الارتباط 0.264-" تشير إلى أن العلاقة بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي هي سلبية بسيطة (الملحق 34). وهذا يعني أن هناك إنخفاض طفيف في درجات الصحة النفسية في العمل يترافق مع زيادة بعد الصراع في العلاقة مع التلاميذ. والعكس صحيح أيضًا، أي أن هناك انخفاض طفيف في بعد الصراع (الأستاذ- تلميذ) عندما تكون درجات الصحة النفسية في العمل أعلى.
2. **مستوى الدلالة:** قيمة مستوى الدلالة (p-value) هي 0.0001، وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب (0.05). هذا يدل على أن النتيجة إحصائياً معنوية بشكل كبير، وأن العلاقة بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع هي حقيقية وغير عشوائية. بمعنى آخر، يبدو أن العلاقة بين هذين المتغيرين ليست مجرد صدفة.

قيمة معامل الارتباط السلبي البسيط (-0.264) تعني أنه عندما يرتفع مستوى الصحة النفسية في العمل لدى الأساتذة، قد ينخفض بعد الصراع بين الأستاذ والتلميذ والعكس صحيح.

3.7.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه:" يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية وبعد التبعية ".

الفرضية الصفرية: لا يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية وبعد التبعية.

جدول رقم (44): معامل ارتباط "بيرسون" بين الصحة النفسية وبعد التبعية

متغيرات الدراسة	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
الصحة النفسية في العمل / بعد التبعية	-0.021	0.385	غير دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (44) ما يلي:

1. **قيمة معامل الارتباط "بيرسون"**: القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بين الصحة النفسية في العمل وبعد التبعية هي 0.021-. يشير هذا المعامل إلى وجود علاقة ضعيفة جدًا بين الصحة النفسية
2. وبعد التبعية، وتكون الاتجاه العام للعلاقة سلبيًا (إذا ازدادت درجات الصحة النفسية، انخفض بعد التبعية، والعكس صحيح.
3. **مستوى الدلالة:** يشير إلى مقدار الاحتمالية التي تعبر عنها النتيجة. في هذه الحالة، قيمة مستوى الدلالة هي 0.385، وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد والمحدد مسبقًا والذي هو 0.05 (الملحق 34). وهذا يعني أن الفرضية الجزئية الثالثة التي تفترض وجود علاقة دالة إحصائيا بين الصحة النفسية وبعد التبعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لم تتحقق.

8.1. عرض نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية العامة الثامنة على ما يلي:" يمكن التنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من خلال: الضغوط المهنية، الكفاءة الذاتية للأستاذ، الصحة النفسية في العمل".

الفرضية الصفرية:" لا يمكن التنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من خلال: الضغوط المهنية، الكفاءة الذاتية للأستاذ، الصحة النفسية في العمل.

جدول رقم (45): الانحدار الخطي المتعدد التدرجي للتنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من خلال الضغوط المهنية لدى الأساتذة.

المتغيرات المدروسة	ر R	$ر^2$ R^2	ف F	دلالة ف F	بيتا B	قيمة ت T	دلالة ت T (sig)	معامل الارتباط الجزئي P.C	مستوى الدلالة	الدلالة
علاقة (أستاذ – تلميذ)	0.186	0.035	7.121	0.008	62.524	25.514	0.000	0.186	0.05	دالة
الضغوط المهنية					0.186	2.668	0.008			

يوضح الجدول (45) نتائج تحليل التباين (أنوفا) ANOVA لاختبار الانحدار، ونلاحظ أن قيمة (ف = 7.121) بقيمة احتمالية (sig= 0.008) أصغر من (0.05) وهي دالة احصائيا

(الملحق 35)، والانحدار معنوي لا يساوي الصفر، لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل فرضية البحث، وهي وجود علاقة بين المتغير التابع نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) والمتغير المستقل (الضغوط المهنية). وكذلك وجود تأثير دال إحصائيا للضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي على نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ)، حيث كلما ارتفع مستوى الضغوط المهنية ارتفع مستوى نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ) لدى أساتذة التعليم الابتدائي بـ (0.186) درجة. حيث قدر معامل الانحدار بـ (B =0.186)، فهذا يعني أن متغير الضغوط المهنية قد فسر بنسبة 03.5 % من التباين في نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)، وقيمة معامل التحديد (R – Square = 0.035). ويشير هذا التأثير الضئيل على تدخل عوامل أخرى أثرت بنسبة 96.5 % على نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) لدى أساتذة التعليم الابتدائي. وبالتالي يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تساعد في التنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ).

Y (المتغير التابع) = مقطع خط الانحدار + ميل خط الانحدار (المتغير المستقل)

أي: نوعية علاقة (أستاذ – تلميذ) = 62.524 + 0.186 X الضغوط المهنية.

جدول رقم (46): الانحدار الخطي المتعدد التدرجي للمتغيرات المستقلة التي تم استبعادها.

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة (المفسرة) المستبعدة	بيتا B	قيمة ت T	دلالة ت (sig) T	معامل الارتباط الجزئي P.C	مستوى الدلالة	دلالة
العلاقة (الأستاذ – التلميذ)	الكفاءة الذاتية	-.017-b	-0.242-	0.809	-.017-	0.05	غير دالة
	الصحة النفسية في العمل	-.027-b	-0.331-	0.741	-.024-	0.05	غير دالة

يوضح الجدول (46) المتغيرات المستقلة التي تم استبعادها بطريقة الانحدار المتعدد التدرجي وهي متغيرات (الكفاءة الذاتية للأستاذ والصحة النفسية في العمل)، حيث أن الارتباط الجزئي بينهم وبين نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ) غير دال إحصائيا، كما يتضح من قيمة الدلالة الاحصائية "ت" (T) للكفاءة الذاتية للأستاذ (sig= 0.809) بانها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وهي غير دالة (الملحق 35). كذالك يتبين من قيمة الدلالة الاحصائية "ت" (T) للصحة النفسية في العمل (sig= 0.741) بأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وهي غير دالة.

2. تفسير ومناقشة نتائج البحث:

يمكن تفسير ومناقشة نتائج البحث في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج البحث الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مع توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف.

1.2. تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

– مستوى نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع".

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في الجدول (28) أن مستوى نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) بين أساتذة التعليم الابتدائي كان متوسطا، وسارت هذه النتيجة في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى العينة البحثية.

تشير الدرجة الإجمالية للمتوسط الحسابي، والتي كانت (3.47)، إلى وجود تنوع في درجات العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ، فهو يعني وجود بعض العلاقات الإيجابية والداعمة بين الأستاذ والتلميذ، ولكنها تحتاج إلى بعض التحسين والتطوير. بالنظر إلى قيمة الانحراف المعياري 0.91، هناك تباين معتدل في درجات نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ؛ هذا يعني وجود تباين في جودة العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ، حيث يمكن أن يكون لدى بعض الأساتذة علاقات جيدة وتفاعلات إيجابية مع التلاميذ، بينما يمكن أن يكون للآخرين علاقات أقل جودة.

يمكن أن يعزى هذا التباين إلى الفروق الفردية بين الأساتذة والتلاميذ وعوامل أخرى تؤثر على هذه العلاقة. وتفسر هذه النتيجة طبيعة نوعية هذه العلاقة التي بين الأستاذ وتلميذه، مختلطة بين الصراع / الغضب؛ الدفء / التقارب، التواصل المفتوح، التبعية، والمشاعر المضطربة، وذلك لعدة أسباب، منها صعوبة تعامل الأساتذة مع طبيعة التلاميذ الذين ينحدرون من عائلات مختلفة، بالإضافة إلى عدم الإلمام بالحالة الاجتماعية والنفسية.

ولفهم أفضل لنوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في التعليم الابتدائي في مدينة المسيلة، ينبغي مراعاة العوامل المؤثرة الأخرى. يمكن أن تشمل هذه العوامل السياق المدرسي، مثل الدعم المؤسسي والثقافة المدرسية وتوجه المناهج الدراسية. وينبغي أيضًا أن تؤخذ في الاعتبار احتياجات التلاميذ والتوجهات الشخصية والثقافية، فضلاً عن تأثير الأحداث الخارجية والبيئة العامة للمجتمع.

وعند تحليلنا لأبعاد مقياس العلاقة (أستاذ – تلميذ) تبين لنا من خلال الجدول (29) ما يلي:

1. يشير احتلال بعد الصراع المركز الأول في ترتيب أبعاد العلاقة بين الأستاذ والتلميذ إلى أن الصراعات بينهما تلعب دورًا مهما في تقييم العلاقة بينهما، وقد يشير ذلك إلى وجود تحديات أو اختلافات في التفاهم والتعاون بين الطرفين. لذلك يجب توفير بيئة تعليمية تشجع على حل الصراعات بطرق بناءة، وتعزز التواصل الفعال بن الأستاذ والتلميذ. يمكن أن نتوقع أن الصراعات والتوترات بين الأستاذ والتلميذ لها تأثير على أداء التلاميذ ومشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية. عندما يكون هناك صراعات غير محلولة أو تفاهم محدود بين الطرفين، قد يؤدي ذلك إلى قلة الانخراط والمشاركة والاندماج من قبل التلاميذ في الفصل الدراسي.

كما يمكن تفسير الترتيب الأول لبعد الصراع في نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ بعدة أسباب وعوامل، منها شخصية الأستاذ والتلميذ، ومنها ما يرجع إلى طبيعية المناخ المدرسي السائد في المدرسة، والتفاعل الصفي، ونوع الاتصال القائم في المدرسة، وعدة عوامل أخرى قد تتفاوت من مدرسة لأخرى. وقد يزداد الصراع بين الأستاذ والتلميذ، خاصة عندما لا يتعاون أولياء التلميذ أو أسرته مع الأستاذ في متابعة أبنائهم فيما يتعلق بالانضباط والمواظبة داخل القسم وخارجه وفي الحياة المدرسية، لذلك يصبح الأمر أكثر تعقيدا، ويظهر التلميذ سلوكيات غير مرغوب فيها داخل القسم وخارجه، وهذا ما يجعل الأستاذ يعيش صراع مستمرا مع تلميذه، مما يضع عليه ضغوطا مهنية، ويؤثر ذلك على التحصيل الدراسي للتلميذ. هذا الصراع له تأثيرات غير محدودة، سواء على الأستاذ أو التلميذ أو القسم أو إدارة المدرسة، وقد يمتد إلى السنوات الدراسية المقبلة، فإن استمرار الصراع بين الأستاذ والتلميذ لن ينتج لنا سوى مناخ مدرسي سلبي غير آمن ومشجع لعملية التعلم، وستظهر نتائجه في الأجيال القادمة.

2. أما بالنسبة لبعد الدفء العاطفي الذي جاء في المرتبة الثانية فهو يدل إلى أهمية خلق بيئة تعليمية تحتوي على العاطفة والمودة والتواصل الإيجابي بين الأستاذ والتلميذ. يشعر التلاميذ بالراحة والدعم العاطفي، مما يساهم في بناء علاقة ثقة وإيجابية. يمكن تحقيق ذلك من خلال التفاعل الحميم والاهتمام الشخصي بالتلاميذ وتقديم الدعم العاطفي عند الحاجة، حيث تكون المدرسة هي الأسرة الثانية للتلميذ. وبالنظر إلى بعد "الدفء العاطفي"، فإن إظهار الدعم العاطفي والاهتمام من قبل الأستاذ يمكن أن يعزز الثقة والشعور بالأمان بين التلاميذ؛ فعندما يشعر التلميذ بدفء واهتمام الأستاذ، فإنه يميل إلى التفاعل بشكل إيجابي ويكون أكثر استعدادًا للمشاركة والمشاركة بنشاط في العملية التعليمية وتحسين مستوى تحصيله الدراسي. إن بعد الدفء العاطفي مهم لضمان جودة التعلم وتأمين مناخ مدرسي إيجابي يشجع التلميذ على التعلم، والأستاذ على التدريس. وهذا يتطلب

استراتيجية وقائية وعلاجية من أجل تحسين التواصل وتطوير العلاقات الإنسانية والاجتماعية في المدرسة، وبالتالي تحسين نوع العلاقة بين الأستاذ وتلميذه ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

3. بينما يشير ترتيب المركز الثالث إلى أن التبعية أو الاعتماد في العلاقة بين الأستاذ والتلميذ قد يؤثر سلبًا على جودة العلاقة ومن الجيد أنها جاءت بدرجة منخفضة؛ إذ يجب تشجيع التلاميذ على تطوير استقلاليتهم وتفكيرهم النقدي، وتقوية قدراتهم الشخصية والتفكير المستقل. فقد تؤدي التبعية المفرطة للأستاذ إلى تقييد التلاميذ في نموهم الشخصي وتطوير مهاراتهم الذاتية، ويجب على الأستاذ أن يشجع التلاميذ على تطوير قدراتهم الشخصية والتفكير المستقل من خلال تزويدهم بالفرص لأخذ زمام المبادرة واتخاذ قراراتهم بأنفسهم.

بناء على النتائج التي تم الحصول عليها، يمكننا القول إن نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة مهمة وتؤثر بشكل كبير على تجربة التعلم والإنجاز الدراسي للتلاميذ.

وبناءً على هذه التحليلات، يمكن لأساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة أن يستفيدوا من هذه النتائج لتحسين وتقوية العلاقة بينهم وبين التلاميذ. يجب على الأساتذة إيلاء اهتمام خاص لمعالجة الصراعات بشكل بناء، وتوفير بيئة داعمة للتلاميذ، وتشجيع استقلالهم وتفكيرهم النقدي. يمكن أن تساهم هذه الخطوات في تحسين تجربة التعلم وتعزيز تحقيق النجاح والتميز بين التلاميذ.

من ناحية أخرى، يجب على الأساتذة تجنب الاعتماد المفرط والتبعية في العلاقة مع التلاميذ. ينبغي تشجيع التلاميذ على التنمية الشخصية والاستقلال، وتمكينهم من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وتعزيز قدراتهم الذاتية. وبالتالي يمكن تحسين تجربة التعلم وتعزيز النجاح الدراسي للتلاميذ. وبناء علاقة قوية وصحية بين الأستاذ والتلميذ، وزيادة الرغبة في التعلم، وتحفيز التلاميذ على تحقيق أقصى إمكاناتهم التعليمية والشخصية.

2.2. تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

– مستوى الضغوط المهنية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثانية الموضحة في الجدول (30) أن أغلب أفراد عينة البحث يتعرضون للضغوط المهنية بدرجة منخفضة، وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة البحث.

ويمكن تفسر هذه النتيجة بإرجاعها إلى العديد من التغيرات التي حدثت على مستوى مهام ووظائف أستاذ التعليم الابتدائي في مقاطعة مدينة المسيلة، وكان هذا بسبب ما حققته نقابة الأساتذة من أجل تخفيف الضغط الذي كان قائما في السنوات الأخيرة، والمتمثلة في قيام الأستاذ بأعمال غير بيداغوجية، مثل مرافقة التلاميذ أثناء الاستراحة، ومرافقتهم إلى تناول وجبة الغذاء، التحضير الدائم للدروس والبطاقات التقنية التي يجب أن تكتب يدويا، بالإضافة إلى عدد التلاميذ الذي يتجاوز أربعين تلميذا في الفوج، وتجاوز حجم الساعات (30) ساعة في الأسبوع. والتحسن في ظروف العمل كان نتيجة لعدة عوامل، مثل تنظيم العمل المناسب والتوازن المهني والشخصي في الحياة، وقد يكون هناك نظام تعليمي وإداري يوفر الدعم اللازم للأساتذة، ويساعدهم على التعامل بفعالية مع التحديات المهنية، وهناك أيضا برامج تدريبية وورش عمل تساعد الأساتذة على تطوير مهاراتهم وتعزيز قدراتهم. وهي نتيجة إيجابية لأنها تخفض الضغوط في بيئة عمل الأساتذة. هذه بعض الأسباب والعوامل التي ربما ساعدت على خفض مستوى الضغط بين أساتذة المدارس الابتدائية في مقاطعة المسيلة.

ومع ذلك، يجب أن نضع في اعتبارنا أن الضغوط تعدّ جزءًا من حياة الأساتذة وقد تختلف من شخص لآخر. قد يكون هناك أساتذة يواجهون ضغطا أقل، في حين يواجه الآخرون مزيدًا من التوتر. من المهم أن يكون لدى الأساتذة الدعم والموارد المتاحة لمساعدتهم على التعامل مع أي ضغوط قد يوجهونها في حياتهم المهنية. وقد تلعب منظمة العمل الجيدة والبيئة المهنية المواتية دورا في تقليل الضغوط والتوترات المهنية التي يوجهها الأساتذة، وقد يقدم القسم الدعم الكافي والعناية لرفاهية الأساتذة، وتقديم التوجيه والإرشاد اللازم لمساعدتهم على مواجهة التحديات اليومية.

كما يعد تقييم مستوى الضغوط لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة خطوة مهمة لتحسين نوعية التعليم ورفاه الأساتذة، إذ يمكن أن يساهم الفهم الأفضل لهذه الضغوط في توجيه السياسات التعليمية وتحسين بيئة العمل لتعزيز رضا المعلم وتحقيق أداء تعليمي أفضل. فبناءً على ترتيب أبعاد مقياس الضغوط لدى أساتذة التعليم الابتدائي الذي تم الحصول عليه في الجدول (31)، يمكننا ملاحظة أن "السلوكيات التخريبية للتلاميذ" هي العامل الأكثر تأثيرًا على الأساتذة في مقاطعة المسيلة، حيث جاءت في المرتبة الأولى، تليها العمل الزائد في المرتبة الثانية، ثم ظروف العمل السيئة في المرتبة الثالثة، وأخيرًا أسلوب الإدارة غير التشاركي في المرتبة الرابعة.

بناءً على هذه المعلومات، يمكن أن نستنتج أنه يجب التركيز على تحسين سلوكيات التلاميذ، وكذلك توفير الدعم والتسهيلات للتعامل مع العمل الزائد وتحسين ظروف العمل. كما ينبغي مراجعة أساليب الإدارة وتبني نهج تشاركي يشجع على المشاركة والتواصل الفعال بين الإدارة وأعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الابتدائية.

هذه النتائج قد تكون مفيدة لتحسين بيئة العمل والحد من الضغوط المهنية على أساتذة التعليم الابتدائي، وبالتالي تحسين جودة التعليم والتعلم في مقاطعة المسيلة؛ فالسلوكيات التخريبية للتلاميذ تعمل على زيادة الضغوط المهنية للأستاذ باعتبارها ظاهرة سلبية يجب معالجتها والقضاء عليها، لأنها تعيق سير الدروس وتكملة البرنامج الدراسي، وهذا يندرج ضمن مهام الأستاذ كونه القائم على عملية التربية والتعليم، بالإضافة إلى الجهد الكبير الذي تتطلبه، كالتنسيق مع أولياء التلاميذ، واحتواء التلاميذ الذين يقومون بهذه السلوكيات بسبب انحدارهم من عدة أسر مختلف، أو لأنهم يعانون من بعض الاضطرابات العلائقية، التي قد تزيد من حدة الصراع بين الأستاذ والتلاميذ، حيث يظهر التلاميذ مقاومة في البداية من أجل تعديل هذه السلوكيات التخريبية(مثل الكتابة على الطاولات والجدران، وكسر أدوات المدرسة، وما إلى ذلك...)، لذلك على الأستاذ أن يعتني بهم من جميع النواحي لتقليل التعارض معهم، وتقريبهم منه لتسهيل عملية السيطرة عليهم.

أيضا، من نتائج ترتيب أبعاد الضغوط المهنية، نجد بعد "العمل الزائد"، والذي يعتبر أحد أسباب الضغوط المهنية، والذي لا يقل أهمية عن بعد "السلوكيات التخريبية"؛ حيث يحدث عندما "يتم تكليف الفرد بالعديد من المهام التي يجب إكمالها في وقت غير كاف" (طه وسلامة، 2006: 224). يتطلب هذا العبء في العمل قضاء ساعات طويلة ومستمرة دون القدرة على أخذ فترات راحة، سواء أثناء ساعات العمل أو خارج وقت العمل الرسمي. يعد **كراساك**، أحد الباحثين الذين أكدوا على دور "عبء العمل" المفرط في إحداث الضغوط المهنية، مع غياب المرونة في بيئة العمل. وقد أشار **كوستيلو** Costello إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين عدد ساعات العمل والتعرض للاحتراق النفسي لدى العامل (عن منصوري، 2010).

أما الشعور بالإنهاك والإعياء فهو نتيجة للقلق النفسي الناجم عن عدم قدرة الفرد على تحقيق حاجاته النفسية الضرورية بصفة متكررة، ومن هذه الحاجات النفسية الشعور بالقبول، والشعور بالأمن والطمأنينة، والشعور بالتقدير والقدرة على المنافسة في العمل وفي مجالات الحياة، والشعور

بالثقة في النفس، أو بمعنى آخر شعور الفرد بأنه مهان ومنبوذ، وآماله المعقولة صعبة التحقيق ويقاومها الغير، وهو لا يقوى على منافستهم، إلى غير ذلك من المشاعر والمواقف الإحباطية التي تكبت مشاعره، وتؤدي به إلى التوتر الدائم الذي ينتهي به إلى الشعور بالإعياء والإنهاك(لويس، 1963: 215).

وكذالك من نتائج ترتيب أبعاد الضغوط المهنية نجد بعد "**ظروف العمل السيئة**" الذي احتل المرتبة الثالثة والذي يتمثل في غالب الأحيان في النقص الحاد في الموارد المهنية مثل المختصين النفسانيين والارطفونيين، بالإضافة إلى ذلك، مساحة الفصول الدراسية التي تكون صغيرة جدا، ندرة الموارد المالية واعتمادها على البلدية، ونقص في الوسائل والتجهيزات (الكتب، لعب متنوعة، وغيرها). كل هذه الظروف تعمل على إضعاف معنويات الأستاذ، وخلق مناخ مدرسي غير مناسب يزيد من الضغط المهني على الأستاذ، ويزيد من حدة الصراع في العلاقات الانسانية والاجتماعية، سواء تجاه التلاميذ أو الزملاء أو الإدارة أو أولياء الأمور.

البعد الرابع هو "أسلوب الإدارة غير التشاركي". على سبيل المثال، في بعض الأحيان لا يتم استشارة الأساتذة عند اتخاذ قرار بشأنهم، مثل عملية تعيين الأفواج، أو لا يتم تشجيع الأساتذة على مناقشة القضايا المتعلقة بالدراسة فيما بينهم، على وجه الخصوص، الأمور المتعلقة بالعمل أو أحد مكوناته، كتغيير الإدارة دون إشراك الأساتذة، مما يسبب ضغوطا مهنية لهم. هذه العوامل ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بالضغوط المهنية التي تؤدي إلى الإرهاق النفسي وزيادة الصراع واضطراب العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ، وهذا ما تؤكده دراسة **فاربر** (Farber,1991) التي أجراها على عينة من 365 أستاذا في المرحلة المتوسطة من أجل التعرف على مصادر وشدة الإجهاد النفسي والتعب بين افراد العينة باستخدام هذا النوع من الضغط النفسي. ومن بين ما أظهرته نتائج هذه الدراسة هو ارتباط الضغط النفسي بـ: تزايد العمل البيروقراطي، فشل الاجتماعات الإدارية ونقص إمكانيات الترقية. كما أظهرت الدراسة أن من بين 20 إلى 25 % من المستجبين يظهرون حساسية تجاه التعب، و15 %منهم لديهم أعراض التعب، المرتبطة بالفترة العمرية (34-44) سنة، والإدارة كمصدر أول لهذا التعب.

كما أظهرت دراسة **لورتي**(1975) أن عبء العمل وعدم وجود الوقت الكافي للتركيز على العمل الأساسي، هما من أهم العوامل النزاع مع التلاميذ، مما يؤدي بدوره إلى الضغط النفسي لدى

المعلم (عن جوادي، 2006: 15)، وأكدت هذه النتائج دراسة **عسكر** و**عبد الله**(1988) التي أجيرت في دولة الكويت واستهدفت التعرف على مدى الضغوط التي يمكن أن يتعرض لها العاملون في مهنة التدريس، والتمريض، والخدمة الاجتماعية، والخدمة النفسية في ضوء متغيرات الخبرة المهنية، الجنس، والحالة الاجتماعية، وشملت الدراسة 353 من العاملين في هذه المهن، وتوصلت إلى أن المتطلبات الادارية والتعامل مع أدوار التي تقع خارج نطاق التدريس، غالبا ما تؤدي الى نوع من الضغوط على المعلم، إضافة إلى عدم التعاون بالدرجة المطلوبة مع أولياء الأمور والإدارة.

وتوصلت كذالك دراسة **دانيلشك** (1993) على عينة مكونة من 253 فردا من أعضاء الهيئات التدريسية والموظفين والعاملين في كليات التربية الرياضية في جامعات أونتريو في كندا إلى نفس النتائج. مشيرة إلى أن ضغوط العمل المتمثلة في العمل الوظيفي الزائد، وضغط الوقت مرتبطة بشكل كبير بالإجهاد الانفعالي، في حين أن الهيكل التنظيمي للمؤسسة، وتطور الموارد مرتبطان بوضوح بتبلد المشاعر، وقد تبين كذلك عدم وجود علاقة بين نقص الشعور بالإنجاز وأي من متغيرات ضغوط العمل(عن جوادي، 2006: 17).

وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة **الدبابسة** (1993) التي أجريت على 308 أستاذ بهدف الكشف عن مستويات الاستنفاذ النفسي، وأظهرت النتائج مستوى متوسط في درجة الاستنفاذ النفسي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستنفاذ النفسي لمتغير المؤهل العلمي على شدة تكرار الإجهاد الانفعالي لصالح الأساتذة من حملة الشهادة الجامعية.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة **الأحسن** (2015) حول الضغوط المهنية بين معلمي المرحلة الابتدائية وأثارها على مستوى احترام الذات في دراسة ميدانية في البليدة وتيبازة. والكشف عن المصادر المسببة لهذه الضغوط، حيث تبين أن مستوى الضغوط المهنية مرتفع بين (66.08%) من معلمي المرحلة الابتدائية، حيث أن لديهم هذه الضغوط بسبب المصادر المتعلقة بكل من الأعباء المهنية وظروف العمل، والتلاميذ وأولياء أمورهم، والسياسة التعليمية، والأجور والحوافز والعلاقات المهنية، والنمو والتطور المهني، والوضع الاجتماعي.

كما اختلفت هذه النتيجة مع استنتاج دراسة **قريطع** (2017) التي وجدت مستوى متوسط من الضغوط النفسية بين المعلمين. كما اختلفت نتيجة الفرضية مع دراسة **شعيب** و**بشلاغم** (2019)

حول مصادر ومستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة الطور الثانوي في ولاية تلمسان، حيث تبين أن أساتذة التعليم الثانوي يعانون من مستوى متوسط من الضغوط المهنية.

وفي بعض الدراسات، تم التوصل الى وجود فروق في مستوى ضغط العمل يعزي لمتغير الجنس، ومن بين هذه الدراسات دراسة قام بها **عزت عبد الحميد** (1996) حول المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منها برضا المعلم عن عمله؛ حيث هدفت إلى دراسة العلاقة الاجتماعية السائدة التي يلقاها المعلم وضغوط مهنة التدريس برضائه عن عمله. وتكونت عينة الدراسة من 187 معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، منهم 97 من الذكور و90 من الإناث. تكونت الأدوات التي استخدمها الباحث من استبيان ضغوط العمل ومقياس المساندة الاجتماعية والرضا عن العمل. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين أكثر توترا من المعلمات في بعد استغلال المهارات، وبينما لم تجد نتائج الدراسة فروقا بين الجنسين في الدرجة الكلية لضغوط العمل، فقد وجدت ارتباطا سالبا بين ضغوط العمل ورضا المعلم عن عمله لكلا الجنسين. كما أظهرت النتائج أن المعلمات كن أكثر رضا عن العمل من المعلمين، كما أن سنوات الخبرة مرتبطة بشكل إيجابي برضا المعلم عن عمله. أما المساندة الاجتماعية فهي لا تخفف من ضغط العمل إلا في بُعدَيْ: المساندة المالية ومساندة أسرة المعلم له.

كذلك اختلفت النتيجة المتوصل إليها مع دراسة **دواني، الكيلاني** و**عليان** (1989) التي أجريت على عينة متكونة من 349 أستاذ، وكانت تهدف إلى الكشف عن مستوى الضغط النفسي لديهم، بالإضافة إلى البحث فيما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين مستويات الجنس والمؤهل والخبرة على أبعاد الضغط النفسي. وقد دلت الدراسة على أن الأساتذة يعانون من الضغط النفسي بدرجة متوسطة، ودلت كذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة التعليمية على بعد تكرار الجهد الانفعالي وشدته، لكنها بالمقابل دلت على وجود فروق مهمة تعزى إلى الجنس على هذا البعد، بحيث تبين أن الإناث قد أظهرن درجة أعلى من الذكور في الضغط النفسي، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أيضا على وجود فروق جوهرية بين مستويات المؤهل العلمي على بعد تكرار الشعور بالإنجاز وشدته، إذ تبين أن الأساتذة من ذوي التعليم العالي يعانون من نقص الشعور بالإنجاز أكثر من غيرهم من ذوي المؤهلات الأخرى. كما كشفت النتائج كذلك عن وجود تفاعل بين متغيرات المؤهل، الخبرة، والجنس وذلك على بعد شدة الإجهاد الانفعالي (عن جوادي، 2006: 17).

وقد خلصت دراسة **كوكس وبروكلي** (Cox & Brockley) التي أجريت على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في بريطانيا، إلى أن سلوك التلميذ والمحيط، وطبيعة العمل (الكمي والموقفي)، وأساليب التكوين وقيمة المهنة، هي مصادر الضغط النفسي لهؤلاء المعلمين وتسبب الاجهاد في عملهم (عن جوادي، 2006: 16).

بناء على هذا التحليل، يمكن للمسؤولين في منطقة مدينة مسيلة اتخاذ تدابير إضافية لدعم الأساتذة وتحسين بيئة العمل التعليمية. يمكنهم التفكير في توفير المزيد من فرص التدريب وورش العمل الموجهة لمساعدة الأساتذة على التعامل مع التحديات المهنية المحتملة. يمكن أيضا تعزيز برامج الدعم النفسي والإرشادي للأساتذة للتعامل مع الضغوط المحتملة.

إضافة إلى ذلك، يمكن النظر في تحسين سياسات العمل والتنظيم لضمان توازن جيد بين الحياة المهنية والشخصية. وينبغي تعزيز ثقافة الدعم والتعاون بين الأساتذة وتشجيع إنشاء شبكات اجتماعية ومجتمعية لتبادل الخبرات وتبادلها.

3.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

-"مستوى الكفاءة الذاتية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع"

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثالثة الموضحة في الجدول (32) أن أغلب أفراد عينة البحث يمتلكون مستوى من الكفاءة الذاتية العالية، كما يشير الانحراف المعياري المنخفض إلى أن البيانات في عينة الدراسة تكون متجانسة وتتجمع حول المتوسط الحسابي. وهو ما يعزز الاستدلال بأن مستوى الكفاءة الذاتية لأساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة مدينة المسيلة مرتفع وموحد بين الأساتذة. وقد سارت هذه النتيجة في نفس اتجاه توقع الفرضية بأن المستوى العالي من الكفاءة الذاتية بين أساتذة التعليم الابتدائي، وبالتالي تحققت الفرضية على مستوى العينة البحثية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال حقيقة أن أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون مهارات وقدرات تعليمية جيدة في تلبية احتياجات التلاميذ وتطويرها بشكل فعال. وهو إشارة إلى أن أساتذة المنطقة يقومون بأداء متميز ، ويساهمون في نجاح وتنمية التلاميذ في الجوانب المختلفة، وهو ما يعكس جودة التعليم ومستوى الأداء المهني للأساتذة في المنطقة.

انخراط أساتذة التعليم الابتدائي في تطوير مهاراتهم وتحسين كفاءتهم الذاتية، يعكس التزامهم بالمهنة ورغبتهم في تحسين جودة التعليم وتقديم تجربة تعليمية ممتازة للتلاميذ. يمكن أن يكون هذا الارتفاع في مستوى الكفاءة الذاتية نتيجة للتدريب المستمر والتطوير المهني الذي يتلقاه أساتذة التعليم الابتدائي، وكذلك الدعم المؤسسي والإداري الذي يتم توفيره لهم. وأيضًا من خلال تبادل الخبرات والممارسات الجيدة بين الأساتذة.

من الجدير بالذكر أن مستوى الكفاءة الذاتية للأساتذة يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على تجربة التعلم والتطور الأكاديمي للتلاميذ. إذا كان الأساتذة يتمتعون بمستوى عال من الكفاءة الذاتية، فعادة ما يكونون قادرين على توفير بيئة تعليمية داعمة وتعلم فعال يساعد التلاميذ على الاستفادة القصوى من تجربتهم التعليمية.

عمومًا، تعتبر نتائج البحث مؤشرًا إيجابيا على جودة التعليم ومستوى مهارات التدريس لأساتذة التعليم الابتدائي في منطقة مدينة المسيلة. ويمكن لهذا المستوى العالي من الكفاءة الذاتية أن يعزز التفاعلات الإيجابية بين الأساتذة والتلاميذ، ويساعد في تعزيز نجاح التلاميذ وتحقيق أهداف التعليم.

كما يمكن أن يؤثر إيجابيًا على تجربة التعلم للتلاميذ. إذ يصبح الأساتذة قادرون على تقديم تعليم جيد، وفهم احتياجات التلاميذ والتعامل معها بشكل فعال، وتوفير بيئة تعلم داعمة ومحفزة. هذا يساهم في تحقيق أداء أعلى للتلاميذ ونموهم الأكاديمي والشخصي.

وهناك عدة عوامل قد تساهم في ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية للأساتذة في التعليم الابتدائي بمقاطعة المسيلة، مثل التدريب المهني المستمر، الدعم المؤسسي والإداري، تبادل الممارسات الجيدة، التحفيز والرغبة في التميز، المشاركة في برامج التطوير المهني الخارجية، التكنولوجيا التعليمية، التواصل والتعاون المستمر والرغبة في التحسين المستمر.

كما تفسر هذه النتيجة من خلال حقيقة أن عينة الأساتذة الذين تمت دراستهم هم في سن العطاء، ومعظمهم لديهم أكثر من ثلاث سنوات من الخبرة العملية، بالإضافة إلى التدريب المستمر في أيام العُطل والمراقبة المستمرة من قبل المفتشين، فضلا عن الكفاءة الذاتية للأستاذ التي يتطلبها المنهج التدريسي من أجل تطبيقه، بالإضافة إلى الحجم الساعي للعمل(30 ساعة تدريس في الأسبوع) مما يجعل لديهم نوع من ضغط العمل، ولتخفيضه يتطلب من الأستاذ رفع كفاءته الذاتية للتدريس لتجاوز هذه الضغوط، وتحسين أداءه بصفة مستمرة.

تتوافق نتيجة هذا الفرض مع دراسة **شفارتزر** و**شميتز** (2004)، التي وجدت أن الكفاءة الذاتية هي مؤشر ووقائي لتخفيض الإرهاق النفسي للأستاذ، وأن الاساتذة ذوي الكفاءة الذاتية العالية واجهوا ضغوطا مهنية أقل في السنة الثانية، مما جعلهم أكثر عرضة للإرهاق النفسي ببعدي تبلد الشعور الشخصي، والاستنزاف الانفعالي لاحقا.

كذالك من بين هذه الدراسات التي تدعم هذه النتيجة، دراسة قام بها **بتوروت** (Betoret, 2006) بعنوان مفهوم الكفاءة الذاتية عند المعلمين وعلاقتها بالضغوط المهنية والاحتراق النفسي. وبينت أن مستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعا لدى المعلمين الذي يستخدمون وسائل للتعامل مع التحديات في مجال العمل، وهم الأقل توترا والأكثر دافعية، ويبقون فترة أطول في مهنة التعليم وهم الأقل احتراقا (عن بدران، 2017: 336).

كما يتضح من الجدول (33) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في ترتيب أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للأستاذ لدى أساتذة التعليم الابتدائي. لفهم هذه النتائج بشكل علمي وتفسيرها بدقة، يمكننا النظر في القيم المتوسطة لكل بُعد ومقارنتها مع بعضها البعض.

1- **تنمية المهارات في الوظيفة:** تظهر متوسطات الرتب أن تنمية المهارات في الوظيفة هي الأعلى بين الأبعاد الأخرى، حيث بلغت 3.11. هذا يشير إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يعتبرون أن تطوير وتحسين مهاراتهم في الوظيفة هو أمر مهم وضروري لتحسين أدائهم كمعلمين.

2- **التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء:** يأتي هذه البُعد في المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ 2.54. يُشير ذلك إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يعتبرون التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء أمرًا هامًا أيضًا، ويحرصون على بناء علاقات إيجابية وفعّالة معهم.

3- **انجاز العمل:** في المرتبة الثالثة، بمتوسط رتب بلغ 2.43، مما يشير إلى أن هناك اعتراف بأهمية إنجاز المهام والعمل بكفاءة في بيئة التعليم الابتدائي، ولكنه يأتي بأولوية أقل مقارنة بالأبعاد السابقة.

4- **التعامل مع الضغوط** في المرتبة الرابعة، بمتوسط رتب بلغ 1.93. يعني ذلك أن أساتذة التعليم الابتدائي يمرون بتحديات وضغوط في البيئة التعليمية، وقد يحتاجون إلى تطوير استراتيجيات للتعامل مع هذه الضغوط والتأقلم معها.

لتفسر هذه النتائج بشكل دقيق وعلمي، يجب أخذ العوامل المحتملة الأخرى في الاعتبار. قد تكون الاختلافات في ترتيب الأبعاد ناتجة عن اختلاف في الخلفيات التعليمية والخبرات السابقة للأساتذة، وقد يؤثر أيضًا عوامل مثل الدورات التدريبية في المقاطعة والدعم المتاح لهم في تطوير مهاراتهم وتحسين أدائهم والتعامل مع الضغوط.

يساهم توافر البيئة المؤسسية المناسبة والدعم المستمر والتركيز على التطوير المهني والتبادل المستمر للخبرات في تعزيز الكفاءة الذاتية ورفع جودة التعليم في المنطقة. يجب أن يكون هناك توازن بين العوامل الداخلية والخارجية، التي تؤثر على الأساتذة، وتدعمهم في تطوير مهاراتهم التدريسية وتحسين أدائهم. وعندما يتحقق هذا التوازن، يكون للأساتذة القدرة على تقديم تجربة تعليمية ذات جودة عالية وتحقيق أفضل النتائج للتلاميذ.

باختصار، يمكن استنتاج أن أساتذة التعليم الابتدائي يعتبرون تنمية المهارات في الوظيفة والتفاعل الاجتماعي مع التلاميذ وأولياء الأمور والزملاء هما الأبعاد الأكثر أهمية بالنسبة لهم، بينما التعامل مع الضغوط يأتي في المرتبة الأدنى من حيث الأهمية.

4.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

- "مستوى الصحة النفسية في العمل من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع".

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في الجدول (34) أن مستوى الصحة النفسية في العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع، وهذه النتيجة سارت في نفس اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة البحث.

يمكن أن يكون لدى أساتذة المسيلة الوعي بأهمية الصحة النفسية والرعاية الذاتية. قد يتبنون استراتيجيات لإدارة التوتر والاهتمام بصحتهم النفسية، مثل ممارسة التأمل أو النشاط البدني المنتظم. هذا الاهتمام بالصحة النفسية يمكن أن يؤدي إلى ارتفاع مستوى الصحة النفسية في العمل.

كما يمكن تحليل وتفسير ارتفاع مستوى الصحة النفسية في العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة من خلال النقاط التالية:

1. **بيئة العمل الداعمة:** قد تكون هناك بيئة عمل مشجعة في مقاطعة المسيلة، حيث يتم توفير الدعم والتشجيع للأساتذة. قد يشعرون بالتقدير والتحفيز من قبل الإدارة والزملاء، مما يساهم في تعزيز الصحة النفسية ورفاهية العاملين.

2. **الثقافة المهنية الإيجابية:** قد تكون مقاطعة المسيلة تعزز ثقافة مهنية إيجابية، حيث يشجع الأساتذة على التعلم المستمر وتحسين أدائهم التعليمي. وقد يوفرون لهم فرصًا للتدريب والتطوير المهني، ويشجعونهم على تبادل الخبرات والممارسات الجيدة. هذه الثقافة المهنية الإيجابية تساهم في تعزيز الصحة النفسية للأساتذة.

3. **الدعم الاجتماعي:** يمكن أن يكون لدى أساتذة المسيلة دعم اجتماعي قوي من قبل الزملاء والإدارة والمجتمع المحلي، فالدعم الاجتماعي يلعب دورًا مهمًا في تعزيز الصحة النفسية، حيث يمكن للأساتذة أن يشعروا بالتقدير والمساندة ويجدوا الدعم في مواجهة التحديات والضغوط اليومية في العمل.

4. **التوازن بين العمل والحياة الشخصية:** قد يكون لدى أساتذة المسيلة القدرة على تحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية. يمكنهم تخصيص وقت للاسترخاء والاستمتاع بأنشطتهم الشخصية والعائلية، وهذا يساهم في رفع مستوى الراحة النفسية والتقليل من التوتر والإجهاد.

5. **القدرة على التكيف وإدارة الضغوط:** قد يكون لأساتذة المسيلة مهارات جيدة في التكيف مع التحديات وإدارة الضغوط في بيئة العمل التعليمية، خاصة وأننا استنتجنا من خلال الفرضية الثانية أن الأساتذة لديهم ضغوط مهنية منخفضة، وهذا ما يسمح لهم بالتعامل بفاعلية مع المواقف الصعبة والمتغيرات في العمل، مما يحافظ على صحتهم النفسية.

6. **التحفيز والتطوير المهني:** قد يكون لدى أساتذة المسيلة رغبة قوية في التطوير المهني والتحسين المستمر. يستمرون في تطوير مهاراتهم التدريسية والتعليمية والسعي للابتكار وتبني أفضل الممارسات. هذا التحفيز يسهم في النمو الشخصي والمهني ويحافظ على الصحة النفسية.

هذه العوامل وغيرها من العوامل المحتملة قد تساهم في رفع مستوى الصحة النفسية لأساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة. ويعتبر هذا التحليل إشارة إيجابية ونقطة قوة للمقاطعة، حيث تساهم الصحة النفسية الجيدة للأساتذة في تحسين تجربة التعلم للتلاميذ وتعزيز الأداء العام للمدارس. ويجب أن تستمر المقاطعة في دعم الصحة النفسية للأساتذة من خلال توفير بيئة عمل مشجعة وتدعيم الدعم الاجتماعي وتعزيز الرفاهية الشخصية والمهنية.

ولقد اختلفت هذه النتيجة عن دراسة **كيدجر** وآخرون (Kidger & al.,2016) التي هدفت إلى قياس مستويات رفاهية المعلم، والأعراض الاكتئابية، وفحص الارتباطات بين هذه المقاييس والعوامل المتعلقة بالمدرسة، باستخدام نماذج الانحدار متعددة المستويات، فتوصلت إلى أن الرفاهية منخفضة وأن أعراض الاكتئاب جاءت مرتفعة بين المعلمين.

كما اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة **كابون وبتريلو** (Capone & Petrillo, 2018) التي تناولت تقدير انتشار الصحة النفسية عند المعلمين، وفحص الارتباطات بين الصحة النفسية، والإرهاق والاكتئاب وكفاءة المعلم الذاتية، الكفاءة الجماعية للمعلم والرضا الوظيفي، وتوصلت إلى أن 38.7٪ من المشاركين كانوا في حالة ازدهار، و53.2٪ كانوا يتمتعون بصحة نفسية متوسطة.

أما بخصوص أبعاد مقياس الصحة النفسية للعمل، فقد تم التركيز على البُعدين التاليين: الرفاهية النفسية والضيق النفسي. هذه الأبعاد تم اختيارها لقياس الجوانب الإيجابية والسلبية للصحة النفسية في بيئة العمل.

تبين من خلال الجدول (35) أن الرفاهية النفسية تأتي في المرتبة الأولى بمتوسط رتب يبلغ 1.99، في حين يأتي الضيق النفسي في المرتبة الثانية بمتوسط رتب يبلغ 1.01. هذا يعني أن الأساتذة يعطون أهمية كبيرة للرفاهية النفسية في بيئة العمل، وقد يرتبط ذلك بالسعادة والرضا العام والاستمتاع بعملهم. وفي الوقت نفسه، يشير وجود الضيق النفسي في المرتبة الثانية إلى أن هناك تحديات وضغوط تؤثر على صحة الأستاذة ورفاهيتهم في العمل. يمكن أن تنشأ هذه الضغوط من العوامل المتعلقة بالتحديات الشخصية والمهنية المتعلقة بالتوازن بين الحياة العملية والحياة الشخصية والعائلية أيضًا عاملاً مساهمًا في الضيق النفسي، إذا علمنا أن مستوى ضغوط العمل مثل حجم العمل والمهام المتعددة، وضغوط الأداء والمسؤولية المهنية جاءت منخفضة في البحث الحالي.

تعد الرفاهية النفسية والضيق النفسي أبعادًا مهمة في مقياس الصحة النفسية في بيئة العمل. يشير ترتيب الأبعاد ومتوسطات الرتب إلى أن الرفاهية النفسية للأساتذة تعتبر أولوية أساسية، مما يشير إلى أهمية التوازن العام والشعور بالرضا في حياتهم المهنية. يمكن أن يكون ذلك نتيجة لتأثير العوامل المتعلقة بالرفاهية النفسية، مثل الدعم الاجتماعي والتفاعل الإيجابي في العمل.

من خلال نتائج ترتيب أبعاد الصحة النفسية في العمل نجد بعد الرفاهية النفسية في المرتبة الأولى وهو بعد أساسي ومؤشر ايجابي يمثل جزء هام من الصحة النفسية للأستاذ من أجل القيام الأستاذ بعمله، ويمس الجوانب النفسية الضرورية التي تضمن له الاستقرار النفسي والشعور بالراحة والأمن والاطمئنان في علاقته مع نفسه وتلاميذه و زملاءه والإدارة ومكان العمل بعيدا عن التهديد من خلال الرغبة والاستمرار في العمل وحل المشاكل التي تواجهه في العمل بطريقة ايجابية، وذلك من أجل إحداث التوافق النفسي والمهني، لمواجه الضغوط المهنية وحصر دائرة الصراع في العلاقات

الإنسانية والاجتماعية خاصة التي تربطه بالتلاميذ في مكان العمل من أجل التحكم وسيطرة عليها، حيث تعد الرفاهية النفسية لها أهمية كبيرة في تشكيل الصحة النفسية في مكان العمل، من اجل التكيف مع طبيعة العمل وظروفه وتشكيل جسر لإحداث التواصل مع التلاميذ، والتقرب منهم ومساعدتهم لتشكيل دفء عاطفي معهم لتعليمهم في ظروف حسنة. على عكس البعد الثاني وهو الضيق النفسي الذي يعكس الرفاهية النفسية وهو بعد سلبي ويعتبر أحد المؤشرات للصحة النفسية في مكان العمل والمكملة لها، فمن خلاله يمكن معرفة الجوانب السلبية التي تشكل تهديد للأستاذ وتزيد من حدة الصراع بين الأستاذ وتلاميذه، وتزيد كذالك من المشاكل داخل مكان العمل، وتعمل على رفع من مستوى الضغوط المهنية، فترتيب بعد الرفاهية النفسية الأول ثم يأتي البعد الثاني وهو الضيق النفسي يعطي لنا مدى تمتع الأستاذة بالصحة النفسية في العمل.

كما تؤكد نتائج هذه الفرضية دراسة **مسعودي** (2022) على ارتفاع مستوى الرفاهية النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرفاهية النفسية للأساتذة مهما كان جنسهم، مكان عملهم أو أقدميتهم في التعليم.

وكذالك أكدت هذه نتائج دراسة **الشيخي** وجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لدى عينة من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بمدينة جدة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية النفسية والتوافق المهني، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح معلمات التعليم العام في المرحلة الدراسية وطبيعة المكان وعدد الأبناء والعمر وسنوات الخبرة، بينما كانت لصالح معلمات التربية الخاصة في متغيري الحالة الاجتماعية والمؤهل العلمي. وأوضحت الدراسة بإمكانية تنبؤ ارتفاع الرفاهية النفسية بالتوافق المهني لدى المعلمات بنسبة (30%).

وعلى الرغم من هذه النتائج الإيجابية، يجب علينا أن نلاحظ أنه لا يوجد نظام تعليمي خالٍ من التحديات والضغوط. فقد يواجه الأساتذة بعض التحديات الصعبة. ومع ذلك، يبدو أنهم قادرون على التعامل مع هذه التحديات والحفاظ على صحتهم النفسية في مكان العمل. حيث تعتبر مهنة التعليم مهنة مقدسة وشريفة وخاصة ما تحتله من مكانة وقيمة اجتماعية داخل المجتمع الجزائري فتعزز الرضا النفسي وتقدير الذات عند الأستاذ، وتجعل الأساتذة يتمتعون بصحة نفسية كبيرة ويكونوا أكثر إنتاجا وحيوية. فرغم الجهد الفكري والبدني الذي يبذلونه أثناء عملية التدريس وأحيانا الوقوف

لزمن طويل أثناء مهمة التدريس، ورغم وجود العديد من النقائص في بيئة العمل وظروفها نجد الأساتذة لديهم نوع من التكيف والتوافق المهني الذي يجعل لديهم صحة نفسية.

بشكل عام، يعزز التحليل أهمية تحسين صحة ورفاهية الأساتذة في العمل التعليمي للمدارس الابتدائية في مقاطعة المسيلة. ينبغي أن تركز الجهود على إدارة الضغوط المهنية وتعزيز الرفاهية النفسية من خلال توفير برامج الدعم النفسي والتوازن بين العمل والحياة الشخصية. كما ينبغي أن يتم تعزيز بيئة العمل الإيجابية وتعزيز التواصل والتفاعل الإيجابي بين الأساتذة والتلاميذ والإدارة والزملاء. مع ذلك، يجب أن نأخذ في الاعتبار أن هذه النتائج تعتمد على عينة محددة من أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة. لذا، قد تختلف النتائج في البيئات الأخرى وفقًا للظروف والعوامل الخاصة بكل مكان.

5.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

1.5.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

- "يوجد ارتباط سلبي بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي".

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية **الجزئية الأولى** الموضحة في الجدول (36) إلى عدم وجود ارتباط إحصائي قوي بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة المسيلة، وهذه النتيجة سارت في اتجاه مختلف لتوقع الفرضية، وبالتالي لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة البحث.

بناءً على هذه النتيجة، يمكن تحليل بعض الأسباب والعوامل التي قد تجعلهما غير مرتبطين على النحو التالي:

قد يكون التركيز الأساسي للأساتذة في التعليم الابتدائي على تلبية احتياجات التلاميذ وتحقيق أهداف التعليم، مما يؤدي إلى تقديمهم لجهود إضافية وتحمل ضغوط مهنية عالية. قد ينعكس هذا في نقص الوقت والطاقة المتبقية للاستثمار في العلاقات العاطفية والاهتمام الذاتي، مما يؤدي إلى ضعف الارتباط بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي.

ويمكن إرجاع ذلك حسب الباحث من خلال تجربته في الميدان التربوي إلى عدم وجود ارتباط بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي (التقارب) لدى الأساتذة التعليم الابتدائي بميل الأستاذ إلى الانسحاب أو الابتعاد عن التلميذ لتجنب صدور منه سلوكات غير مرغوب فيها تجاه التلميذ،

ليزيد من تركيز طاقته للسيطرة على هذه الضغوط المهنية، والتحكم في ذاته، وإعادة تنظيم بنائه الشخصي للتكيف، والتحكم في هذه الضغوط المهنية. وبالتالي طبيعة نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ) متعددة الأبعاد والروابط، فيسعى الأستاذ إلى محاولة عزل هذه الضغوط المهنية أثناء القيام بعملية التدريس لكي لا يكسر الروابط النفسية والاجتماعية والتربوية والتعليمية التي تربطه بالتلميذ.

2.5.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

– "يوجد ارتباط إيجابي بين الضغوط وبعد الصراع".

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية **الجزئية الثانية** الموضحة في الجدول (37) إلى وجود ارتباط إحصائي قوي بين الضغوط لدى أساتذة التعليم الابتدائي وبعد الصراع، وأنه كلما ارتفعت درجات الضغوط لدى أساتذة التعليم الابتدائي ارتفعت معها درجات بعد الصراع، فهي علاقة طردية ضعيفة. وهذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية، وبالتالي تتحقق الفرضية على مستوى عينة البحث.

بناءً على النتائج المذكورة، يمكن اعتبار العلاقة بين درجات الضغوط المهنية ودرجات بعد الصراع بين الأستاذ والتلميذ لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 وهي موجبة، وهذا يعني أن زيادة الضغوط المهنية تترافق مع زيادة في درجات بعد الصراع بين الأستاذ والتلميذ. ومع ذلك، ينبغي أخذ النتائج بعين الاعتبار بناءً على سياق الدراسة وتحليلها بشكل شامل لفهم العلاقة بشكل أفضل.

ويمكن أن تساعد هذه النتائج في توجيه جهود تحسين بيئة التعليم الابتدائي وتعزيز العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ. ويمكن للمدارس والمسؤولين التعليميين في مقاطعة المسيلة توفير برامج دعم وتدريب للأساتذة للتعامل مع ضغوط العمل والصراعات بشكل صحيح، مما يؤدي إلى تحسين الأداء التعليمي والتفاعل الإيجابي بين الأستاذ والتلميذ.

ومن الأسباب والعوامل التي تفسر نتيجة ارتباط الضغوط المهنية ببعد الصراع من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، نجد اختلاف الأساليب التعليمية، وتحديات التواصل، وفهم احتياجات التلاميذ، وتحقيق التوازن بين احتياجات مختلفة للتلاميذ في الفصل.

وقد تلعب عوامل البيئة المدرسية دورًا في هذه العلاقة، مثل حجم الفصول الدراسية وعدد التلاميذ، ودعم الإدارة المدرسية، وموارد التعليم المتاحة. وقد تكون هناك اعتقادات وقيم تؤثر على التواصل والتفاعل في الفصل، وبالتالي تؤثر على بعد الصراع بين الأستاذ والتلميذ، على سبيل المثال هناك من الأساتذة يقول للتلميذ عبارة " أنا في عوض أبوك أو أمك" وهذه الكلمات لها أثار ايجابية وأحيانا سلبية على نفسية التلميذ وذلك وفق المعاش النفسي الذي يعشه التلميذ داخل أسرته مع والديه. كما تؤثر الممارسات التعليمية المستخدمة في المدارس الابتدائية على العلاقة بين الضغوط المهنية وبعد الصراع؛ فعندما يستخدم الأساتذة استراتيجيات تعليمية فعّالة وتفاعلية تتيح التواصل الجيد وتحفز المشاركة النشطة للتلاميذ، يمكن أن يترتب عن ذلك انخفاض في الصراعات وتحسين نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.

إن تحسين بيئة العمل ودعم الأستاذ في التعامل مع الضغوط المهنية يمكن أن يساعد في تقليل الصراع وتحسين النواحي النفسية والعاطفية والاجتماعية للأستاذ والتأثير الإيجابي على التحصيل الدراسي للتلاميذ. يتطلب ذلك توفير برامج دعم وتدريب للأساتذة، وإقرار سياسات وممارسات تعزز التوازن بين العمل والحياة الشخصية، وتشجيع التواصل والتعاون الإيجابي في البيئة التعليمية.

أفاد **مانتزيكوبولوس**(Mantzicopoulos,2005) إلى بوجود صلة قوية بين الضغوطات والصراع بين التلميذ والمعلم، وأفاد في نفس الوقت أن أحد مصادر الضغط الذي يشكل هذا البناء ليس له صلة مهمة بجودة هذا التفاعل.

كما تؤكد هذه النتيجة الدراسة التي أجراها **يون** (Yoon,2002) والتي أجريت مع مجموعة من تلاميذ رياض أطفال الصف الخامس، والتي بحثت في آثار الضغط الناتج عن العمل مع التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات سلوكية على رحيل المعلم. وبالتالي فإن سلوكيات التلاميذ تمثل تحديا كبيرا للمعلم، فهي أهم مصدر للتوتر لدى المعلمين(Kyriacou & Sutcliffe, 1978b)، ومن المحتمل جدا أن يؤثر ذلك سلبا على جودة علاقاتهم مع التلاميذ، وخاصة التلاميذ الأكثر ضعفا؛ حيث يميل المعلمون الذين يعانون من ضغوط شديدة إلى إظهار المزيد من الغضب والعداء، مما يشجع على تدهور العلاقة بين الأستاذ والتلميذ (Yoon, 2002).

باختصار، تميل هذه النتائج إلى إثبات أن الروابط التي توحد الضغوطات وجودة العلاقة بين التلميذ والأستاذ معقدة للغاية. وعلى نفس المنوال، تقوض هذه النتائج الافتراضات الأولية بأن وجود

الضغوطات في البيئة المدرسية يؤثر سلبا على جودة العلاقة بين التلميذ والأستاذ. ومع ذلك، من الممكن أن تعزى بعض التناقضات في هذه النتائج إلى أداة قياس الضغط.

أما دراسة **شوقيه إبراهيم** (1993) فقد سارت في نفس نتائج الفرضية الجزئية الثانية؛ حيث أوضحت النتائج أن معلمي التربية الخاصة أكثر ضغوطًا من معلمي التعليم العام، وأن هناك ارتباطًا سالبًا بين مدة خبرة المعلم والضغوط النفسية لمهنة التدريس. وإن المعلمين الأكثر ضغوطا هم الأكثر اضطرابًا في علاقاتهم بتلاميذهم وبزملائهم وبإدارة المدرسة، وقد أوضحت الدراسة أن أهم مصادر ضغوط مهنة التدريس هي: علاقة المعلم بالتلاميذ وبزملائه وبإدارة مدرسته، والصراع وعبء الدور واتجاهات المجتمع نحو هذه المهنة.

في دراسة أخرى، تم التأكيد على أن أحد أسباب الإجهاد المهني للأستاذ هو التعامل مع التلاميذ، وهذا ما ورد في دراسة **زياد ومحمود**(2011)، والتي تؤكد أن هناك صلة بين الإجهاد المهني والتعامل مع التلاميذ، وأن أكثر مصادر الإجهاد المهني كانت العوامل المتعلقة بالراتب الشهري والعلاوات، والتعامل مع التلاميذ، والعلاقة مع الإدارة ومع الزملاء والإمكانات المادية، وأخيرا العوامل المرتبطة بالإشراف التربوي (عن الطحانية & حتاملة، 2011).

وفي نفس السياق، تؤكد دراسة **ساندرز وواتكنز** إلى بيان علاقة "ضغوط الحياة وأسلوب حياة المعلم" بضغوط مهنة التدريس، حيث طبقت على 1400 معلم بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية بولاية لينويا الأمريكية، باستعمال مقياس clark للضغط المهني واستبيان everly لأسلوب حياة المعلم. واسفرت نتائج البحث، أن المعلم الذي يعانى من ضغوط في حياته العامة، هو أكثر أحساسًا بضغوط المهنة، وأن ضغوط المهنة ترجع لمصادر، أهمها العائد الاقتصادي للمهنة، وعلاقة المعلم بتلاميذه (عن ابن خرور & ابراهيمي،2011).

كذالك توصلت دراسة **وسام بريك** (2001) عن الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية لدي معلمي المدارس الخاصة في عمان، أن أقوى مصادر الضغوط المهنية كانت على التوالي: العلاقة مع الآباء، والعلاقة مع التلاميذ، والظروف المعنوية، والظروف المادية، والعلاقة مع الإدارة، والعلاقة مع الزملاء، وغموض الدور (عن بوزنزن،2015).

كما تؤكد دراسة **مانتسيكوبولوس** (Mantzicopoulos,2005) على نفس النتيجة، والتي أجريت على (103) تلميذ من رياض أطفال أتوا من خلفيات محرومة، إلى جانب (34) مدرسا

في(24) مدرسة مختلفة. وطُلب من المدرسين تحديد مستويات عبء العمل التي يُنظر فيها باستخدام مؤشرين: 1) عن طريق تقدير عدد التلاميذ المعرضين للخطر في فصولهم الدراسية؛ 2) بيان تصورهم لمستوى صعوبة مهمتهم التعليمية مقارنة بالعام السابق. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الزيادة في مستوى الصعوبة في مهمة التدريس ترتبط بشكل إيجابي بحقيقة أن التلاميذ ينظرون إلى تفاعلاتهم مع مدرسيهم على أنها متضاربة وكذلك سلبا مع الدعم العاطفي والتربوي للمدرس (عن Lampron,2010).

وتؤكد دراسة **بحري** و **بن زروق**(2018) على ارتباط الضغط المهني عند الأستاذ بسلوك التلاميذ، حيث ظهر مستوى الضغط المهني لديهم مرتفعا، بسبب سلوك التلاميذ، تقدير مهنة التدريس، الصراعات الذاتية وعلاقة المعلم بالإدارة.

وفي بعض الدراسات التي ناقشت ترك مهنة التدريس بسبب الصراع القائم بين الأستاذ والتلميذ واعتبرته أحد العوامل المسببة للضغوط المهنية، كدراسة **دينهام ستيف** (Dinham Steve, 1992) التي بحث في أسباب استقالة المعلمين من مهنة التدريس، كانت الاستقالة استجابة واضحة للتعرض لضغوط قوية جداً، كما بينت النتائج أن من أهم أسباب الاستقالة كان وصول المعلم إلى نقطة حرجة في اتجاهاته نحو مهنة التدريس، تلك التي يعجز المدرس فيها عن مسايرة التغيرات في العملية التعليمية ومقاومتها، وأيضًا معاناته من الاتجاهات السلبية للمجتمع نحو مهنة التدريس ونقص العائد المادي وسوء أخلاق الطلاب وسوء العلاقة مع الزملاء(عن تيايبية،2018).

وكذالك تناولت دراسة **فيلدنج وجل** (1992) ضغوط مهنة التدريس والاحتراق النفسي وعلاقة المعلم بطلابه، وتبين أن المعلمات هن أكثر إحساسًا من المعلمين بضغوط المهنة، وأكثر احتراقًا نفسيًا، وأن المعلمين من الجنسين ذوي الاتجاهات السالبة نحو الطلاب هم الأكثر معاناة من ضغوط المهنة وأكثر احتراقًا نفسيًا (عن الوحشي وآخرون،2020).

3.5.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

- "يوجد ارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد التبعية ".

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية **الجزئية الثانية** الموضحة في الجدول (38) إلى عدم وجود ارتباط إيجابي بين الضغوط وبعد التبعية، وهذه النتيجة سارت في اتجاه مختلف لتوقع الفرضية، وبالتالي لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة البحث.

وقد تكون هناك عدة أسباب وعوامل قد تفسر عدم وجود علاقة قوية بين ضغوط الأستاذ والتبعية له. فالتبعية السلبية تتطلب جدارا من الثقة مبني على تعلق آمن ومفرط يضعه التلميذ لنفسه نتيجة شعور عميق من انعدام الأمن العاطفي في العلاقات الشخصية. ويسعى التلميذ باستمرار إلى الأستاذ من أجل الاهتمام، وطلب المساعدة والتوجيه دون الحاجة لذلك. وفي ظل غياب التعلق الآمن الذي يعجز الأستاذ عن توفيره للتلميذ نتيجة الضغط المهني، ينسحب التلميذ ويقلل من تبعيته للأستاذ نتيجة فقدان الثقة في هذه العلاقة التي تصبح تغذي الصراع بينه وبين الأستاذ، ذلك أن في وضعية التبعية يكون تصور التلميذ للأستاذ نموذجا مثاليا يجب الاقتداء به، ومصحوب بشعور من انعدام الأمن العاطفي في العلاقات مع الآخرين، وتعلق مفرط بالأستاذ.

- **النتيجة:**

يمكن تلخيص النتائج التي تم الوصول إليها من خلال الفرضيات الجزئية:

- نتيجة الفرضية الجزئية الأولى: لا يوجد ارتباط سلبي بين الضغوط المهنية وبعد الدفء العاطفي. (لم تتحقق)
- نتيجة الفرضية الجزئية الثانية: يوجد ارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد الصراع. (تحققت)
- نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة: لا يوجد ارتباط إيجابي بين الضغوط المهنية وبعد التبعية. (لم تتحقق)

لحساب الإجابة النهائية للفرضية العامة الأولى ككل بالنسبة المئوية، نحتاج إلى معرفة عدد إجمالًا، لدينا 3 فرضيات جزئية.

النسبة المئوية للفرضيات الجزئية التي تحققت:

= (عدد الفرضيات الجزئية التي تحققت / العدد الإجمالي للفرضيات الجزئية) × 100

= (1 / 3) × 100= 33.33%

بالتالي، يمكننا أن نقول أن النتيجة النهائية للفرضية العامة الأولى بالنسبة المئوية هي 33.33%. وبناءً على هذه النتيجة، يمكن القول إنه لم يتم التوصل إلى ارتباط كامل بين ضغوط أساتذة التعليم الابتدائي وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ). وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، تقبل الفرضية العامة الأولى جزئيا بنسبة (33.33%).

ومع ذلك، على الرغم من الطبيعة المدهشة لهذا الجزء من البحث، فإنه يضيف بلا شك إلى فهم العوامل السياقية التي تفضل ظهور العلاقة المثلى بين التلميذ والأستاذ في البيئة المدرسية، ولا

تزال هذه نادرا ما تؤخذ في الاعتبار في التنبؤ بهذه الظاهرة. تشير هذه النتائج المختلطة أيضا إلى الحاجة الملحة لمواصلة البحث في هذا المجال، من أجل فهم أفضل للتأثيرات الناتجة عن الضغوطات المختلفة على جودة الرابطة الاجتماعية والعاطفية بين الأستاذ والتلميذ، بالإضافة إلى الآليات المختلفة الكامنة وراءها.

6.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

– " توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

1.6.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

–" يوجد ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الدفء العاطفي".

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول(39) وجود ارتباط موجب بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الدفء العاطفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، وهذه النتيجة سارت في نفس اتجاه توقع الفرضية وبالتالي تحققت الفرضية على مستوى عينة البحث.

النتيجة الموجبة لمعامل الارتباط تعني أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية للأستاذ يصاحبه زيادة في مستوى البعد الدفء العاطفي التي يظهرونها نحو التلاميذ. يمكن تفسير ذلك بأن الأساتذة الذين يشعرون بثقة في قدراتهم ومهاراتهم التدريسية ربما يكونون أكثر تفهما ودعما للتلاميذ، مما يؤدي إلى إيجابية تجربة التعليم للتلاميذ وتحسين أدائهم الأكاديمي.

إن الكفاءة الذاتية للأستاذ بمكوناتها(المعرفية، العاطفية، السلوكية) تتفاعل مع مركب الشخصية لتحدد نوعية هذه العلاقة التي تنشأ بين الأستاذ والتلميذ، حيث تأخذ نمطها في شخصية الأستاذ انطلاق من علاقته بوالديه إلى أسرته إلى علاقته مع الآخرين بالإضافة إلى أنها من الممكن أيضا أن تأثرا في نوعية العلاقة التي بين الأستاذ والتلميذ.

وهناك عدة أسباب وعوامل تؤدي إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الدفء العاطفي. بعض هذه الأسباب والعوامل يمكن أن تتضمن: الثقة في الذات والمهارات التدريسية؛ حيث يمتلك الأستاذ الثقة في ذاته ومهاراته التدريسية إلى إقامة علاقة جيدة ومفعمة بالدفء العاطفي مع التلاميذ. أو يكون للأستاذ الاهتمام الشخصي بالتلاميذ ورعايتهم دورًا في إقامة علاقة دافئة. قد يعكس

هذا الاهتمام تفهمًا لاحتياجات التلاميذ ورغبة في دعمهم ومساعدتهم على تحقيق نجاحهم الأكاديمي والشخصي، وهوما يسهل التواصل الفعّال من خلال إظهاره اهتمامًا حقيقيًا بما يقوله التلاميذ ويستجيب لاحتياجاتهم ومخاوفهم.

هذه العوامل قد تكون لها دور في تشكيل العلاقة بين الكفاءة الذاتية للأستاذ والدفء العاطفي بناءً على السياق المحلي الموجود في مقاطعة المسيلة، والخصوصية الفردية لكل أستاذ. يمكن أن تعمل هذه العوامل بالترابط مع بعضها لإنشاء بيئة تعليمية داعمة وإيجابية لتحسين تجربة التعلم للتلاميذ.

إن ارتباط الكفاءة الذاتية للأستاذ، ببعد الدفء العاطفي في علاقته مع التلاميذ، قد يؤثر بشكل إيجابي على نوعية علاقة الأستاذ بالتلميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في مقاطعة المسيلة. وبشكل عام، عندما يكون هناك ارتباط بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الدفء العاطفي، يمكن أن تتحسن نوعية علاقة الأستاذ بالتلميذ، فتتحسن تجربة التعلم للتلاميذ. إن إقامة علاقة دافئة وداعمة بين الأستاذ والتلاميذ يعد أمرًا أساسيًا لتحقيق نجاحهم الأكاديمي والشخصي.

تعمل الكفاءة الذاتية للأستاذ على تحسين نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ)، وتفسر ما تم التوصل إليه في نتائج هذه الفرضية، بأن الكفاءة الذاتية للأستاذ لها دور في تنشيط العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من خلال تحسين طرق الاتصال والتفاعل الإيجابي.

تتوافق نتائج الفرضية مع دراسة **زي وكومين** حول أوجه التشابه والاختلاف في وجهات النظر حول العلاقة بين المعلمين والتلاميذ في المدرسة الابتدائية، وتوصلت إلى أن تصورات التلاميذ عن العلاقة، والصراع على وجه الخصوص، قد تم توقعها من خلال جنسهم، وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية، وسلوكهم الداخلي والخارجي، كما ارتبطت الكفاءة الذاتية العامة للمعلمين بشكل إيجابي مع متوسط مستويات التقارب، وارتبطت سلبا بمستويات متوسط من الصراع بين التلاميذ والمعلمين (Zee & Koomen,2017:43).

كما بين **موريس روتشيلد وبراسارد** (Morris– Rothschild & Brassard,2006) أن الكفاءة الذاتية القوية لدى الأساتذة، ترتبط ارتباطا إيجابيا بالتفاعلات التعاونية مع التلاميذ، وذلك بهدف إيجاد حل وسط. وعلى المستوى العاطفي، كانت الكفاءة الذاتية أيضا عاملا وقائيا، يمنع تطور الصراعات والخلافات بين الأستاذ والتلاميذ (عنHamre & Pianta, 2005).

وأجريت دراسة من قبل Jimmieson, Hannam & Yeo (2009) على 170 معلما ذا خبرة من المدارس الابتدائية وعلى3057 تلميذا، تتراوح أعمارهم بين 8 و11 عاما، بهدف فهم تأثير تنظيم عمل المعلمين وسلوكهم على نوعية حياة التلاميذ في المدرسة. للقيام بذلك، تحقق الباحثون من الروابط المحتملة بين فعالية عمل المعلمين وخمسة أبعاد تعزى إلى نوعية الحياة المدرسية للتلاميذ، أي1) الرضا العام،2) النجاح، 3) الفرص،4) الضيق النفسي و5) العلاقة (أستاذ – تلميذ)، حيث بينت النتائج بالنسبة للأساتذة، أن متغير الكفاءة الذاتية في العمل له تأثير إيجابي على الأبعاد الخمسة (المذكورة أعلاه) والمنسوبة إلى نوعية حياة التلاميذ في المدرسة. على سبيل المثال، التلاميذ الذين كان لدى أستاذهم شعور بالكفاءة الذاتية القوية في العمل، صنفوا أنفسهم أكثر ارتياحا في علاقتهم بهذا الأستاذ، وسجلوا درجات أعلى في الرضا العام، وأبدو القدرة على النجاح، مع الإشارة إلى مستوى أقل من الضيق النفسي.

كما تتقارب نتائج الفرضية مع دراسة **هيرنورداز** وزملائه حول معرفة العلاقة بين التحكم المجهد في رياض الأطفال والتحصيل الدراسي بعد عام واحد، وما إذا كان الدفء العاطفي (التقارب) بين المعلم والطالب والصراع في رياض الأطفال يتوسط في الارتباط، وشملت عينة الدراسة أطفال مرحلة الابتدائية(N=301)، أفاد أولياء الأمور والمعلمون والمراقبون عن جهود الأطفال في السيطرة، وأبلغ المعلمون عن مستوياتهم المتصورة من الدفء العاطفي والصراع مع التلاميذ. وتوصلت النتائج إلى أن الدفء العاطفي بين الأستاذ والتلميذ هو إحدى الآليات التي يرتبط بها التحكم الجاد بالتحصيل الأكاديمي .وكان التحكم الفعال أيضًا مؤشرًا ثابتًا على الإنجاز الأكاديمي، بما يتجاوز مستويات الإنجاز السابقة والتحكم في الدفء العاطفي (التقارب) والصراع بين الأستاذ والتلميذ، مع ما يترتب على برامج التدخل على تعزيز التنظيم والإنجاز في وقت واحد (Hernández & al., 2017 :98).

وهدفت دراسة **كوكا** (2018) إلى فحص العلاقة المحتملة بين مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين المبتدئين، وعلاقتهم بالتلاميذ، والتنمية المدرسية والاجتماعية لتلامذتهم. فوجد أن المعلمين في نهاية التكوين الأولي، شعروا أن لديهم كفاءة ذاتية قوية، وأنهم أكثر قابلية لإنشاء علاقة جيدة مع التلميذ (بعد التقرب)، لأنهم واثقون من أن لديهم المهارات والقدرات اللازمة لإدارة الفصول الدراسية بشكل جيد، وتحفيز مشاركة التلاميذ للتعليم. كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة علاقة (أستاذ– تلميذ) والتحصيل الدراسي للتلاميذ الجيد(عن2020 ,Simard).

بشكل عام، يمكن الارتباط بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الدفء العاطفي أن يؤثر بشكل إيجابي على التلاميذ. إن توفير بيئة مدرسية داعمة، وإقامة علاقة إيجابية مع الأستاذ، يمكن أن يساهم في تحسين تجربتهم الأكاديمية، والشخصية وتعزيز فرص نجاحهم العام في المدرسة.

فالعلاقة بين الكفاءة الذاتية للأستاذ ودرجات الدفء العاطفي في التعليم الابتدائي هو مجال بحث مهم ومثير للاهتمام. يعكس تأثير التفاعل العاطفي بين الأستاذ والتلاميذ على تجربة التعلم والتطوير الأكاديمي للتلاميذ. تعتبر العواطف والعلاقات الإنسانية أمورًا أساسية في عملية التعليم والتعلم وفي التأثير على نتائج التلاميذ.

إن فهم العلاقة بين العواطف والكفاءة الذاتية للأستاذ يمكن أن يساعد في تحسين أداء الأساتذة وتفاعلهم مع التلاميذ، وذلك من خلال تطوير استراتيجيات التدريس والتواصل العاطفي الفعال، وبناء بيئة صفية داعمة وإيجابية. كما يمكن أن تُسهم هذه النتائج في تحسين تجربة التعلم للتلاميذ وتعزيز تحقيقهم للنجاح الأكاديمي في مقاطعة المسيلة.

2.6.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

– يوجد ارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الصراع.

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية **الجزئية الثانية** الموضحة في الجدول(40) إلى وجود ارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الصراع لدى أساتذة التعليم الابتدائي قي مقاطعة المسيلة، وهذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية، وبالتالي تتحقق الفرضية على مستوى عينة البحث.

بالنظر إلى النتائج، يمكن القول إن هناك علاقة إحصائية بسيطة ودالة بين درجات الكفاءة الذاتية للأستاذ ودرجات بعد الصراع من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. قيمة معامل الارتباط "بيرسون" السالبة تشير إلى أن زيادة الكفاءة الذاتية للأستاذ تترافق مع انخفاض درجات بعد الصراع.

إن الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الصراع يمكن أن يكون متنوعًا ويعتمد على الطبيعة الفعلية للعلاقة والسياق الذي يحدث فيه التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ.

كما يمكن أن تختلف التأثيرات من تلميذ لآخر بناءً على خصائصهم الفردية ومستوى التوافق مع الأستاذ والأساليب التعليمية المستخدمة. وللاستفادة من الارتباط بين المتغيرين بشكل إيجابي، يجب على الأستاذ أن يستمر في تحسين مهاراته التعليمية وتطوير قدراته على التفاعل الإيجابي مع

التلاميذ. كما يمكن أن يساهم تحسين بيئة الصف وتوفير الدعم والتشجيع في تحسين جودة التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ وتحقيق أثر إيجابي على التلاميذ.

ويمكن أن يؤثر الارتباط بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد الصراع من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بشكل كبير على المناخ المدرسي، الذي يعتبر البيئة العامة في المدرسة والتي تتشكل من خلال التفاعلات بين المعلمين والتلاميذ والإدارة والموظفين والأولياء.

تعمل الكفاءة الذاتية للأستاذ على تنمية طرق الاتصال وأساليبه وتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي أثناء قيام الأستاذ بمهامه، وبالتالي خفض مستوى الصراع الذي ينجم بين الأستاذ والتلميذ أثناء عملية التعليم. كما تضع نظرية الأنظمة التنموية الطفل في سياق الأنظمة المختلفة التي يتفاعل فيها (على سبيل المثال، العائلة، المدرسة، المجتمع، إلخ)، وهذا بدوره يضع نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ في سياق هذه الأنظمة أيضًا؛ حيث يتم تعريف العلاقات ليس فقط من خلال التفاعلات بين الأفراد، ولكن أيضا من خلال اتصالهم بمستويات أخرى من النظام حيث تنمو وتتطور. وفي حالة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ، فإن وجود تلاميذ آخرين في الفصل، ونوع الانضباط والمناهج المستخدمة في الفصول الدراسية هي عوامل مهمة في العلاقة.

وبالتالي قد تأخذ الكفاءة الذاتية للأستاذ أبعاد أخرى ترتبط مع نوعية علاقة الأستاذ والتلميذ مثل تطوير طرق الاتصال التي تزيد من التفاعل العاطفي، والتقليل من حدة الصراع بين الأستاذ والتلميذ، كما تعمل الكفاءة الذاتية للأستاذ على التحكم وضبط الصراع وإدارته وعزله لكيلا يؤثر سلبا على نفسية التلميذ من خلال ضبط العلاقات وفق متطلبات مهنة التدريس. وهو ما تؤكده دراسة **فيرات** (Virat,2014) حول دور العلاقة العاطفية الايجابية بين الأستاذ والتلميذ، والتي تقلص فجوة الصراع بينهما وتقضي على الكثير من السلوك السلبي عند التلميذ.

كما تتقارب نتيجة الفرضية مع دراسة **القحطاني** (2000) حول العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، والتي تكمن على النحو الآتي: زيادة العبء التدريسي للمعلم، نقص إمكانات المدرسة وتجهيزاتها، زيادة كثافة التلاميذ في الفصول الدراسية، العلاقات الإنسانية السلبية داخل المجتمع المدرسي، وأخيراً النمط الإداري لمدير المدرسة غير الديمقراطي. ومن خلال هذه الدراسة، تبين تأثير الكفاءة الذاتية للأستاذ على العلاقات الإنسانية بشكل واضح داخل المجتمع المدرسي انطلاقا من شخصية الاستاذ الى التلاميذ والزملاء ورؤسائهم.

3.6.2. تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

- يوجد ارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبعد التبعية.

بعد تحليل القيم الواردة في الجدول(41)، يمكن الإشارة إلى وجود علاقة ضعيفة وغير ذات دلالة إحصائية بين بعد التبعية والكفاءة الذاتية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية المسيلة. ولذلك لا نقبل فرضية البحث التي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وبُعد التبعية من وجهة نظر أستاذة التعليم الابتدائي.

وفي هذا الاطار، توصلت دراسة **وولفاك و هاي**(Woolfolk & Hoy, 1990) أنه عادة ما تطغى مشاكل الفصول الدراسية على الأساتذة ذوي الإحساس المنخفض في الفعالية التربوية، وهم متوترون ومستاؤون من سوء سلوك التلاميذ. ويشكون في دوافع التلاميذ، ويفرضون عليهم أعمال صارمة للسيطرة بشكل أفضل على سلوك التلاميذ. ويركزون على الموضوع الذي يدرس أكثر من التركيز على تدريب التلاميذ، ويستخدمون المكافآت والعقوبات الخارجية لحمل التلاميذ على الدراسة، كما تبين العديد من الدراسات بأن الكفاءة الذاتية للأستاذ يمكن أن يكون له تداعيات على تجربة التلاميذ المدرسية ودوافعهم ونجاحهم الدراسي(عن Simard, 2020).

وللإجابة على الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية التي تنص على:" وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. نتبع الخطوات الآتية:

- لحساب النسبة المئوية للفرضية العامة الثانية الكلية، نحتاج إلى معرفة عدد الفرضيات الجزئية التي تحققت وعددها الإجمالي اثنان، والتي لم تتحقق فرضية واحدة.
  - الفرضية الأولى (تحققت)
  - الفرضية الثانية (تحققت)
  - الفرضية الثالثة (لم تتحقق)

لحساب النسبة المئوية للفرضية العامة الثانية الكلية، نقوم بحساب عدد الفرضيات الجزئية التي تحققت ونقسمه على إجمالي عدد الفرضيات الجزئية ثم نضرب الناتج في 100:

- الفرضيات الجزئية التي تحققت = 2
- إجمالي عدد الفرضيات الجزئية = 3

- النسبة المئوية = (2 ÷ 3) × 100 ≈ 66.67%

إذاً، يمكن القول، إن هناك نسبة 66.67% من الفرضيات الجزئية تحققت للفرضية العامة الثانية الكلية، وهي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعاد نوعية العلاقة (الأستاذ – التلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

وبحساب النسبة المئوية، تم التوصل إلى أن 66.67% من الفرضيات الجزئية قد تحققت. هذا يعني أن هناك دعمًا قويًا لفرضية العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعاد نوعية العلاقة (الأستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بنسبة 66.67%.

لذلك، يمكن أن نقول إنه بناءً على الدليل المتوفر والتحليل الذي تم إجراؤه، هناك أدلة تدعم الفرضية، وبالتالي، يمكننا قبول فرضية وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعاد نوعية العلاقة (الأستاذ – التلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. ويجب مواصلة الاهتمام بالبحث والدراسات لتوثيق وتأكيد هذه العلاقة وتحديد طبيعتها وتأثيراتها بشكل أكثر دقة واستقرارية. قد تحتاج الفرضية إلى مزيد من البحث والدراسة للتحقق من صحتها، وتوسيع نطاق فهمنا للظواهر والعلاقات الاجتماعية المتعلقة بالتعليم الابتدائي.

7.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

–" توجد علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية في العمل وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ –تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

1.7.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

- يوجد ارتباط إيجابي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الدفء العاطفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

يتضح من الجدول (42) أن هناك علاقة إيجابية ضعيفة بين درجات الصحة النفسية في العمل ودرجات بعد الدفء العاطفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي. وهذا يعني، أنه كلما زادت درجات الصحة النفسية في العمل للأساتذة، فإنه من المحتمل أن يزداد بعد الدفء العاطفي لديهم بشكل طفيف. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية وبالتالي تتحقق فرضية البحث.

وتجدر الإشارة إلى أن تأثير العلاقة بين التلميذ وأستاذه يمكن أن يختلف من فرد إلى آخر، اعتمادًا على شخصيته وظروفه. ومع ذلك، بشكل عام، يعتبر الاتصال الإيجابي مع الأستاذ، وخاصة الذي ينطوي على الدفء العاطفي، عاملاً حاسماً في تعزيز تجربة التعلم والرفاهية العقلية للتلاميذ.

يلعب الارتباط العاطفي بين التلاميذ وأستاذهم دورًا حاسمًا في إنشاء بيئة تعليمية بناءة وتعزيز الصحة العقلية للجميع. هذه العلاقة المؤثرة يمكن أن تكون بمثابة حافز للنمو الأكاديمي والشخصي للتلميذ ويمكن أن تحسن أدائهم المدرسي وسلوكهم الاجتماعي. ولذلك، فإن رعاية وتعزيز هذا الاتصال مع إعطاء الأولوية للصحة العقلية لكل من المعلمين والطلاب أمر ضروري لخلق بيئة تعليمية منتجة ورحيمة يستفيد منها جميع المعنيين.

وفقًا لبعض الدراسات الطولية، توجد أدلة تدعم فكرة أن التلميذ الذي يتمتع بعلاقة إيجابية ودافئة مع معلمه يكون أقل عرضة لإظهار سلوك غير لائق في الفصل الدراسي وانتهاك القواعد. علاوة على ذلك، يميل هؤلاء التلاميذ إلى إظهار مهارة اجتماعية أكبر. ويظهر هؤلاء التلاميذ أيضًا مرونة في مواجهة المواقف المحبطة التي قد تنشأ في السنوات اللاحقة. في المقابل، فإن العلاقة بين التلميذ والأستاذ التي تتميز بالصراع تميل إلى نتائج سلبية (Pianta & Stulhman, 2004).

وارتباط الصحة النفسية عند الأستاذ بالدفء العاطفي، يؤكد ويدعم التعريفات السابقة للصحة النفسية بالتوافق التام في المجال النفسي والاجتماعي والمهني، فهي ضرورية من أجل بناء علاقة آمنة لتشكيل روابط اجتماعية وإنسانية وتربوية وتعليمية بين الأستاذ وتلميذه، ومالها من أثار إيجابية على التلميذ وهذا ما تؤكده دراسة موراي و**غرنبرغ** (Murray & Greenberg, 2001)، حيث ارتبطت العلاقات الإيجابية بين الأستاذ والتلميذ بانخفاض حالات الجنوح لتلاميذ الصف الخامس والسادس من ذوي الإعاقة وغير المعوقين. وكذلك ارتبطت العلاقات الأكثر إيجابية مع الأساتذة والروابط الأوثق مع المدرسة، بتكيف اجتماعي وعاطفي أكبر (عن Zurheide,2015).

وفي السياق نفسه وجد ارتباط بين رفاهية الأستاذ ورفاهية التلاميذ، والضيق النفسي واكتئاب الأستاذ وعدم رفاهية التلاميذ. كما بينت دراسة **كلوسمان وزملائه** (Klusmann & al.,2008) أن الأساتذة الذين لديهم أدنى معدل من الإرهاق العاطفي وأعلى معدل للرضا الوظيفي لديهم تلاميذ أكثر كفاءة واستقلالية. بينما توصلت دراسة **بليسكوفا** (Pliskova ,2021) حول رفاهية المعلم في التفاعلات بينه وبين التلميذ، بأن تجربة المعلم في الرفاهية والرضا تؤثر بشكل كبير على مناخ

الفصـــل الدراســـي وعمل التلاميذ. فالمعلمون يتفاعلون مع مختلف الأفراد في العمل، بما في ذلك الزملاء وأولياء الأمور. ولكن التفاعلات مع التلاميذ لها التأثير الأكثر حسما على جميع المشاعر الإيجابية والسلبية المعنية.

ومن هنا يتبين أن إقامة علاقات عاطفية صحية ودافئة بين الأستاذ والتلاميذ هو أمر يتطلب جهودا مستمرة واهتماما بصحة الجميع. إن الاهتمام بالصحة النفسية في العمل للأستاذ والتركيز على بعد الدفء العاطفي يمكن أن يساهم في بناء بيئة تعليمية إيجابية ومثمرة للجميع.

2.7.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-" يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع ".

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في الجدول (43) إلى وجود ارتباط سلبي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، وبالتالي تتحقق الفرضية على مستوى العينة البحثية.

يُمكن تفسير ذلك بأن الاستجابة للصراع والتحديات الموجودة في نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ قد تؤثر على صحة النفسية للأساتذة. لذا، قد يكون هناك أساتذة يعانون من ضغوط وتحديات أكثر عندما يكونون في بيئة صراع مع التلاميذ، وهذا ينعكس على صحتهم النفسية في العمل. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية وبذلك نقبل فرضية البحث ونرفض الفرضية الصفرية.

ومع أن الارتباط بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع يعتبر ضعيفًا بسبب قيمة معامل الارتباط المنخفضة، إلا أنه ما زال إحصائيًا قوي عند مستوى الدلالة 0.05. وهذا يشير إلى أنه على الرغم من ضعف الارتباط، فإنه يظل هناك ارتباط إحصائي بين هذين المتغيرين.

إن الارتباط بين المتغيرين وتأثيراته يمكن أن تكون متعددة ومعقدة. يعتمد التأثير الفعلي على العديد من العوامل المختلفة، يجب أن نفهم أن الصحة النفسية في العمل للأستاذ تلعب دورًا حاسمًا في التأثير على البيئة المدرسية والتفاعل مع التلاميذ والزملاء والعمل الإبداعي التعليمي. لذلك، يجب على المدارس والجهات التعليمية أن تولي اهتمامًا خاصًا بصحة ورفاهية الأساتذة وتقديم الدعم اللازم لهم لتحقيق أفضل أداء في مهنتهم التعليمية.

الارتباط بين المتغيرين (الصحة النفسية في العمل ودرجات بعد الصراع) قد يؤثر على التلميذ بعدة طرق. يعتمد التأثير على طبيعة نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وكذلك تأثير الصحة النفسية للأستاذ وعلى طريقة تفاعله مع التلاميذ. كما يجب أن نفهم أن التأثيرات التي قد يكون للارتباط بين المتغيرين (الصحة النفسية في العمل للأستاذ، بعد الصراع) على التلميذ معقدة ومتعددة الأوجه. قد يكون لها تأثيرات إيجابية عندما يكون للأستاذ صحة نفسية جيدة وعلاقة إيجابية مع التلاميذ، وقد تكون لها تأثيرات سلبية عندما يواجه الأستاذ تحديات نفسية وصراعات. من المهم توفير الدعم النفسي والاجتماعي للأساتذة والتلاميذ لتحسين البيئة التعليمية وتحقيق أفضل النتائج التعليمية.

في الأخير، يمكن أن يكون للارتباط بين المتغيرين تأثير كبير على المناخ المدرسي وجودة تجربة التعلم في المدرسة. لذلك، يجب أن تعمل المدارس والمجتمعات المدرسية (الإدارة المدرسية، المجتمع المحلي المحيط بها، البيئة المدرسية، الأولياء، الطاقم الإداري والتربوي والعمال...) على دعم الصحة النفسية للأساتذة وتوفير البيئة الداعمة لتحسين المناخ التعليمي بشكل عام.

والعلاقة الارتباطية السالبة بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، تبين أن الصحة النفسية الجيدة تجعل الأستاذ قادرا على التحكم في الصراع الذي ينشأ نتيجة علاقته مع التلميذ في البيئة التعليمية، حيث تعتبر الصحة النفسية هي قدرة الأستاذ على التوافق مع نفسه، ومع المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا ما يمنحه التمتع بحياة خالية نسبيا من الاضطرابات، ومليئة بالتحمس. هنا يتسم الفرد بالرضا عن الذات، فلا يبدو منه ما يدل على عدم التوافق الاجتماعي، كما يسلك سلوكا معقولا يدل على اتزانه الانفعالي والعاطفي والعقلي في مختلف المجالات، وعلى هذا نستطيع القول بأن الصحة النفسية في النهاية تحقق تماسك الشخصية ووحدتها، وترفع من تقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له، بحيث يترتب على هذا كله شعور بالبهجة والراحة النفسية " (زيعور، 1986).

كما أن الصحة النفسية الجيدة تقلل من الصراع الذي يحدث بين الأستاذ والتلميذ وتزيد التحكم فيه من خلال معالجته بطريقة سليمة، وبالتالي فإنه يحسن من نوعية العلاقة التي تربط بين الأستاذ وتلاميذه، وكذلك يخفض من شدة التعلق غير الآمن عند التلميذ، وهذا ما تكون مخرجاته الملموسة المتمثلة في زيادة من دافعية التعلم، وبالتالي ارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي عند التلاميذ، وانخفاض في السلوكات العدوانية لديهم، ويعزز عوامل المناخ المدرسي الايجابي. والعكس صحيح،

حيث أن المناخ المدرسي السلبي يعمل على تدهور الصحة النفسية للأستاذ ويزيد من حدة الصراع (McLean & al., 2020).

ولسلوك التلاميذ تأثير كبير على الضيق النفسي للأستاذ، نظرا لأن التدريس هو الدور المركزي لعملهم، فمن الواضح أن العلاقة مع التلاميذ تؤثر على صحتهم النفسية، فقد خلصت دراسة (McCormick & Barnett,2011) التي أجريت على أساتذة المدارس الثانوية إلى أن أبرز ضغوط الإرهاق هي السلوك التخريبي لتلاميذهم. والواقع أن التفسير الأساسي لارتفاع مستوى التوتر يرجع إلى الاستثمار العاطفي للأساتذة مع التلاميذ (عن De Courville,2018).

3.7.2. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

- "يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية وبعد التبعية ".

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في الجدول (44) عدم وجود ارتباط سلبي بين الصحة النفسية وبعد التبعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وهذه النتيجة سارت في اتجاه مختلف لتوقع الفرضية وبالتالي لم تحقق الفرضية على مستوى عينة البحث.

ويمكن تفسير عدم ارتباط الصحة النفسية ببعد التبعية لمتغير نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) لدى أساتذة التعليم الابتدائي بأن الصحة النفسية الجيدة تعمل على تنمية وتعزيز العوامل الإيجابية التي تنمي وتعزز العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، ولا ترتبط بالعوامل التي تجعل التلميذ في وضع تبعية للأستاذ، وهو ما يحد من نمط استقلالية التلميذ، ويجعله غير قادرا على الإبداع والتفكير. والصحة النفسية الجيدة تعمل على رفع الدفء العاطفي (التقارب) وخفض الصراع بين الأستاذ والتلميذ، وتقلل من التبعية التي يكون الأستاذ فيها هو القطب، كما رأى **فرويد** أن الفرد الذي لا يستطيع أن يحقق الصحة النفسية لذاته هو الشخص غير قادر على منح الحب والعمل المنتج عموما، حيث ركز على هذين العاملين كأحد المؤشرات النفسية (عن الداهري، 2010)، وبالتالي الصحة النفسية الجيدة تكسب الأستاذ القدرة على إعطاء الدفء العاطفي والعمل المنتج، وهو تعليم التلميذ وتحقيق ما تصب إليه المدرسة وهو استقلالية الفرد. التبعية تعني التعلق غير الآمن الذي يلغي شخصية التلميذ مع معلمه وما ينتج عنه من مظاهر سلوكية غير مرغوب فيها لدى التلميذ، من انعدام الأمن العاطفي في العلاقات الشخصية وعدم تبني أو استخدام معلميهم قاعدة آمنة للاستكشاف والتعلم، وقد وجد أن

أطفال ما قبل المدرسة الذين لديهم ارتباطات من الأم والطفل غير الآمن يعتمدون بشكل أكبر على المعلمين ويستخدمون طرقا أكثر سلبية للبحث عن الأستاذ والاهتمام والموافقة (Spilt, Vervoort & al.,2017:4).

وللإجابة على الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية التي تنص على:" وجود علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية في العمل وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. نتبع الخطوات الآتية:

لحساب النسبة المئوية للفرضية العامة الثالثة الكلية، نقوم بحساب عدد الفرضيات الجزئية التي تحققت ونقسمه على إجمالي عدد الفرضيات الجزئية ثم نضرب الناتج في 100:

- الفرضيات الجزئية التي تحققت = 2
- إجمالي عدد الفرضيات الجزئية = 3
- النسبة المئوية = $(2 \div 3) \times 100 \approx 66.67\%$

إذاً، يمكن القول إن هناك نسبة 66.67% من الفرضيات الجزئية تحققت للفرضية العامة الثالثة الكلية، وهي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية في العمل وأبعاد نوعية العلاقة (الأستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

وقد تم بحساب النسبة المئوية وتوصلي إلى أن 66.67% من الفرضيات الجزئية تحققت.

هذا يعني أن هناك دعمًا قويًا لفرضية العلاقة الارتباطية بين الصحة النفسية في العمل وأبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بنسبة 66.67%. لذلك، يمكن أن نقول إنه بناءً على الدليل المتوفر والتحليل الذي تم إجراؤه، هناك أدلة تدعم الفرضية. وبالتالي، يمكننا قبول الفرضية العامة الثالثة:" توجد علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية في العمل وأبعاد نوعية العلاقة (الأستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. ومع ذلك، يجب أن نواصل الاهتمام بالبحث والدراسات لتوثيق وتأكيد هذه العلاقة وتحديد طبيعتها وتأثيراتها بشكل أكثر دقة واستقرارية. قد تحتاج الفرضية إلى مزيد من البحث والدراسة للتحقق من صحتها وتوسيع نطاق فهمنا للظواهر والعلاقات الاجتماعية المتعلقة بالتعليم الابتدائي.

8.2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثامنة:

- "يمكن التنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من خلال كل من: الضغوط المهنية، الكفاءة الذاتية للأستاذ، الصحة النفسية في العمل".

تساعد نتائج الانحدار الخطي المتعدد التدرجي على معرفة إمكانية التنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من خلال كل من: الضغوط المهنية، والكفاءة الذاتية للأستاذ، والصحة النفسية في العمل. كما هو موضح من الجدولين (45) و(46)، فنجد بأنه يمكن التنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ–تلميذ) من خلال الضغوط المهنية فقط، وتم استبعاد الكفاءة الذاتية للأستاذ والصحة النفسية في العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي لمقاطعة المسيلة.

توضح نتيجة تحليل التباين (ANOVA) وجود ارتباط دال إحصائيا بين متغير التبعية في علاقة الأستاذ والتلميذ ومتغير الضغوط المهنية. القيمة الاحتمالية (p–value) المحسوبة هي 0.008 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد الذي هو 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي ولا يساوي الصفر.

بناءً على هذه النتيجة، من الممكن قبول فرضية البحث واعتماد الفرضية البديلة القائلة بوجود علاقة بين الضغوط المهنية ونوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. يتضح أن زيادة مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ترتبط بزيادة نوعية العلاقة بمقدار 0.186 درجة. وهذا يعني أن الضغوط المهنية تفسر حوالي 03.5% من التباين في نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، حسب قيمة معامل التحديد (R–Square) التي تبلغ 0.035.

ومع ذلك، تجدر الاشارة أن هذا التأثير ضئيل نسبيًا، حيث تشير قيمة معامل التحديد إلى أن 96.5% من التباين في نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ يمكن تفسيره بواسطة عوامل أخرى غير الضغوط المهنية. قد تكون هناك عوامل أخرى مثل العوامل الشخصية للأستاذ والتلميذ، وسياسات المدرسة، والعوامل الاجتماعية التي تؤثر على نوعية علاقتهما.

من المهم أن نستكشف هذه العوامل الأخرى وأن نجري المزيد من الدراسات لتحديد التأثيرات المتعددة على نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في التعليم الابتدائي. قد يكون من المفيد أيضًا دراسة تأثير العوامل المحتملة الأخرى مثل الدعم الاجتماعي ومهارات التواصل وتوجيهات إدارة المدرسية،

وتوزيع السلطة في الفصول الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استكشاف تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية على نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في سياق التعليم الابتدائي.

تختتم هذه النتائج بالتأكيد على أهمية توفير بيئة عمل مدرسية صحية ومحفزة، حيث يمكن للأستاذ التعامل مع الضغوط المهنية بطرق إيجابية وصحية، من أجل تعزيز نوعية العلاقة بينه وبين التلاميذ. كما يمكن للمدارس والأطر التعليمية بذل الجهود لدعم الأساتذة وتوفير التدريب والدعم اللازمين لمساعدتهم على التعامل مع الضغوط المهنية وتحسين نوعية العلاقة بينهم وبين التلاميذ.

كما أن النتائج المذكورة تعتمد على الدراسة المحددة وعينة الأساتذة المشاركين فيها. قد تكون هناك اختلافات في العلاقة بين الصحة النفسية والعوامل الأخرى في سياقات تعليمية أخرى أو بين عينات مختلفة. لذا، يوصى بإجراء المزيد من البحوث والدراسات لفهم العلاقات وتأثيرات هذه العوامل في سياق التعليم الابتدائي وغيرها من سياقات التعليم.

كما تم رفض الفرض الصفري وقبول فرضية البحث، مما يعزز فكرة وجود العلاقة بين المتغيرين المدروسين. توضح النتائج أن زيادة مستوى الضغوط المهنية بين أساتذة التعليم الابتدائي يؤثر بشكل سلبي على نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.

معامل الانحدار (B) الذي تم حسابه بقيمة 0.186 يعني أن الضغوط المهنية تفسر نسبة 3.5% من التباين في نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. بينما تشير قيمة معامل التحديد (R- Square)التي تقدر بـ 0.035 إلى أن هناك عوامل أخرى تؤثر بنسبة 96.5% على نوعية العلاقة.

بشكل عام، تشير النتائج إلى أهمية إدارة الضغوط المهنية وتوفير بيئة عمل صحية ومحفزة لأساتذة التعليم الابتدائي. ومن المهم أيضًا النظر في العوامل الأخرى التي قد تؤثر في نوعية العلاقة، مثل الدعم الاجتماعي والمهارات الاتصالية، لتحسين نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.

وفي هذه الدراسة ومن خلال نتائج الانحدار الخطي المتعدد التدرجي للتنبؤ بنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) من خلال: الضغوط المهنية، والكفاءة الذاتية للأستاذ، والصحة النفسية في العمل، نجد بأنه ممكن التنبؤ بنوعية العلاقة (الأستاذ– التلميذ) من خلال الضغوط المهنية فقط، وتم استبعاد الكفاءة الذاتية للأستاذ والصحة النفسية في العمل، حيث لا يؤثر هذان البعدان على نوعية العلاقة

(أستاذ- تلميذ) رغم أنهم ضروريان لشغل منصب أستاذ تعليم الابتدائي، حيث يتم التركيز وإعطاء الأولوية في عملية التدريس على الجوانب التقنية أكثر من الجوانب النفسية الاجتماعية في عملية التعليم، وهما جانبان يتماشيان مع بعضهما البعض دون إهمال جانب معين، كون المدرسة مكملة لدور الأسرة في التربية والتعليم، فنجد أن الجوانب المهنية التي تحيط بالأستاذ وظروف العمل تأثر في نوعية العلاقة (أستاذ- تلميذ) أكثر من المتغيرات الأخرى. مثلا كاهتمام الأستاذ بشرح الدرس وتصميمه وتقديمه بأحسن أسلوبا يأخذ منه جزء أكبر من جهده بدلا من أن ينمي ويطور علاقاته الإنسانية والاجتماعية مع تلاميذه.

رغم أن الكفاءة الذاتية والصحة النفسية يعتبران ضروريين وأساسيين لأداء دور الأستاذ في التعليم الابتدائي، إلا أنه لم يتم العثور على تأثير إحصائي لهما على نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ. قد ترجع هذه النتيجة إلى عوامل مختلفة، مثل طبيعة العينة المدروسة، والبيئة التعليمية الخاصة بمقاطعة المسيلة، وطريقة قياس العوامل المتغيرة. كما يمكن أن تكون العوامل الإضافية، مثل دعم الزملاء والتدريب المستمر، أيضًا ذات أهمية في فهم العلاقات الأكثر تعقيدًا بين الأستاذ والتلميذ. إذا تم تضمين هذه العوامل في الدراسات المقبلة، فقد يساهم ذلك في توضيح صورة أكثر شمولًا لعوامل تحديد نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في تعليم الابتدائي.

وتتقارب نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة **يون** (Yoon, 2002) بعنوان خصائص المعلم كمتنبئ للعلاقات بين المعلم والتلميذ: الإجهاد، والتأثير السلبي، والكفاءة الذاتية. حيث تم في هذه الدراسة ربط سوء سلوك التلاميذ باستمرار تقارير المعلمين عن الإجهاد. كان الغرض من هذه الدراسة هو التحقق مما إذا كان ضغوط المعلم والكفاءة الذاتية مؤشر لجودة العلاقات بين التلميذ والمعلم أم لا. وكان المشاركون 113 معلمًا ابتدائيًا في منطقة حضرية في الولايات المتحدة. تم استخدام طريقة المسح لقياس تصورات المعلم في العمل مع التلاميذ وعلاقاتهم بهم. وتم توقع العلاقات السلبية بين المعلم والتلميذ من خلال ضغوط التي يوجهها المعلم. كذلك تم العثور على ارتباط معنوي بين التأثير السلبي، وضغوط المعلم والعلاقات السلبية. وأيضا تمت مناقشة الآثار المترتبة على دعم المعلمين وقضايا التعليم المستمر (Yoon, 2002 :485)، حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الضغوط التي تسبب إجهاد للمعلم وتأثيرها السلبي على علاقة المعلم بتلاميذه.

كما تبين دراسة **عيسى الشماس وفاتن عجيب** (2014) بعنوان التأثيرات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها المعلمون نتيجة الضغوطات المهنية وعلاقتها بمتغير الوضع العائلي والخبرة التعليمية. فأظهرت نتائج البحث ما يلي:

- وجود تقارب بين أراء أفراد العينة مجتمعين حول التأثيرات النفسية والاجتماعية، التي تنجم عن ضغوطات مهنة التعليم ولاسيما التأثيرات النفسية: (ضعف الدافعية للتحسن، وعدم مناسبة
- مهنة التعليم، وهي لا تحقق الطموحات)، وكذالك التأثيرات الاجتماعية:(تجنب الحديث مع الزملاء، الراتب لا يناسب الوضع الاجتماعي، عدم تعاون الزملاء لتطوير العمل).
- وجود علاقة ارتباط ايجابية بين أراء أفراد العينة، حول التأثيرات النفســية والاجتماعية التي تنجم عن ضغوطات مهنة التعليم بحسب متغير الوضع العائلي (متزوج، وغير متزوج).
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أراء افراد العينة، حول التأثيرات النفسية التي تنجم عن ضغوطات مهنة التعليم، بحسب متغير سنوات الخبرة. حيث ثبت أن الضغوط المهنية لدى المعلم لها أثار نفسية وأخرى اجتماعية قد تتجاوز علاقة الأستاذ بتلميذه إلى زملاءه في مكان العمل إلى البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

وهذا ما أشرات إليه دراسة **ترافرز وكوبر** بعنوان الصحة النفسية والرضا الوظيفي والضغوط المهنية على عينة عشوائية من 1790 معلمًا تم اختيارهم من مقطع عرضي لأنواع المدارس والقطاعات والصفوف التعليمية. أظهر التحليل أحادي المتغير للنتائج أن المعلمين، مقارنة مع الفئات المهنية الأخرى التي تعاني من الإجهاد الشديد، شهدوا انخفاضًا في الرضا الوظيفي وضعف الصحة النفسية. فيما يتعلق بالمجموعات الفرعية المختلفة في العينة، أظهر التحليل ثنائي المتغير أنه من الضروري النظر في العلاقة بين مستوى وطبيعة الإجهاد الذي يعاني منه وعضوية مجموعة فرعية معينة داخل مهنة التدريس (على سبيل المثال، كونه مدرسًا رئيسيًا). كشف مزيد من الفحص للبيانات عن طريق استخدام التحليل متعدد المتغيرات أنه يمكن الحصول على عشرة عوامل موثوقة فيما يتعلق "بمصادر ضغط العمل" لهذه العينة من المعلمين. تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد على العينة الإجمالية والمجموعات الفرعية المختلفة، وتم اكتشاف أن "عوامل ضغط العمل" لـ "إدارة / هيكل المدرسة" و"الافتقار إلى الحالة والترقية" كانت من العوامل الرئيسية للتنبؤ بعدم الرضا الوظيفي.

كما تم توقع اعتلال الصحة النفسية من خلال مجموعة متنوعة من ضغوط العمل والعوامل الشخصية، وأهما ما ارتبط بـ "غموض دور المعلم"، كما وجدت نية ترك وظيفة التدريس أكثر ارتباطا باعتلال الصحة النفسية لدى المعلم (Travers & Cooper,1993:203).

3. الاستنتاج العام:

يجسد البحث الحالي رحلة بحثية مليئة بالاكتشافات والتحليلات القيمة في مجال التعليم الابتدائي، ويركِّز على موضوعٍ حيوي يهم جميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية؛ إذ يتناول نوعية العلاقة بين أساتذة التعليم الابتدائي والتلاميذ، ويركِّز على ارتباط هذه العلاقة بالضغوط المهنية ومستوى الكفاءة الذاتية للأستاذ والصحة النفسية في العمل.

تشكُّل العلاقة بين الأستاذ والتلميذ جوهر العملية التعليمية، حيث تؤثر بشكل كبير على تحفيز التلاميذ واهتمامهم بالدراسة وتحقيق التفوق الأكاديمي.

الهدف الأساسي من هذا البحث هو التركيز على التفاعل بين الأستاذ والتلميذ ودراسة تأثير العوامل المحيطة على نوعية هذه العلاقة؛ من خلال توضيح كيف يمكن للضغوط المهنية التي يواجهها الأساتذة، ومستوى الكفاءة الذاتية الذي يمتلكونها، والصحة النفسية في العمل، أن يؤثروا على جودة التفاعل مع التلاميذ وتحسين تجربتهم التعليمية.

جعلت النتائج التي تم الحصول عليها من البحث الحالي من الممكن فهم أداء المعلمين وتفاعلهم مع التلاميذ بشكل أكثر دقة، وكذلك العوامل التي قد تؤثر على الجودة العامة للتعليم الابتدائي. وبالتالي، يمكن أن تمثل هذه الأطروحة مساهمة قيمة في فهم وتطوير بيئة التعليم الابتدائي، وتوفير الفرص لتحسين جودة التعليم ورفع مستوى الأداء التعليمي للتلاميذ.

من خلال عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها، نستنتج أن الضغوط المهنية للأستاذ تزيد من مستوى الصراع في العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، كما أن الصحة النفسية والكفاءة الذاتية للأستاذ تقلل من شدة الصراع الناتج بين الأستاذ والتلميذ، وتزيد من الدفء العاطفي بينهما، وبالتالي تحسين المناخ المدرسي. أسفر البحث الحالي على النتائج التالية:

- مستوى نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) لدى أساتذة التعليم الابتدائي متوسط.
- مستوى الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي منخفض.
- مستوى الكفاءة الذاتية للأستاذ لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.
- مستوى الصحة النفسية في العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

❖ **نتيجة علاقة الضغوط المهنية بنوعية العلاقة(أستاذ-تلميذ):**

وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية، تحققت الفرضية العامة الأولى جزئيا، أي بحوالي (33.33%)، والتي تنص على أنه:" توجد علاقة ارتباطية بين الضغوط المهنية وأبعاد نوعية علاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي". يتضح من النتائج أنه لا يمكن القول بوجود ارتباط سلبي بين مستوى الضغوط المهنية التي يواجهها الأساتذة والدفء العاطفي في علاقاتهم مع تلاميذهم. يشير هذا إلى أن الضغوط المهنية لم يتم تحديدها كعامل مؤثر في تكوين جوانب الدفء العاطفي في هذه العلاقة. من ناحية أخرى، أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين مستوى الضغوط المهنية وبعد الصراع في علاقة الأستاذ مع التلميذ. يشير هذا إلى أن الأساتذة الذين يواجهون ضغوطًا مهنية أكبر قد يشعرون بمزيد من التوتر أو الصراع في التفاعل مع تلاميذهم، وهوما يتطلب ضرورة توفير بيئة عمل داعمة ومناسبة للأساتذة من أجل تقليل من التأثير السلبي المحتمل للضغوط.

❖ **نتيجة علاقة الكفاءة الذاتية للأستاذ بنوعية العلاقة(أستاذ-تلميذ):**

بناء على نتائج الفرضيات، تحققت الفرضية العامة الثانية جزئيا، أي بحوالي (66.67%)، والتي تنص على أنه:" توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للأستاذ وأبعاد نوعية علاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي". تعكس هذه النتيجة أهمية الكفاءة الذاتية للأستاذ كعامل يلعب دورًا مؤثرًا في تشكيل وتطوير العلاقة بينه وبين تلاميذه؛ حيث تُظهِر النتائج الجزئية تأثيرًا إيجابيًا ملحوظًا للكفاءة الذاتية في تعزيز الدفء العاطفي بين الأستاذ والتلاميذ، مما يشير إلى دورها في تحفيز بيئة تعليمية إيجابية وداعمة. على الجانب الآخر، تظهر النتائج أيضًا وجود ارتباط سلبي معنوي بين الكفاءة الذاتية للأستاذ والصراع في العلاقة بينه وبين التلاميذ. وهذا يعكس أن الأساتذة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة قد يكونون أكثر عرضة لصعوبة التعامل مع التوترات والتحديات في الفصل الدراسي. بشكل عام، تسلط هذه النتائج الضوء على دور الكفاءة الذاتية للأستاذ في خلق تجربة تعليمية مميزة وإثراء علاقته مع التلاميذ. ومع ذلك، لا تزال هناك جوانب أخرى تحتاج إلى دراسة أعمق لإكمال الصورة الكاملة وفهم أفضل لتفاعلات العوامل المختلفة التي تؤثر على تلك العلاقة.

❖ **نتيجة علاقة الصحة النفسية للأستاذ بنوعية العلاقة(أستاذ-تلميذ):**

بناء على نتائج الفرضيات الجزئية، تحققت الفرضية العامة الثالثة جزئيا، أي بحوالي (66.67%)، والتي تنص على أنه:" توجد علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية في العمل وأبعاد نوعية علاقة (أستاذ – تلميذ) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي".

1- يوجد ارتباط إيجابي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الدفء العاطفي.

2- يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية في العمل وبعد الصراع.

3- لا يوجد ارتباط سلبي بين الصحة النفسية في العمل وبعد التبعية.

تمثل هذه النتائج إسهامًا مهمًّا في فهم دور الصحة النفسية في تكوين وتطور العلاقات التعليمية، وقد توجه الجهود المستقبلية نحو تطوير برامج دعم الصحة النفسية للأساتذة لتحسين تجربة التعليم وتعزيز جودة العلاقة مع التلاميذ.

❖ **نتيجة الفرضية العامة الرابعة:**

بناءً على النتائج المحصل عليها من التحليل والتفسير الإحصائي، يظهر لنا تصور جديد ومثير لنوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) في سياق التعليم الابتدائي. فقد تبَّين لنا أنه بالاستناد إلى البيانات الميدانية والنمذجة الإحصائية، يُمكن للضغوط المهنية أن تكون مؤشرًا محوريًّا للتنبؤ بنوعية تلك العلاقة. وعلى الرغم من أنَّ البحث نظر في الكفاءة الذاتية للأستاذ والصحة النفسية في العمل كعوامل محتملة للتأثير على نوعية العلاقة، إلا أن النتائج أظهرت أن هذه العوامل لا تلعب دورًا مؤثرًا في التنبؤ بنوعية العلاقة بالقدر الذي تلعبه الضغوط المهنية. وبالتالي، يمكننا أن نستنتج أنَّ الضغوط المهنية تبرز كمؤشر قوي وفعّال لتوقُّع كيفية تشكل وتطوُّر العلاقة بين الأستاذ والتلميذ في هذا السياق.

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية هذه الدراسة التي سعت إلى معرفة العوامل المعززة للمناخ المدرسي والتي تركز وتبرز دور الأستاذ في تحسين العلاقات الإنسانية والاجتماعية من خلال مراعاة الجوانب المهنية والنفسية والاجتماعية للأستاذ التعليم الابتدائي وذلك باعتباره الحلقة المحورية في التعليم، من خلال قدرته على بناء العلاقات وتطوير وتنمية الاتصال وإقامة علاقات دافئة مع التلاميذ لتحسين التحصيل الدراسي للتلميذ وتحقيق استقلاليته ونجاحه.

خاتمة:

تعمل المدارس الحديثة اليوم على تنمية وتطوير المناخ المدرسي الإيجابي من خلال تقوية العوامل المشكلة له، وأهمها الاهتمام بالجوانب الإنسانية والعلائقية والصحية، حيث إن المدرسة هي المؤسسة الثانية التي تحتضن الطفل بعد عائلته، وبالتالي فإن إهمال الجانب العلائقي بين الأستاذ والتلميذ والتركيز على الجانب التقني يجعل المناخ المدرسي غير آمن للتلميذ، ويقلل من دافعه للتعلم، وبالتالي الابتعاد عن هدفه وغايته من الدراسة والمدرسة.

وتعمل الضغوط المهنية والوظيفية المعتدلة مثل طرائق التدريس التي تتطلب مهارات عالية في التواصل والتحفيز، في دفع الأستاذ لتحسين أدائه وتطوير كفاءته الذاتية، من أجل تحقيق التوازن الداخلي، مثل الحفاظ على صحته العقلية، والتوازن الخارجي، وتقليل مستوى الصراع الذي قد ينشأ معهم، ومن ثم تحسين علاقته بالتلاميذ، وزيادة الدفء العاطفي (التقارب) بينهما، كل ذلك في جو إيجابي يحفز ويزيد من دافع التلميذ نحو التعلم، ومنه إلى تحقيق نتائج مدرسية مُرضية.

استمرار الضغوط المهنية ولا سيما غير الوظيفية للأستاذ، مثل محتوى المنهج الذي لا يتناسب مع قدرات التلميذ، وغياب التكنولوجيا التعليمية التي توفر الجهد والمال والوقت، يؤثر في أداء الأستاذ وقد يخفض كفاءته. وإذا اشتدت هذه الضغوط المهنية على الأستاذ فقد تنهار صحته العقلية نتيجة الإرهاق النفسي الشديد، وبذلك يزداد الصراع مع التلاميذ، ويصبح هذا المناخ المدرسي سلبيا وغير آمن على التلاميذ (الغياب عن المدرسة، العدوانية بأشكال مختلفة، الخوف، الإلهاء، ضعف التحصيل الدراسي، النسيان والرغبة في ترك المدرسة في سن مبكرة.... الخ).

كما تؤثر الضغوط المهنية أيضا على الصحة العقلية والبدنية للأستاذ. وتتخذ عدة أشكال سلبية مثل: التغيب، والإجازة المرضية المتكررة، القلق، والاكتئاب، والانهيار العاطفي، وتوسيع دائرة الصراع من القسم إلى إدارة المدرسة، بالإضافة إلى الأمراض النفسية الجسدية مثل: (داء السكري وضغط الدم وأمراض القلب...).

وإذا كانت الكفاءة الذاتية للأستاذ تركز على الجانب التقني فقط لتنمية وتطوير التدريس فإنه غير كاف لإنشاء وتطوير مناخ إيجابي آمن لتعلم التلميذ دون مراعاة الجوانب الإنسانية والعلائقية منه، وما ينتج عن ذلك من مناخ غير آمن من الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرفية لدى التلميذ والتي تعيق نموه وتكوين شخصيته وإدراكه ذاته.

ولهذا تمثل الكفاءة الذاتية جدارا وقائيا من كل ما قد يستنفد طاقة الأستاذ أو يعرضه للضغط، أو للاحتراق النفسي، حيث تقوم الكفاءة الذاتية للأستاذ بتطوير قدراته ومهاراته وإمكاناته من أجل تجنب الضغط وتجاوزه؛ حيث تعمل على تعزيز أو زيادة تنشيط بنيته الجسدية أو الصحية، وتقلل مستويات التوتر النفسي والصراعات أو الميول العاطفية السلبية له. لذا يكون للأستاذ دورا إيجابيا يجعله يتمتع بصحة عقلية جيدة تمكنه من إنجاز عمله في أحسن الأحوال، وعلى رفع مستوى التقارب العاطفي بينه وبين التلميذ.

وهذا ما تسعى إليه المدارس الحديثة التي تبحث في تطوير العلاقات الإنسانية والاجتماعية، من خلال تطوير برامج التعليم، وإدماج التكنولوجيا الحديثة في المدرسة، ورفع التفاعل الايجابي بفضل وسائل الاتصال التي تعمل على تسهيل مهام الأستاذ مثل (التشخيص، التقييم، المتابعة، المراقبة، التعليم) والتي تخفض مستوى ضغوط الأستاذ، وتعمل على التحكم في أبعاد نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)، وتتيح لكل فرد التعبير على رأيه ومشاعره، وتفهم الأخر وتقبله، ورفع من مستوى دافعية تعلم التلميذ، وتحسين نتائجه الدراسية. كما تعتبر نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ أحد المؤشرات التي يمكن من خلالها أن يتنبأ الأستاذ بالنتائج الدراسية لتلاميذه والتي هي الصورة الحقيقة التي تعكس طبيعة هذه العلاقة وارتباطها بكفاءته الذاتية وسلامة صحته النفسية التي هي المحرك الأساسي للقيام بدوره في مهنة التعليم.

كما أن نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ) تفتح آفاقا واسعة للتعلم الناجح والنمو الشخصي للتلاميذ. فإذا كانت هذه العلاقة دافئة ومحفزة، يتم إلهام التلاميذ ودعمهم في التعلم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية والشخصية. من خلال التفاعل الإيجابي والاحترام المتبادل، وسط بيئة تعليمية إيجابية تدفع التلاميذ إلى النمو والتطور.

وتحمل العلاقة (أستاذ – تلميذ) قوة التأثير في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ وتطوير قدراتهم التعليمية والمهاراتية. بواسطة الاستماع وفهم احتياجات التلاميذ ومتطلباتهم الفردية، يمكن للأستاذ أن يقدم الدعم والإرشاد اللازم لتحقيق أهداف التعلم والتفوق المدرسي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه العلاقة تساهم في بناء الشخصية وتعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ، فمن خلال الدعم والاهتمام الذي يقدمه الأستاذ، يشعر التلاميذ بأنهم قادرين على تحقيق النجاح والتفوق في مساراتهم التعليمية والحياتية.

بناء على التحليل المقدم في البحث، يتضح بوضوح أن الأستاذ هو الرابط المحوري في التعليم، حيث تكمن قدرته على إقامة علاقات دافئة وإيجابية مع التلاميذ من شأنه تحسين تحصيلهم الدراسي والمساهمة في بناء شخصياتهم ودفعهم إلى النجاح.

بالتالي، يُظهر التحليل والنقاش الدقيق أن الأستاذ يمثل عنصرًا أساسيًا في تحسين العملية التعليمية وتعزيز تحصيل التلاميذ ونموهم الشخصي. بناء على ذلك، يجب على جميع الفاعلين في المجال التعليمي تعزيز دور الأستاذ لتحسين العلاقة (أستاذ – تلميذ) من أجل ضمان تحقيق أهداف التعليم والتأثير الإيجابي الدائم على مسارات حياة التلاميذ.

يتطلب الدور الحيوي للأستاذ بناء علاقات دافئة وإيجابية مع التلاميذ، وأن يكون ملهما ونموذجا يقتدي به، من خلال إبراز القيم الأخلاقية والعلمية والاجتماعية التي يجب أن يتبناها التلاميذ. فالفهم الأفضل للعلاقة بين الأستاذ والتلميذ، يساهم بشكل كبير في تطوير المجتمع التربوي والمعرفي، ويحسن السياسات والبرامج التعليمية لتلبية احتياجات التلاميذ وتعزيز جودة التعليم.

ولأن العلاقة الجيدة بين التلميذ ومعلمه تعد أحد عوامل النجاح في العملية التربوية، إذ أنها تساهم بشكل كبير في تحسين سلوك التلاميذ مع أقرانه، وتدفعه لبذل جهد أكبر في تحصيله الدراسي، كما أن العلاقة السيئة بين المعلم والتلميذ قد تؤدي الى تراجع تحصيل التلميذ وتتسبب في تمرده عن مدرسته. لذلك لا بد من تعزيز العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، من خلال تحسين جودة التعليم، وفهم أفضل للعوامل المؤثرة في عملية التعلم والتعليم، وبالأخص تحسين الظروف العملية للأساتذة، من خلال التقليل من الضغوط المهنية وتحسين صحتهم النفسية، وتوفير الدعم والموارد اللازمة لهم للحفاظ على رفاهيتهم العامة، ورفاهيتهم داخل وسطهم المهني.

من الواضح أن البحث الحالي هدف إلى فهم أفضل للمتغيرات التي يمكن أن تحسن جودة العلاقة التي تربط بين الأستاذ والتلميذ في المدرسة الابتدائية. لكن النتائج التي تم الحصول عليها تظل محدودة، ونحن واعون بأن هناك العديد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على هذه العلاقة، مثل متغير الدعم الاجتماعي للأستاذ، مساهمة أولياء أمور التلاميذ في بناء هذه العلاقة، الخبرة المهنية للأستاذ، مستواه الاقتصادي، الجنس أو النوع، عدد التلاميذ، وسلوكياتهم داخل القسم، سواء كانت منضبطة أو غير منضبطة. تأثير هذه العلاقة على التحصيل الدراسي للتلاميذ. بالإضافة إلى نوع المقاييس الأجنبية المستخدمة لأول مرة، والذي يحتاج كل منها إلى فرقة بحث كاملة تتكفل

بالترجمة وبتكييفها على البيئة الجزائرية كما ينبغي. والأفضل أن يكون لنا مقاييسنا الخاصة تقيس العلاقة(أستاذ – تلميذ) في المجتمع الجزائري، وكل ما يمكن أن يرتبط أو يؤثر في هذه العلاقة وربط ذلك مثلا بالتحصيل الدراسي وبالتوافق النفسي الاجتماعي للتلميذ، ذلك لأن متغير نوعية أو جودة العلاقة(أستاذ – تلميذ)، أصبح يثير اهتمام عدد كبير من الباحثين، خاصة بعد أن ثبت علميا أنها مرتبطة بشكل مباشر أو غير مباشر بمختلف المؤشرات أو المتغيرات المعرفية وغير المعرفية بالنجاح المدرسي، خاصة مع التلاميذ ذوي السلوك المزعج أو المعرضين للخطر.

المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. ابراهيم، الشافعي ابراهيم .(2005). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*،19(75)،131-191.

2. ابن منظور.(1994). لسان العرب. ط .3 الجزء 13، بيروت: دار صادر

3. ابن منظور.(1998). معجم لسان العرب، بيروت: دار صادر.

4. ابن خرور، خير الدين؛ ابراهيمي، الطاهر.(2011).علاقة ضغوط العمل بالرضا الوظيفي للمدرسين في المؤسسة التربوية الجزائرية. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

5. أبو بكر، محمد.(2012). كيف تتعامل مع الضغط، الرياض، السعودية: العبيكان للنشر والتوزيع.

6. أبو علي، مروه حسن مصطفى.(2015). درجة الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، أطروحة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

7. أبو مصطفى، نظمي عودة.(2011). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني. *مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الإنسانية*، 19(1)، 209-238.

8. أحمد، الشوا.(2016).الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغوط النفسية التي يعانيها أفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية، جامعة الاستقلال، أريحا، فلسطين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*،30(8)، 1555-1588.

9. الأسدي، جاسم سعيد؛ المسعودي، محمد حميد؛ التميمي حسن، هناء عبد الكريم. (2016). التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية (المعلم- المدير- المشرف)، عمان: دار المنهجية للنشر والتوزيع.

10. الأنصاري، سامية لطفي؛ أحمد، صالح.(2008).علم النفس النمو للاطفال، جامعة الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

11. أنيس، ابراهيم؛ منتصر، عبد الحليم؛ الصوالحي، عطية؛ أحمد، محمد خلف الله.(2004). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مصر: مكتبة الشروق الدولية.

12. أومليلي، حميد.(2017). الصحة النفسية للمعلم في ظل مفاهيم علم النفس الإيجابي – نموذج الرجوعية التربوية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 2(7)،131-142.

13. أيت حمودة، حكيمة؛ وازي، طاوس.(2013). مصادر الضغوط المهنية لدى معلم مرحلة التعليم الابتدائي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، 8(25)، 566-581.

14. بحري، عبلة؛ بن زروق، العياشي.(2018). صادر الضغط المهني لدى مدرسي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، دراسة ميدانية بمقاطعة فرجيوة ولاية ميلة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 4(2)، 498-518.

15. بدران، بلال عمر.(2017). ضغوط المهنية لدى معلمي التربية المهنية في الأردن واستراتجيات التعامل معها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، عدد176،325 -366.

16. بوزنزن، نصيرة.(2015). صادر ضغوط العمل لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص توجيه وارشاد تربوي، جامعة المسيلة، الجزائر.

17. البلطان، ابراهيم عبد الله.(2013). التكنولوجيا الرقمية وتطبيقاتها في تعليم العلوم، عمان: دار الشروق.

18. بنهان، ب.(2008). الاحتراق النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة *الارشاد النفسي*، 22(2)، 245-311.

19. بيبي، غانم؛ اسماعيل، رنا.(2018). *مدخل الى الدعم النفسي الاجتماعي في الظروف الصعبة*، بيروت: مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية.

20. التح، زياد خميس.(2013). علاقة فعالية الذات في التدريس بالاحتراق النفسي والخبرة لدى معلمي محافظة المفرق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*،11(4)، 163-189.

21. تيايبية، فوزي.(2018). دراسة لمستويات الضغط المحددة خارجيا لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في ضوء المراحل العمرية. *مجلة المنظومة الرياضية*، 5(2)،90-110.

22. جريش، إيمان منصور.(2008)، العلاقة بين الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 10(1)، 245- 264.

23. الجمال، سمية أحمد محمد.(2012). التنبؤ بفاعلية الذات من كل من الرضا الوظيفي وضغوط العمل والاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، 12(2)، 449-515.

24. جوادي، يوسف.(2006). مصادر مستويات الضغط النفسي لدى الأستاذ الجامعي، رسالة ماجستير في علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية، جامعة قسنطينة.

25. الحجازي، مدحت عبد الرزاق.(2012). معجم مصطلحات علم النفس، بيروت: دار الكتب العالمية.

26. حسن، أحمد محمد شبيب؛ إبراهيم، سيد أحمد عبد الواحد.(2021). الكفاءة الاكاديمية والشخصية لمعلم الجامعة الداعمة لنواتج تعلم طلابه في ضوء الجامعة المنتجة. *مجلة التربية*، عدد 192، الجزء1،3-36.

27. الحسني، علياء قاسمي؛ تلي، عبد الرحمن.(2021). مصادر الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الابتدائي-دراسة ميدانية-. *مجلة تنمية الموارد البشرية*، 16(2)،750- 773.

28. حسين، منال زكريا؛ محمد، محمد سعد؛ وبدر، خالد عبد المحسن.(2010). كفاءات الذات العامة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي لدى عينة من النساء العاملات. *دراسات نفسية*، 20(2)، 197- 225.

29. الأحسن، حمزة.(2015). الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم دراسة ميدانية في البليدة وتيبازة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،(1)، 188-215.

30. الداهري، صالح أحمد حسن.(2010). *مبادئ الصحة النفسية*. الأردن: دار وائل للنشر.

31. الدبابسة، محمود.(1993). مستويات الاستنفاذ النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في الأدردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، عمان، الأردن.

32. الرددينية، أمل بنت عامر بن خميس.(2017). *الدافعية والكفاءة الذاتية للمعلم وأثرهما في الصحة النفسية لدى عينة من معلمي محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير في التربية، تخصص الارشاد النفسي، جامعة نزوي، سلطنة عمان.

33. الزيات، فتحي مصطفى.(2001). *علم النفس المعرفي الجزء الثاني*، مصر: دار النشر للجامعات.

34. زياد، لطفي الطحانية؛ محمود، عايد حتاملة.(2011). مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة الزرقاء ورغبتهم يترك التدريس. *دراسات العلوم التربوية*، 38(3)، 1015- 1029.

35. زيدان، حنان السيد عبد القادر.(2010). الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بالتقدم العلمي لطلابه. *دراسات نفسية*، 20(1)، 145- 168.

36.زيعور، علي.(1986). أحاديث نفسانية اجتماعية ومبسطات في التحليل النفسي والصحة العقلية. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

37. سامر، جميل رضوان. (1997). توقعات الكفاءة الذاتية " البناء النظري والقياس". *مجلة الشؤون الاجتماعية*، عدد55، 25- 51.

38. سامر، جميل رضوان. (2010). أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق. دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية التطبيقية بسلطنة عمان. *مجلة دراسات نفسية*، عدد3، 9-35.

39. سامي، محمد ملحم (2006). سيكولوجية التعلم والتعليم، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

40. السرحان، خالد.(2018). الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس في الأردن وعلاقته بكفاءتهم الذاتية من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 45(4)، 512-526.

41. السيد، محمد أبو هاشم حسن.(2005). مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة البحث العلمي.

42. الشافعي، إبراهيم إبراهيم.(2004). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من: بالكفاءة الذاتية العامة والضغوط المهنية والمعتقدات التربوية لدى عينات من المعلمين (قبل وأثناء) الخدمة، دراسة تنبؤية مقارنة. *المجلة التربوية*، 1-33.

43. الشافعي، إبراهيم إبراهيم.(2005). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، 19(75)،131-191.

44. شاهين، رسلان.(2012). الاسترخاء مفتاح الصحة النفسية، القاهرة: دار غريب لنشر والتوزيع.

45. الشائع، علي بن صالح.(2008). *قياس الكفاءة النسبية للجامعات السعودية باستخدام تحليل مغلف البيانات*، رسالة دكتورة، جامعة أم القرى، المملكة السعودية.

46. شعيب، عبد الله؛ بشلاغم، يحي.(2019). الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي في ظل بعض المتغيرات- دراسة بولاية تلمسان، الجزائر. *مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية*، ع(52)،59-72.

47. الشماس، عيسى؛ عجيب، فاتن.(2014). التأثيرات النفسية والاجتماعيّة التي يعاني منها المعلمون نتيجة الضغوطات المهنية وعلاقتها بمتغيري الوضع العائلي والخبرة التعليميّة (دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة دمشق). *مجلة الآداب والعلوم الانسانية*،36(5)،223- 241.

48. شوقيه، إبراهيم.(1993). الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام -رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية جامعة المنصورة.

49. شيلي، تايلور .(2008). *علم النفس الصحي*، ترجمة: وسام درويش بريك وفوزي شاكر داود، عمان: دار حامد.

50. الشيخي، صالحه عبد الله؛ خليفة، هدى عاصم.(2021). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمات التربية الخاصة بجدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، عدد136، 279-302.

51. الطحاينة، زياد لطفي؛ حتاملة، محمود عايد.(2011). مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة الزرقاء ورغبتهم بترك التدريس. *دراسات، العلوم التربوية*، المجلد 38، ملحق3، 1- 28.

52. طه، عبد العظيم حسين؛ سلامة، عبد العظيم حسين.(2006). *إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية*، الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

53. العاسمي، رياض نايل.(2016). *علم النفس الصحة الاكلينيكي*، جزء1، دمشق: دار الاعصار العلمي.

54. عايدة، شكري حسن.(2001). *ضغوط الحياة والتوافق الزواجي والشخصية لدى المصابات بالاضطرابات السيكوسوماتية والسويات*، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر.

55. عبد المعطي، حسن مصطفى.(2017). *علم النفس النمو*، مصر: دار قباء للنشر والطبع والتوزيع.

56. عتيبي، نوال مطلق.(2018). *الضغوط المهنية لدى المعلمين في دولة الكويت وتأثيرها على دافعية الإنجاز*، جامعة الكويت - كلية الدراسات العليا.

57. عرنكي، رغدة؛ الشمايلة، نسرين بهجت؛ الجعافرة، أسمى عبد الحافظ.(2016). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 35(170)،541- 567.

58. عزت، عبد الحميد حسن.(1999). *المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازبق، مصر.

59. علاء الدين، تيسير دنديس.(2009). *دليل المعلمين الجدد*، الاردن: دار الصفاء.

60. علوان، فادية.(2003). *مقدمة في علم النفس الارتقائي*، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

61. علي، إسماعيل عبد الرحمان.(2012). *الضغوط النفسية القاتل الخفي*، مصر: دار اليقين للنشر والتوزيع.

62. علي، عسكر غلوم؛ عبد الله، أحمد عباس.(1988). مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، عدد4، 56-88.

63. عنو، عزيزة.(2009). الانتحار والضغوط المهنية في الوسط المهني. *مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية*،9(1)،27-59.

64. غانم، محمد حسن.(2009). *كيف تهزم الضغوط النفسية*، القاهر: دار أخبار اليوم.

65. الغريز، أحمد نايل؛ أبو سعد، أحمد عبد اللطيف.(2008). *التعامل مع الضغوط النفسية*، عمان: دار الشروق.

66. الفاتح، أسماء سعد.(2022). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الاحتراق لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم*، بحث مكمل لرسالة (الماجستير) - جامعة الملك سعود.

67. فاطمة الزهراء، الزروق.(2015).*علم النفس الصحي*، الجزائر: الديوان المطبوعات الجامعية.

68. فضيلي، فتيحة.(2018). نحو بناء نموذج نظري للصحة النفسية في العمل. *المرشد*،8 (1)،1-10.

69. فؤاد، اسماعيل عياد؛ ياسر، عبد الرحمن صالحة.(2020). الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*-فلسطين، 8(19) ،65-94.

70. فوزي، سمارة.(2007). *التفاعل الصافي*، عمان: الطريق للنشر والتوزيع.

71. القحطاني، وهف بن علي بن وهف. (1998). العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض". رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

72. قريطع، فراس.(2017). الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالرضا عن الحياة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 13(4)، 486-475.

73. كرماش، حوراء عباس.(2016). الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الاساسية، في جامعة بابل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة*، ع (29)،527-544.

74. كيريكو، كريس. (2008). *الضغط والقلق لدى المعلمين*. ترجمة: وليد العمري، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

75. لوبز، شان. ج؛ بادراتو، جنيفر تارماتو. (2018). *علم النفس الايجابي*، ترجمة: ثائر أحمد غباري، عمان، المملكة الهاشمية الاردنية: دار الفكر.

76. لويس، كامل مليكة.(1963). سيكولوجية الجماعات والقيادة (2 ط.). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

77. مجمع اللغة العربية.(1977). *المعجم الوسيط*، ط1، مصر: مكتبة الشروق الدولية.

78. مجمع اللغة العربية.(2018). *قاموس المعجم الوسيط*، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

79. مسعودي، أمحمد.(2022). الرفاهية النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 15(1)،1-12.

80. المشيخي، غالب محمد علي.(2009). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*، رسالة دكتورة، جامعة أم القرى، المملكة السعودية.

81. مغزي، أمينة.(2018). المقاربات النظرية المفسرة للضغوط النفسية. *مجلة علوم الانسان والمجتمع*، 7(27)،647-667.

82. منسي، عبد الحليم محمود.(2001). *مدخل الى علم النفس التربوي*، مصر: مكتبة الانجلو مصرية.

83. منصوري، مصطفى. (2010). *الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها*، الجزائر: منشورات قرطبة، المحمدية.

84. نايف، يعقوب نافذ.(2012). الكفاءات الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد. *مجلة العلوم التربية والنفسية*، البحرين: دار المنظومة.

85. الهدابي، أمل بنت محمد؛ الظفري، سعيد بن سليمان.(2015). علاقة المعلم – الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف(5–11) بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 16(1)، 409– 434.

86. الوحشي، سلوى خليفة محمد؛ هشام أحمد نيك؛ شيخو فاتمير.(2020). العلاقة بين الضغوط المهنية والإحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، International E-Journal of Advances in Social Sciences، 6(18)، 1170-1184.

قائمة المراجع الالأجنبية:

87. Abel, M.H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.

88. Achte, I., Delaflore J-L., Fabre Ch., Magny F., Songeur Ch. (2010). *Comment concilier la performance et le bien-être au travail*?, Mémoire MBA RH, Dauphine université de Paris.

89. Akilal, N.& Medjekdoud, M. (2014-2015). *Le stress professionnel chez les enseignants des STAPS,* Mémoire de fin de cycle en vue de l'obtention du diplôme de Master en STAPS.

90. Ang, R.P.(2005). Development and validation of the Teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-73.

91. Azouaghe, S. (2019). *Santé psychologique au travail dans le milieu scolaire public : étude des déterminants organisationnels et psychologiques chez les enseignants marocains*. Psychologie. Université Grenoble Alpes; Université Mohammed V (Rabat),

92. Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211– 229.

93. Bandura, A. (1986) .*Social foundations of thought and action: Asocial cognitive theory*. New York: Prentice Hall.

94. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287.

95. Bandura, A.(1997). "Self –efficacy: the exercise of control ".W.H. Freeman.New York.

96. Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review, 51*(2), 269–290.

97. Bandura, A.(1982). Self- Efficacy Mechanism in Human Agency. *Reprinted from American Psychologist*, 37 (2). 122- 147.

98. Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony,E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R. et Henrich, C. C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256–267.

99. Barni, D; Danioni, F & Benevene, P. (2019).Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching, LUMSA University, Rome, Italy ., *Front Psychol*, 10,1-7.

100. Basch, J., & Fisher, C. D. (2000). Affective events–emotions matrix: A classification of work events and associated emotions. In N. M. Ashkanasy, C. E. Härtel, & W. J. Zerbe (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice* (pp. 36–48). Quorum Books/Greenwood Publishing Group.

101. Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies, 3*(1), 13-33.

102. Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 173-189.

103. Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachement in the classroom. *Educ Psychol Rev* 21, 141-170.

104. Bernstein-Yamashiro, B.(2004). Learning relationships: Teacher-student connections, learning, and identity in high school. *New directions for youth development*, *103(automne)*, 55-70.

105. Bertea, P-E. & Zait, A. (2013). Scale Validity In Exploratory Stages Of Research. *Management and Marketing Journal*, vol. 9(1), 38-46.

106. Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology,* 35, 61-79.

107. Borg, M.G. (1990). Occupational stress in British educational settings.*Educational Psychology*, 10(2), 103-126.

108. Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: I. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *The British Journal of Psychiatry, 130,* 201–210.

109. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development, In Encyclopédia of Education, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elseveier.

110. Brophy, J., & Good, T.L. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (3rd ed., pp. 376-391). New York, NY: Macmillan.

111. Brunet, L., Brassard, A., & Corriveau, L. (1991). *L'efficacité organisationnelle des institutions scolaires au Québec : Le rôle du climat organisationnel et du leadership des directions d'école*. Montréal: Agence d'ARC.

112. Burke, R.J., & Greenglass, E.R. (1995a). Job stressors, type A behavior, coping responses, and psychological burnout among teachers. *International Journal of StressManagement,* 2(2), 45-57.

113. Canouï, P,Mauranges,A.(2004). *Le burn out : le syndrome d'épuisement professionnel des soignants : de l'analyse aux réponses*. Paris : Masson.

114. Capel, S.A. (1987).The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology,* 57, 279-288.

115. Capone, V., Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, vol 39, 1757–1766.

116. Chang, L. (2003). Variable Effects of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors. *Child Development*, 74, 535-548.

117. Coste, S. (2014). S'épanouir dans le travail enseignant : réalité, norme, stratégie. Conférence de consensus-dissensus , mardi 25 mars 2014.Lyon université Lumière.

118. Cox, T & Griffiths, A. (2010).Work-Related Stress: A theoretical Perspective. In: Leka, S. and Houdmont, J., Eds., Occupational Health Psychology, Wiley-Blackwell, Chichester, 31-56.

119. Crosnoe, R., Johnson, M.K., & Elder, G.H., Jr. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education,* 77(1), 60-81.

120. Dagenais-Desmarais, V. (2010). Du bien-être psychologique au travail : *Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit (*Thèse de doctorat. Université de Montréal, Canada). Tiré de https: //papyrus. bib.umontreal.ca /xmlui/handle/1866/3916. *logy of Education,* 77(1), 60-81.

121. Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist,* 38 (4), 207-234.

122. Decker, D.M., Dona, D.P., & Christensen, S.L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.

123. De Courville, M. (2018). *Le bien-être psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec*. Mémoire présenté

en vue de l'obtention du grade de maîtrise en psychologie, option psychologie du travail et des organisations Université de Montréal.

124. Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751–766.

125. De Santi, P.A. (2019). *Pour une relation affective de qualité à l'école maternelle : approche psycho-éducative de la relation maître-élève à l'éclairage de la théorie de l'attachement.* Education. Normandie.Université, Français.

126. Desrosières, H., japel, C., Singh, P. R.P., & Tétréault, K. (2012). La relation enseignant élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite du primaire. *L'ÉLDEQ* 1998-2010 en bref. Vol 5 fascicule 2. Institut de la statistique, Québec

127. Dilalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42*(5), 385–401.

128. Dimitrova, D. (1994). Travail, engagement et aliénation. *Revue Internationale des Sciences Sociales,*46, 241-252.

129. Doré,I. & Caron, J.(2017). Santé mentale : concepts, mesures et déterminants/ Mental Health: concepts, measures, determinants. *Santé mentale au Québe*c , 42(1), 125–145.

130. Dose,E.P. ,Desrumaux,P.Colombat,P.(2019).Le bien-être psychologique au travail des professionnels du médical et du paramédical : rôles des échanges leader-membres, du soutien organisationnel perçu, du sentiment d'efficacité et médiations par la satisfaction des besoins. *Psychologie du Travail et des Organisations,* 25(4), 251-268.

131. Doyon,P-R.(2013). *Le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez des enseignantes et enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs a leur épanouissement professionnel.* Mémoire présenté à l'université du Québec à trois- rivières comme exigence partielle de la maitrise en éducation. Université du Québec.

132. Dussault, M., Villeneuve,P. & Deaudelin, C.(2002) .L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation* ,27(1),3-234.

133. Duţă, N. ; Panisoara,G. & Panisoa,I-o.(2015).The Effective Communication in Teaching. Diagnostic Study Regarding the Academic Learning Motivation to Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186,1007-1012.

134. Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. & Eloff, I.(2003).Including learners with intellectual disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3):293–308.

135. Fallu, J. S., & Janosz, M. (2000). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. Communication présentée au XXIV Congrès annuel de la SQRP, Hull, Canada.

136. Fallu, J.S. & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.

137. Farber BA. (1991). In: Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher. Farber BA, editor. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Symptoms and Types: Worn-Out, Frenetic, and Underchallenged Teachers, 72–97.

138. Federici, R. , Skaalvik, E. (2012). Principal self-efficacy: relation with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychological Education*, 15,295-320.

139. Florin, A. & Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'élève .Rapport Scientifique. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/ uploads /2017 /10/170929 _QDV_FLorin_Guimard.pdf

140. Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Site consulté 4 avril 2016, à l'adresse https:// www.csrs. qc.ca/fileadmin/user_upload/Page _Accueil/ Enseignants /Fenetre_pedagogiqe/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf

141. Foucher, R., & Leduc, F.(2001). *Domaines de pratiques et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations*. Montréal : Editions Nouvelles.

142. Fournel, M. (2012). *L'influence de la relation maître-élève sur le risque d'abandonner l'école Université de Montréal Faculté des études supérieures et postdoctorales*. Mémoire présenté à la faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de maître en sciences (M.Sc).

143. Garcia-Prieto P.& Tran, V.(2005).Les théories de l'évaluation et de la différenciation des émotions: une clé pour comprendre le vécu émotionnel des individus au travail, in book: *Les Émotions au Travail, Recherches en Comportement Organisationnel* (pp.195-222).

144. Gaudreau, N. (2017). Bien-être et sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Pour des expériences professionnelles réussies. *Revue Éducation Canada*. Repéré à https://www.edcan.ca/articles/bien-etre-et-sentiment-defficacite-personnelle-des-enseignants/?lang=fr

145. Genoud P.A ; Brodard F ; Reicherts M. (2009).Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology*,vol 59, 1, 37-45.

146. Geurts, S.A.E., de Shipper, E.J., & Riksen-Walraven, J.M.A. (2002). *Multiple determinants of caregiver-infant interaction in day care centers*. Récupéré le 1 juin 2007 de http:www.onderzoekinformatie.nl//en/oi/nod onderzoek/OND1292717/.

147. Gholami, L.(2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 60, 83-86.

148. Gibson, S. et Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology,* 76(4), 569-582.

149. Gilbert, M.-H., Lebrock, P., & Savoie, A. (2008). Validation initiale d'un modèle prévisionnel de la santé psychologique au travail. Dans N. Kridis, A. Balikdjian, P. Salengros, & C. Lemoine (Eds). *Identité et diversité dans le monde du travail*: Vol.3. Santé psychologique, stress et harcèlement au travail. Actes du14ième Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française(AIPTLF) (pp.lI-22). L'Harmattan.

150. Gilbert, M.-H. (2009). *La santé psychologique au travail : conceptualisation, instrumentation et facteurs organisationnels de développement*. Thèse doctorale inédite, Département de psychologie, Université de Montréal.

151. Gilbert, M.-H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 61(4), 195-203.

152. Grau, R., Salanova, M& Peiró, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5(1), 63-74.

153. Guérin M-C (2015). *Éclaircissement de l'association entre la relation enseignant-élève, le partenariat mère-enfant, et l'adaptation scolaire auprès d'une clientèle à risque*. Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de maîtrise en sciences (M. SC.)

154. Hajovsky, D.B., Masson., B. A. McCune,L. (2017).Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A longitudinal examination of gender differences. *Journal of School Psychology* , 63(4):119-133.

155. Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *PLoS ONE, 14*(12), 1-17.

156. Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. Child Development, 72(2), 625-638.

157. Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk for school failure? *Child Development, 76*, 949-967.

158. Harding, S., Evans, R., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, Tilling, K., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187.

159. Harding, S; Morris, R; Gunnell, D; Ford, T; Hollingworth, W; Tilling, K; Evans, R; Bell, S; Grey, J. Brockman, R; Campbell, R; Araya, R; Murphy, S. & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *J. Affect Disord.* 242,180-187.

160. Harnre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. Dans G. Bear & K. M.Minke (Éds.). *Children's Needs Ill: Development, prevention and intervention* (pp. 49-60), Bethesda, MD: NASP.

161. Henson, Robin K.; Kogan, Lori R.; Vacha-Haase, Tammi (2000).*A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA) April, 24-28.

162. Hernández, M.M., Valiente, C., Eisenberg, N, & al.(2017). Elementary Students' Effortful Control and Academic Achievement: The Mediating role of teacher-student relationship Quality. *Early Childhood Research Quarterly,* vol 40, 98-109.

163. Hershkovitz, A. (2018). La relación docente-estudiante en el aula de computación uno a uno. *Páginas De Educación*, 11(1), 37-65.

164. Higgins,K. & BuShell,S. (2018).The effects on the student-teacher relationship in a one-to-one technology classroom. *Education and Information Technologies*, vol 23, 1069–1089.

165. Hodge, G.M., Jupp, J.J., & Taylor, A.J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational Psychology,* 64, 65-76.

166. Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11*(2), 213–218.

167. Hugues, J.N., Cavell, T.A., et Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184.

168. Ibrahimi Silva (2020): Influence of Teacher-Student Relationship on Academic Performance. *Open Journal for Psychological Research*, 5(1), 1-8.

169. Janot-Bergugnat, L. & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris: Armand Colin.

170. Jerome EM, Hamre BK, Pianta RC. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development,* 18(4), 915-945.

171. Jimmieson,N-L, Hannam,R-L.,& Yeo,G. (2009). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology* 101(Pt 3):453-7

172. Karasek, R. A. (1979). Job demands, Job Decision Latitude, and mental strain: implications for job design. *Administration Sciences Quaterly*, 24, 285-308.

173. Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and reconstruction ofworking life.* New York: Basic Books.

174. Keyes, C.L.M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist,* 62, 95-108.

175. Kidger, J. ; Brockman, R.; Tillinga, K.; Campbella, R.; Ford, T.(2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*. 192(1), 76-82.

176. Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O. & Baumert, J. (2008). Teacher's occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702-715.

177. Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.

178. Košir, K., Tement, S.(2014). Teacher–student relationship and academic Achievement: A cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 409-428.

179. Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1),1-6.

180. Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167.

181. Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53, 27-35.

182. Kesner, J.E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology,* 38(2), 133-149.

183. Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health. 74*(7), 262-273.

184. Koomen, H MY & Jellesma, F C (2015). La proximité, le conflit et la dépendance peuvent-ils être utilisés pour caractériser les perceptions des élèves de la relation

affective avec leur enseignant ? Tester une nouvelle mesure pour enfants au milieu de l'enfance. *Br J Educ Psychol,* 85(4):479-97.

185. Laborit H. (1988). *Encyclopaedia universalis*, corpus 17, Soutine Tirso, 271-272.

186. Lampron.J(2010). *La relation enseignant- élève, telle que perçu par l'enseignant et par l'élève, et ses liens avec l'adaptation de l'enfant à la maternelle*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.

187. Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *European Review of Applied Psychology*, 58, 241–251.

188. Laplante, D.(2012) . *La qualité de la relation entre les enseignants et les élèves du primaire ayant un trouble de comportement : association avec la performance scolaire et les difficultés comportementales actuelles et ultérieures*. Mémoire présenté dans le cadre du programme de Maîtrise en psychoéducation en vue de l'obtention du grade Maître ès Sciences (M.Sc.), Département de psychoéducation. Université de Sherbrooke.

189. Lavoie, M., & Chouinard, *M.-C. (*2012*).* Auto-efficacité. Dans M. Formarier, & L. Jovic (Éds.), *Les concepts en sciences infirmières* (pp. 83-85). Lyon: Mallet conseil.

190. Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21.

191. Lazarus, R- S., Folkman, S. (1984*).Stress, Appraisal, and Coping*. New York :Springer Publishing Company.

192. Le Bel, A (2016) . *Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire.* Mémoire de Maîtrise en service social. Uiversité Laval. Québec, Canada.

193. Le Petit Larousse illustré) 1993).

194. Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 59-90.

195. Lefebvre,B.(2015). Stress et risques psychosociaux au travail. Paris : Elsevier Masson SAS.

196. Lei, H; Cui, Y. & Chiu, M. M.(2016), Affective teacher—student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*,7 Article 1311. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311.

197. Lemire, I.(2011). *L'incidence de la relation maître-élève sur la motivation d'élèves du primaire provenant de milieux défavorisés.* Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de Maîtrise (MA) en Sciences de l'éducation option psychopédagogie. Université de Montréal.

198. Les cahiers du monde, 27 aout 2016. N°22276. Rétablir la confiance.

199. Machado, T. (2015). *La prévention des risques psychosociaux. Concepts et méthodologies d 'intervention*. Rennes. France: Presses Universitaires de Rennes.

200. Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D.(2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in *three diverse countries. Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.

201. Mantzicopoulos, P.(2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425–442.

202. Marc, E. & Picard, D.(2000). *Relations et communications interpersonnelles*, Paris : Dunod.

203. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed). Mountain View, CA: CPP, Inc.

204. Massé, R., Poulin, c., Dassa, c., Lambert, 1., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998a). Élaboration et validation d'un outil de mesure de la détresse psychologique dans une population non clinique de Québécois francophones. *Canadian Journal of Public Health*, 89, 183-187.

205. Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998b). The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, 45, 475-504.

206. McLean, L., Abry, T., Taylor, M. & Gaias, L. M. (2020). The influence of adverse classroom and school experiences on first year teachers' mental health and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-13.

207. Moos, R. H., & Swindle, R. W. (1990). Stressful life circumstances: Concepts and measures. *Stress Medicine,* 6*(*3), 171–178.

208. Mouketou, M. M.(2020).*Etude des déterminants environnementaux du Stress professionnel: Le cas de salariés français et Gabonais exerçant en bureaux ouverts*. Thèse présentée et soutenue à l'université de Nantes, le 20 Février 2020 Unité de recherche: Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire (LPPL).

209. Mucaj,A, Ibrahim,S.& Gjoka,D.(2021). Influence of Teacher-Student Relationship on Academic Performance: The Case of Tirana, *Open Journal for Psychological Research*, 5(1), 1-8.

210. Murray, C.& Greenberg, MT.(2000).Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.

211. Murray, C. et Murray, K. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools,* 41(7), 751-762.

212. Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory into Practice*, 46, 105-112.

213. Myers, S.S., & Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*(3), 600-608.

214. Ogden,J.(2007). Health Psychology, USA, New York: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

215. Ortan,F. Simut,C.,Simut,R.(2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *J. Environ. Res. Public Health,* 18(23), 1-32.

216. O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology,* 98(1), 87- 98.

217. Organisation Mondiale de la Santé (2004). *Investir dans la santé mentale*. Genève, Suisse: Novel impression.

218. Organisation Mondiale de la Santé (2013). *Plan d 'action pour la santé mentale 2013-2020.* Genève, Suisse: Bibliothèque de l'OMS.

219. Ozer, N. (2013). Investigation of the primary school principals' sense of self-efficacy and professional burnout. *Middle East Journal of Scientific Research*, 15(5), 682-691.

220. Park, Mi-H. ; Dimitrov, D. M.; Ajay Das, A. & Gichuru,M.(2014).The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Dimensionality and Factor Structure. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 16(1), 1-10.

221. Pastore Giuliana, Luder Reto.(2021).Teacher-Student-Relationship Quality in Inclusive Secondary Schools: Theory and Measurement of Emotional Aspects of Teaching. *Front. Educ.*, Sec. Special Educational Needs, Vol 6, 1-7.

222. Perreault, M.(2011).*Vérification des liens entre les stresseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures, Département de psychologie, Université de Montréal.

223. Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers : Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 12(3), 379–393.

224. Pianta, R. C., & Steinherg, M. (1992). Teacher-child relationships and the proeess of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.

225. Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology,* 32(1), 15-31.

226. Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(2), 295–312.

227. Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington DC: American Psychological Association.

228. Pianta, R.C., & Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.

229. Peiró, J. M. (2001).Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 2001, 5(1), 63-74.

230. Pliskova, B.(2021). The teacher's wellbeing in teacher-student interactions. *Lifelong education the XXI century* , 33(1):103-115.

231. Plouffe-Leboeuf, Th. (2015). *Stress des enseignants, qualité de leur relation avec les élèves et leur attitude quant à l'intégration en classe ordinaire des jeunes du secondaire présentant un trouble de comportement.* Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

232. Potvin, P. & Rousseau, R.(1994).Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149.

233. Pellerin, S. Cloutier,J. (2017). L'effet des récompenses sur l'état de santé psychologique des travailleurs: les mécanismes sous-jacents. *Revue canadienne des sciences de l'administration*, 35(3),30-42.

234. Ramadhani,E .(2019). Effective Communication between Teachers and Students in the Millennial Era to Create Students' Self-Regulation Capability. *Proceedings of the 3rd International Conference on Social and Political Development (ICOSOP 3 2019) - Social Engineering Governance for the People, Technology and Infrastructure inRevolution Industry* 4.0, 274-278.

235. Rascle, N. & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question,recommandations*. Contribution dans le cadre du rapport du conseil national d'évaluation du système scolaire sur la qualité de vie à l'école. Université de Nantes. CREN-EA2661.

236. Reev,J.&Jang,H.(2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity ». *Journal of Educational Psychology*. vol. 98, 209-218.

237. Reyhan,A. & Babanoğlu,M.P.(2016). Exploring self-efficacy beliefs of primary school teachers in Turkey, *European Journal of Education Studies*, 2(11), 121-133

238. Rizek, C. (2012)A Close Teacher Makes a Better Student: The Impact of Teacher-Student Relationship on Adolescents' Academic Motivation, with students. *Journal of Affective Disorders,* 242(1), 180-187.

239. Rosa, Grau. (2001) Moderator Effects of self –efficacy on occupational stress stress. *Psychology in Spain*, 5(1), 63- 74.

240. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.

241. Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie Pédagogique*, 119, 5-8.

242. Rudasill,K-M. & Rimm-Kaufman, Sara E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions temperament and teacher–child interaction. *Early Childhood Research Quarterly,* 24(2), 107-120.

243. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.

244. Sandrin, É (2020). *La Qualité de Vie en Service chez les Personnels des Services d'Incendie et de Secours*, thèse soutenue pour obtenir le grade de Docteur de l'université de Tours. Discipline/ Spécialité: Psychologie du Travail et des Organisations. Université du Québec à Trois-Rivières.

245. Schonfeld,I-S, Bianchi,R. & Luehring-Jones,P(2017). Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers, *Educator Stress,* 55-75.

246. Schwarzer, R., & Jerusalem, M.(1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

247. Schwarzer, R.; Mueller, J. & Greenglass, E.(1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress and Coping*, 12(2).145 –161.

248. Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). *The teacher self-efficacy scale.* Unpublished instrument. Berlin: Freie universität Berlin. récupéré de http://user-page.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm

249. Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (2004). *Perceived Self-Efficacy and Teacher Burn- out: A Longitudinal Study in Ten Schools*. FreieUniversitat Berlin, Germany, ww. self.uevs. edu.au/ confer.

250. Schwarzer. R. & Hallum,S.(2008).Perceived Teacher Self –Efficacy as a predictor of job stress and Burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.

251. Sechnegg, A.(2014). *Le stress chez les enseignants primaires. Comment se protéger aux mieux de l'épuisement pro-fessionne*l ? Mémoire de Bachelor. Haute école pédagogique- Bejune.

252. Selye, H. (1976). *The stress oflife* (Éd. révisée). New York: McGraw-Hill.

253. Sengul, O., Zhang, X., & Leroux, A. J. (2019). A multi-level analysis of students' teacher and family relationships on academic achievement in schools. *International Journal of Educational Methodology,* 5(1), 117-133.

254. Shami, R; Tareh, M; Taran, H (2017).Identifying the relationship among teacher's mental health and emotional intelligence and their burnout Independent. *Journal of Management & Production*, 8(1), 124-143.

255. Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C.(2012). Measuringteaching efficacy to implement inclusive practices.Journal of research in special educational needs,12(1), 12-21.

256. Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of occupational health psychology, 1*, 27.

257. Simard, D. (2020). *Sentiment d'efficacité personnelle et relation enseignant-élève chez de futur (e)s enseignant(e) s en éducation préscolaire et enseignement primaire*. Mémoire présenté dans le cadre du programme de maîtrise en éducation. Université du Québec à Rimouski

258. Skaalvik,E.M & Skaalvik,S (2007).Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology,* 99(3), 611–625.

259. Sonnentag, S., et Kruel, U. (2006). Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(2), 197-217.

260. Spilt, J. L., Vervoort, E., & Verschueren, K. (2017). Teacher-child dependency and teacher sensitivity predict engagement of children with attachment problems. *School Psychology Quarterly, 33*(3), 419–427.

261. Thijs, J.; Koomen, H. ;Roorda, D. & Hagen, J.(2011)Explaining teacher–student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach, *Journal of Applied Developmental Psychology,* 32(1), 34-43.

262. Tiet, Q. Q., Huizinga, D., & Byrnes, H. F. (2010). Predictors of resilience among inner city youths. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 360-78.

263. Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. Work & stress,* 7 (3), 203-219.

264. Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

265. Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W- K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research,* 68(2):202-248.

266. Tuetteman, E., & Punch, K.F. (1992). Psychological distress in secondary teachers: Research findings and their implications. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 42-55.

267. Vagos, P. & Carvalhais, L.(2022)Online Versus Classroom Teaching: Impact on Teacher and Student Relationship Quality and Quality of Life. *Front. Psychol*., 2 -7

268. Valencia, A.(2010*). Le rôle et l'influence de la relation élève-enseignant sur l'adaptation sociale des élèves dans les écoles primaires québécoises*. Mémoire présenté à la Faculté d'éducation En vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A) Pychoéducation. Université de Sherbrooke.

269. Valls, M. & Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants : quels outils d'évaluation utiliser ? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1–47.

270. Vayre, E. , Pignault, A.(2014).A systemic approach to interpersonal relationships and activities among French teleworkers. *New technologyWork and Employment*, 29 (2), 177-192.

271. Verschueren, K., & Koomen, H. M.Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*(3), 205–211.

272. Vézina, M. (2008). La prévention des problèmes de santé psychologique liés au travail : nouveau défi pour la santé publique. *Santé Publique*, 20, 121-128.

273. Virat, M (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III.

274. Virat, M.(2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation,* 45 (2), 405-430.

275. Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustement in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

276. Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), Handbook of peer interactions, relationships, and groups (pp. 531-547). New York, NY: Guilford Press.

277. Wentzel, K.R., Battle, A., Russell, S.L. et Looney, L.B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology,* 35,193–202.

278. Wiener, Y. (1982). Commitment in Organization: A Normative View. *Academy of Management Review,* 7, 418-428.

279. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: McMillan.

280. Xuezhen, Song Wang Peng, Gao Yuanyuan, (2005). Teacher's Collective Efficacy and Teacher' Mental Health and Their Relationship. *Journal of Shandong Normal University* (Social Science Edition)

281. Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher–student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. Social Behavior and Personality. *An international journal*, 30(5), 485-494.

282. Yusuf F. Zakariya (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach. International Journal of Science, Technology. *Engineering and Mathematics Education,* 7 (10), 1-12.

283. Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School School Psychology*, 64, 43–60

284. Zurheide, J- L.(2015). *Measuring Relationships of Teachers and Students with Emotional Disturbance*. Submitted as partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Special Education in the Graduate College of theUniversity of Illinois at Chicago.

الملاحق

ملحق رقم 1: الترخيص بإجراء البحث الميداني



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم: 485 /2019

المسيلة في : 17 أفريل 2019
مدير التربية
الى السادة(ة): مديري ابتدائيات
بلدية المسيلة

الموضـــــوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة مولود معمري بتيزي وزو
يرخص للطالب:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	طلال قنفود	1994/12/17 المسيلة	/

- بالدخول : الى الابتدائية المذكورة أعلاه.

من 2019/04/17 إلى غاية 2019/05/16 .

لإجراء (دراسة ميدانية) :ضغوط العمل الصحة النفسية كفاءة التدريسية ودورهم نوعية علاقة أستاذ ـتلميذ .

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الأول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير الحسن للمؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الآنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق حسين



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم: 2020/276

المسيلة في: 25 2020
مدير التربية
الى السادة: مديري ابتدائيات
بلدية المسيلة

الموضـــــــوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة مولود معمري بتيزي وزو
يرخص للطالب:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	طلال قنفود	1994/12/17 المسيلة	/

بالدخول : الى الابتدائيات المذكورة أعلاه
من 2020/10/26 إلى غاية 2020/11/25
لاجراء (بحث ميداني) : ضغوط العمل الصحة النفسية كفاءة التدريسية ودورهم نوعية علاقة استاذ - تلميذ
مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون و عدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال الترخيص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المترخصين من طرف المسؤول الأول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة .
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الآنفة الذكر .

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

ملحق رقم 2: طلب تحكيم المقاييس المستخدمة في البحث

جامعة مولود معمري - تيزي وزو.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس.

طلب تحكيم مقاييس (نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ)، الضغوط المهنية، الصحة النفسية، الكفاءة الذاتية للأستاذ)

الاسم واللقب للأستاذ (ة) : .....الدرجة العلمية.....

التخصص:.....الجامعة.....

الأستاذ(ة) الفاضل (ة) تحية طيبة وبعد:

أنا بصدد إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان: " الضغوط المهنية، الصحة النفسية، الكفاءة الذاتية للأستاذ ودورهم في العلاقة (أستاذ – تلميذ)، من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

ولتحقيق أهداف هذا البحث يتطلب ذلك استخدام أدوات مناسبة لقياس متغيراته. ومن بين الأدوات التي سيستخدمها الباحث ويقوم بتكيفها (مقياس الضغوط المهنية، مقياس الصحة النفسية، مقياس الكفاءة الذاتية للأستاذ، مقياس نوعية علاقة (أستاذ – تلميذ)) حيث ترجمة هذه المقاييس من اللغة الفرنسية واللغة الألمانية واللغة الانجليزية إلى اللغة العربية من طرف أساتذة مختصين في اللغة (الانجليزية والفرنسية والعربية) .

وتقديرا لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأدوات من حيث مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة البحث (أساتذة التعليم الابتدائي).

- مدى وضوح العبارات في كل مقياس بعد عملية الترجمة.
- أي ملاحظات يمكن إضافتها.
- يوضع علامة (×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.

المرفقات: - الإشكالية، تساؤلات، فرضيات البحث، أهداف البحث، تعريف الاصطلاحي والإجرائي للمتغيرات، نسخة أصلية للمقياس. نسخة المترجمة.

ولكم مني جزيل الشكر ووافر التقدير

طالب الدكتوراه

ق . طـــلال

ملحق رقم 3: قائمة أسماء الأساتذة المحكمين للمقاييس

الرقم	إسم و لقب الأستاذ(ة)	التخصص	الدرجة العلمية	إسم الجامعة
.1	**فضيلي فتيحة**	علم النفس العيادي	أستاذة التعليم العالي	جامعة التكوين المتواصل- الجزائر
.2	**سليماني مليكة**	علم النفس الاجتماعي	أستاذة التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو
.3	**عزيرو سعاد**	علم النفس العيادي	أستاذة التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو
.4	**ابراهيمي اسماء**	علم النفس	أستاذة التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
.5	**طه حمود**	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
.6	**كتفي عزوز**	علوم تربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
.7	**ضياف زين الدين**	علم النفس	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
.8	**مرنيز عفيف**	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي	عبد الحميد بن باديس مستغانم
.9	**اولاد حيمودة جمعة**	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية
.10	**عبد السلام خالد**	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2
.11	**دوباخ قويدر**	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف - المسيلة

ملحق رقم4: النسخة الإنجليزية لسلم العلاقة بين الأستاذ والتلميذ

Student- Teacher Relationship Scale (STR S)

never	Rarely	Half the time	Frequently	Imost always
1	2	3	4	5

I. I share an affectionate, warm relationship with this child.					
2. This child and I always seem to be struggling with each other.					
3. If upset, this child will seek comfort from me.					
4. This child is uncomfortable with physical affection or touch from me.					
5. This child values his/her relationship with me.					
6. When I praise this child, he/she beams with pride.					
7. This child appears hurt or embarrassed when I correct him/her.					
8. This child reacts strongly to separation from me.					
9. This child spontaneously shares information about himself/herself.					
10. This child is overly dependent on me.					
11. This child easily becomes angry with me.					
12. This child tries to please me.					
13. This child feels that I treat him/her unfairly.					
14. This child asks for my help when he/she really does not need help.					
15. It is easy to be in tune with what this child is feeling.					
16. This child sees me as a source of punishment and criticism.					
17. This child expresses hurt or jealousy when I spend time with other children.					
18. This child remains angry or is resistant after being disciplined.					
. . 19 When this child is misbehaving, he/she responds well to my look or tone of voice.					
20. Dealing with this child drains my energy.					
21. I've noticed this child copying my behavior or ways of doing things.					
22. When this child is in a bad mood, I know we're in for a long and difficult day.					
23. This child's feelings toward me can be unpredictable or can change suddenly.					
24. Despite my best efforts, I'm uncomfortable with how this child and I get along.					
25. This child whines or cries when he/she wants something from me.					
26. This child is sneaky or manipulative with me.					
27. This child openly shares his/her feelings and experiences with me.					
28. My interactions with this child make me feel effective and confident.					

ملحق رقم 5: النسخة الفرنسية لسلم العلاقة بين الأستاذ والتلميذ

Instrument de mesure de la relation (élève- enseignant) Traduction française du Student-teacher relationship scale (STRS) Pianta (2001).

Consigne : Encerclez les chiffres qui correspondent à votre situation avec cet élève

1	2	3	4	5
jamais	**Rarement**	**La moitié du temps**	**Fréquemment**	**Presque toujours**

	J'ai une relation affectueuse et chaleureuse avec cet élève.	1	2	3	4	5
	Cet élève et moi avons souvent de la difficulté à bien nous entendre.	1	2	3	4	5
	Lorsqu'il est contrarié, cet élève recherche du réconfort auprès de moi	1	2	3	4	5
	Cet élève est inconfortable lorsque je lui démontre mon affection ou le touche.	1	2	3	4	5
	Cet élève accorde de l'importance à la relation qu'il a avec moi.	1	2	3	4	5
	Lorsque je félicite cet élève, il rayonne de fierté.	1	2	3	4	5
	Cet élève me parle spontanément de lui.	1	2	3	4	5
	Cet élève essaie généralement de me plaire.	1	2	3	4	5
	Cet élève croit que je le traite injustement.	1	2	3	4	5
	Cet élève est trop dépendant de moi	1	2	3	4	5
	Cet élève se met facilement en colère contre moi	1	2	3	4	5
	Cet élève. tente de me plaire	1	2	3	4	5
	Cet élève sens que je le/la traite injustement	1	2	3	4	5
	Cet élève demande mon aide même quand il /elle n'en a clairement pas besoin	1	2	3	4	5
	Il est facile d'avoir une bonne idée de ce que cet élève sens	1	2	3	4	5
	Cet élève me vois comme une source de punition et de critique	1	2	3	4	5
	Cet élève fait preuve de jalousie ou de peine lorsque je passe du temps avec les autres élèves	1	2	3	4	5
	Cet élève reste fâché ou résistant après avoir été repris	1	2	3	4	5
	Quand cet élève se conduit mal, il/elle répond bien à mon regard ou au ton de ma voix	1	2	3	4	5
	Travailler avec cet élève est épuisant pour moi	1	2	3	4	5
	J'ai remarqué que cet élève tend à copier mon comportement ou les façons dont je fais les choses	1	2	3	4	5
	Lorsque cet élève est de mauvaise humeur, je sais qu'une longue et difficile journée nous attends	1	2	3	4	5
	L'attitude de cet enfant envers moi peut changer de façon imprévisible ou soudaine	1	2	3	4	5
	Malgré tous mes efforts, je suis insatisfait(e) / je ne suis pas à l'aise avec la relation / l'entente que j'ai avec cet élève	1	2	3	4	5
	Cet élève chiale ou crie lorsqu'il veut quelque chose	1	2	3	4	5
	Cet élève est manipulateur avec moi	1	2	3	4	5
	Cet élève partage ouvertement ses émotions et ses expériences avec moi	1	2	3	4	5
	Les interactions que j'aies avec cet élève me font sentir efficace et confiant(e)	1	2	3	4	5

ملحق رقم6: النسخة العربية لسلم نوعية العلاقة (أستاذ – تلميذ):

المطلوب: يرجى التفكير في مدى تطبيق كل عبارة من العبارات مع علاقتك بالتلميذ في القسم الدراسي بشكل عام بوضع العلامة (x) المناسبة لكل عبارة.

أبدا	نادرا	معظم الوقت	كثيرا	تقريبا دائما
1	2	3	2	1

01	لدي علاقة عاطفية دافئة بهذا التلميذ.					
02	غالبا ما نواجه أنا وهذا التلميذ صعوبة في التعايش بشكل جيد.					
03	إذا كان منزعجا، فسيطلب هذا التلميذ الراحة مني.					
04	هذا التلميذ غير مرتاح عندما أظهر له عاطفتي أو ألمسه.					
05	يعلق هذا التلميذ أهمية على العلاقة التي تربطه بي.					
06	يشعر هذا التلميذ بالفخر عندما أمدحه.					
07	يبدو التلميذ متألما او محرجا عندما أقوم بتصحيح اخطائه .					
08	يتأثر التلميذ بقوة عند انفصا له عني.					
09	يشارك هذا التلميذ تلقائيا معلومات عن نفسه / نفسها.					
10	يعتمد هذا التلميذ علي بشكل مفرط.					
11	يغضب هذا التلميذ مني بسهولة.					
12	يحاول هذا التلميذ ارضائي.					
13	يشعر هذا التلميذ أنني أعامله/أعاملها بشكل غير عادل.					
14	يطلب هذا التلميذ مساعدتي عندما لا يحتاج حقا إلى المساعدة.					
15	من السهل أن تكون متناغما مع ما يشعر به هذا التلميذ.					
16	يراني هذا التلميذ مصدرا للعقاب والنقد.					
17	يعبر هذا التلميذ عن الأذى أو الغيرة عندما أقضي الوقت مع تلاميذ آخرين.					
18	يظل هذا التلميذ غاضبا أو مقاوما بعد تأديبه.					
19	عندما يسيء التلميذ التصرف. فإنه يستجيب جيدا لنظراتي أو نبرة صوتي.					
20	التعامل مع هذا التلميذ مرهق بالنسبة لي.					
21	لقد لاحظت أن التلميذ يقلد سلوكي أو طرق القيام بالأشياء.					
22	عندما يكون هذا التلميذ في حالة مزاجية سيئة، أعلم أننا في يوم طويل وصعب.					
23	يمكن أن تكون مشاعر هذا التلميذ تجاهي غير متوقعة أو يمكن أن تتغير فجأة.					
24	على الرغم من بذل قصارى جهدي، إلا أنني لا أشعر بالارتياح لكيفية التعايش مع هذا التلميذ.					
25	يبكي أو يصرخ هذا التلميذ عندما يريد شيئا.					
26	يتستر ويتلاعب هذا التلميذ معي.					
27	يشارك هذا التلميذ علانية عواطفه وتجاربه معي.					
28	تفاعلاتي مع هذا التلميذ تجعلني أشعر بالفعالية والثقة.					

ملحق رقم 7: النسخة الفرنسية لسلم الضغوط لدى الأساتذة:

Instrument de mesure des stresseurs chez les enseignants

Consigne : Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre situation.

Jamais	Rarement	La moitié du temps	Fréquemment	Presque toujours
1	2	3	4	5

À l'école où je travaille :

1. Les élèves sont bruyants.	1	2	3	4	5
2. Les enseignants doivent fréquemment ramener du travail à la maison.	1	2	3	4	5
3. Les élèves ne sont pas motivés à apprendre.	1	2	3	4	5
4. Les enseignants ont rarement la chance d'exprimer leur point de vue.	1	2	3	4	5
5. La charge de travail des enseignants empiète sur leur vie personnelle ou familiale.	1	2	3	4	5
6. Il y a une grave pénurie de ressources professionnelles (orthophoniste, psychologue, etc.).	1	2	3	4	5
7. Les groupes-classes sont difficiles.	1	2	3	4	5
8. Les enseignants jouissent d'une grande autonomie pour planifier leur travail. (i)	1	2	3	4	5
9. Les élèves sont violents (violence verbale ou physique).	1	2	3	4	5
10. Les équipements et les infrastructures sont désuets.	1	2	3	4	5
11. Les locaux de classe sont trop petits.	1	2	3	4	5
12. Les enseignants sont consultés lorsqu'une décision les concerne. (i)	1	2	3	4	5
13. Les enseignants doivent souvent organiser des activités pour des élèves ayant un niveau d'habiletés très différent.	1	2	3	4	5
14. Les élèves sont impolis.	1	2	3	4	5
15. Les élèves sont indisciplinés.	1	2	3	4	5
16. Les ressources financières sont extrêmement retreintes.	1	2	3	4	5
17. L'horaire régulier des enseignants est insuffisant pour qu'ils puissent compléter l'ensemble de leurs tâches.	1	2	3	4	5
18. Il y a un manque important de ressources matérielles (livres, jeux divers, etc.).	1	2	3	4	5
19. Le rythme de travail est trop rapide.	1	2	3	4	5
20. Les enseignants sont encouragés à discuter entre eux de problématiques liées à l'école. (i)	1	2	3	4	5
21. Les élèves arrivent en classe sans le matériel nécessaire.	1	2	3	4	5
22. Les enseignants ont beaucoup trop de responsabilités.	1	2	3	4	5

Note. (i) : Item inverse

ملحق رقم 8: النسخة العربية لسلم الضغوط لدى الأساتذة:

التعليمة: ضع دائرة أمام الرقم الذي يناسب وضعك بشكل أفضل.

- **في المدرسة حيث أعمل:**

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	معظم الوقت	كثيرا	تقريبا دائما
01	التلاميذ صوتهم عال.					
02	يجب على الأساتذة في كثير من الأحيان أخذ العمل إلى المنزل.					
03	التلاميذ ليسوا متحمسين للتعلم.					
04	نادرًا ما تتاح للأساتذة الفرصة للتعبير عن آرائهم.					
05	تتداخل أعباء عمل الأساتذة مع حياتهم الشخصية أو العائلية.					
06	يوجد نقص خطير في الموارد المهنية (أخصائي في الارطوفونيا، وفي علم النفس،إ لخ).					
07	مجموعات الأقسام صعبة .					
08	يتمتع الأساتذة باستقلالية كبيرة في التخطيط لعملهم (ب).					
09	التلاميذ عنيفون (عنف لفظي أو جسدي).					
10	التجهيزات والبنية التحتية قديمة.					
11	مساحة القاعات الدراسية صغيرة للغاية.					
12	يتم استشارة الاساتذة عندما يتعلق الأمر بقرار يخصهم (ب)					
13	غالبًا ما يتعين على الأساتذة تنظيم أنشطة للطلاب ذوي مستويات مهارة مختلفة جدًا.					
14	التلاميذ وقحون.					
15	التلاميذ غير منضبطين.					
16	الموارد المالية قليلة جدا.					
17	الجدول الزمني العادي للأساتذة غير كاف لإكمال جميع مهامهم					
18	يوجد نقص كبير في الموارد المادية (الكتب والألعاب المختلفة وما إلى ذلك).					
19	وتيرة العمل سريعة للغاية.					
20	يتم تشجيع الأساتذة على مناقشة القضايا المتعلقة بالمدرسة مع بعضهم البعض (ب).					
21	يصل التلاميذ إلى القسم بدون أدواتهم المدرسية.					
22	يتحمل الأساتذة الكثير من المسؤوليات.					

ملاحظة (ب): البند معكوس (8، 12، 20)

ملحق رقم9: النسخة الألمانية لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ

Skala zur Lehrer-Selbst wirksamkeitserwartung

1. Ich weiß, daß ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
2. Ich weiß, daß ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
3. Ich bin mir sicher, daß ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
4. Ich bin mir sicher, daß ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
5. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
6. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
7. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, daß ich nicht viel ausrichten kann. (–)
8. Ich bin mir sicher, daß ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
9. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.
10. Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

Autoren
Ralf Schwarzer & Gerdamarie S. Schmitz, 1999, in t **http://userpage.fu-berlin.de /~health/ selfscal.htm**.

ملحق رقم10: النسخة الانجليزية لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ

The General Perceived Self-Efficacy Scale

1. I can always manage to solve difficult problems if I try hard enough.
2. If someone opposes me, I can find the means and ways to get what I want.
3. I am certain that I can accomplish my goals.
4. I am confident that I could deal efficiently with unexpected events.
5. Thanks to my resourcefulness, I can handle unforeseen situations.
6. I can solve most problems if I invest the necessary effort.
7. I can remain calm when facing difficulties because I can rely on my coping abilities.
8. When I am confronted with a problem, I can find several solutions.
9. If I am in trouble, I can think of a good solution.
10. I can handle whatever comes my way.

Response Format:

1 =Not at all true 2 = Hardly true 3 = Moderately true 4 = Exactly true

Note: The English version was developed in 1985, published in 1995, and revised slightly in 2000 (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

Ralf Schwarzer, Manfred Diehl, & Gerdamarie S. Schmitz, 1999; in https://userpage.fu-berlin. de/~ health/selfreg_e.htm.

ملحق رقم 11: النسخة العربية لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ:

التعليمة: ضع دائرة أمام الرقم الذي يناسب وضعك بشكل أفضل.

الرقم	العبارات	غير صحيح على الاطلاق	بالكاد صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح تماما
01	أنا مقتنع بأنني قادر على تدريس جميع محتويات المواد ذات الصلة بالنجاح حتى لأصعب التلاميذ.				
02	أعلم أنه يمكنني البقاء على اتصال جيد مع أولياء التلاميذ، حتى في المواقف الصعبة.				
03	إذا بذلت جهدا أنا متأكد يمكنني إقامة اتصال جيد مع التلاميذ الذين يعانون من مشاكل.				
04	-أنا متأكد من أنني سأكون قادرا على التكيف بشكل أفضل مع المشكلات الفردية للتلاميذ في المستقبل.				
05	حتى لو تعطلت أثناء التدريس، فأنا واثق من أنني أستطيع التحكم قي نفسي ومواصلة التدريس جيدا.				
06	حتى لو لم أكن على ما يرام في بعض الأحيان، فلا يزال بإمكاني التعامل بشكل جيد مع التلاميذ في الفصل.				
07	مع أنني ما زلت ملتزما جدا بتطوير التلاميذ، إلا أنني أعلم أنني لا أستطيع تحقيق الكثير.				
08	أنا متأكد من أنه يمكنني تطوير أفكار إبداعية يمكنني من خلالها تغيير هياكل التدريس غير المواتية.				
09	أنا مقتنع بأنني قادر على تدريس جميع محتويات المواد ذات الصلة بالنجاح حتى لأصعب التلاميذ.				
10	أعلم أنه يمكنني البقاء على اتصال جيد مع أولياء التلاميذ، حتى في المواقف الصعبة.				

ملحق رقم 12: النسخة الفرنسية لسلم الصحة النفسية:

A. Du bien-être psychologique au travail

Vous trouverez ci-dessous une série d'affirmations reflétant votre ressenti dans votre travail. Veuillez entourer le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous vivez dans votre milieu professionnel sachant que : 1 = *Presque jamais* ; 2 = *Rarement* ; 3 = *La moitié du temps* ; 4 = *Souvent* ; 5 = *Presque toujours* ».

Consigne : Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre réalité.

Presque jamais	Rarement	La moitié du temps	Souvent	Presque toujours
1	2	3	4	5

Ces temps-ci, dans mon emploi :

	Item	Ancrage				
1.	Je me sens en confiance.	1	2	3	4	5
2.	Je suis satisfait de mes réalisations, je suis fier de moi.	1	2	3	4	5
3.	Je suis fonceur, j'entreprends plein de choses.	1	2	3	4	5
4.	Je me sens équilibré émotionnellement.	1	2	3	4	5
5.	Je me sens aimé et apprécié.	1	2	3	4	5
6.	J'ai des buts, des ambitions.	1	2	3	4	5
7.	J'ai le goût de pratiquer mes loisirs et activités préférés en dehors du travail.	1	2	3	4	5
8.	J'ai facilement un beau sourire au travail.	1	2	3	4	5
9.	Je suis égal à moi-même, naturel, en toutes circonstances.	1	2	3	4	5
10.	Je suis à l'écoute de mes collègues de travail.	1	2	3	4	5
11.	Je suis curieux, je à toutes sortes de choses.	1	2	3	4	5
12.	Je trouve mon travail excitant et j'ai envie d'en profiter.	1	2	3	4	5

13.	J'ai un équilibre entre mes activités professionnelles, familiales et personnelles.	1	2	3	4	5
14.	Je suis plutôt calme et posé.	1	2	3	4	5
15.	Je trouve facilement des solutions à mes problèmes.	1	2	3	4	5
16.	Je suis en bon terme avec mes collègues de travail.	1	2	3	4	5
17.	Je travaille avec modération, en évitant de tomber dans le s excès.	1	2	3	4	5
18.	J'ai l'impression de vraiment apprécier mon travail.	1	2	3	4	5
19.	J'ai beaucoup d'humour, je fais facilement rire mes collègues de travail.	1	2	3	4	5
20.	Je suis bien dans ma peau, en paix avec moi-même.	1	2	3	4	5
21.	Je me sens en santé, en pleine forme.	1	2	3	4	5
22.	Je sais affronter positivement les situations difficiles.	1	2	3	4	5
23.	J'ai un bon moral.	1	2	3	4	5

Référence :

Gilbert, M.-H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology, 61*(4), 195-203.

B. Mesure de la détresse psychologique au travail

Consigne : Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre réalité.

Presque jamais	Rarement	La moitié du temps	Souvent	Presque toujours
1	2	3	4	5

Ces temps-ci, dans mon emploi :

	Item	Ancrage				
1.	Je suis agressif pour tout et pour rien.	1	2	3	4	5
2.	J'ai tendance à m'isoler, à me couper du monde.	1	2	3	4	5
3.	J'ai l'impression d'avoir raté ma carrière.	1	2	3	4	5
4.	J'éprouve de la difficulté à faire face à mes problèmes.	1	2	3	4	5
5.	Je suis facilement irritable, je réagis plutôt mal et/ou avec colère aux commentaires qu'on me fait.	1	2	3	4	5
6.	Je n'ai plus le goût de faire quoi que ce soit de plus.	1	2	3	4	5
7.	Je me sens dévalorisé, je me sens diminué.	1	2	3	4	5
8.	Je suis en conflit avec mes collègues de travail.	1	2	3	4	5
9.	J'ai envie de tout lâcher, de tout abandonner.	1	2	3	4	5
10.	Je me sens triste.	1	2	3	4	5
11.	J'ai l'impression que personne ne m'aime.	1	2	3	4	5
12.	Je suis arrogant et même " bête " avec mes collègues de travail.	1	2	3	4	5
13.	Je manque de confiance en moi.	1	2	3	4	5
14.	Je me sens préoccupé, anxieux.	1	2	3	4	5

15.	Je perds patience facilement.	1	2	3	4	5
16.	Je me sens déprimé, ou “ down ”.	1	2	3	4	5
17.	J’ai le sentiment d’être inutile.	1	2	3	4	5
18.	Je me sens désintéressé par mon travail.	1	2	3	4	5
19.	Je me sens mal dans ma peau.	1	2	3	4	5
20.	Je me sens stressé, sous pression.	1	2	3	4	5
21.	J’ai tendance à être moins réceptif aux idées (opinion de mes collègues de travail.	1	2	3	4	5

Référence :

Gilbert, M.-H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d’une mesure de santé psychologique au travail. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology, 61*(4), 195-203

ملحق رقم 13: النسخة العربية لسلم الصحة النفسية في العمل

أ. سلم الرفاهية النفسية في العمل:

التعليمة: ستجد أدناه سلسلة من العبارات التي تعكس مشاعرك في عملك. يرجى وضع دائرة حول الرقم الذي يتوافق بشكل أفضل مع ما تواجهه في بيئتك المهنية.

حاليا في عملي:

الرقم	العبارات	تقريبا أبدا	نادرا	معظم الوقت	كثيرا	تقريبا دائما
01	أنا اشعر بالثقة .					
02	أنا راضي على انجازاتي وفخور بنفسي.					
03	أنا جريء، أفعل الكثير من الأشياء.					
04	أشعر أنني متوازنة عاطفيا.					
05	أنا محبوب ومقدر.					
06	لدي أهداف وطموحات.					
07	لا يزال لدي ذوق لممارسة هواياتي وأنشطتي المفضلة خارج العمل، ولدي ذوق لممارسة الترفيه والأنشطة خارج العمل.					
08	لدي بسهولة ابتسامة جميلة في العمل.					
09	أنا بسيط ، طبيعي ، في جميع الظروف.					
10	أنا أصغي لزملائي جيدا في العمل.					
11	أنا فضولي واهتم بكل الأشياء.					
12	أجد عملي مثيرا وأريد الاستمتاع به.					
13	أنا أوفق بين نشاطاتي المهنية والعائلية والشخصية.					
14	أنا هادئ إلى حد ما					
15	أجد حلول لمشاكلي بكل سهولة.					
16	أنا علاقتي جيدة مع زملائي في العمل.					
17	أنا أعمل باعتدال، وأتجنب الوقوع في الإفراط.					
18	اشعر بأنني استمتع حقا بعملي.					
19	لدي الكثير من الفكاهة، وأجعل زملائي في العمل يضحكون بسهولة.					
20	أشعر أنني بحالة جيدة و في سلام مع نفسي.					
21	أنا بصحة جيدة ، وفي أحسن حال.					
22	يمكنني مواجهة مواقف صعبة بشكل ايجابي.					
23	معنوياتي جيدة.					

ب. سلم الضيق النفسي في العمل:

التعليمة: ستجد أدناه سلسلة من العبارات التي تعكس مشاعرك في عملك. يرجى وضع دائرة حول الرقم الذي يتوافق بشكل أفضل مع ما تواجهه في بيئتك المهنية.

الرقم	العبارات	تقريبا أبدا	نادرا	معظم الوقت	كثيرا	تقريبا دائما
01	أنا عدواني مع الكل وبدون سبب.					
02	أميل إلى عزل نفسي، وعزل نفسي عن العالم.					
03	أشعر أنني ضيعت مسيرتي.					
04	أجد صعوبة في التعامل مع مشكلتي.					
05	أنا سريع الانفعال ، أتفاعل بشكل سيء و/أو بغضب مع التعليقات المقدمة لي.					
06	ليس لدي رغبة في أي شيء مهما كان.					
07	أشعر باني غير محترم .					
08	أنا في صراع مع زملائي في العمل .					
09	لدي رغبة في التخلي وترك كل شيء.					
10	أشعر بأني حزين .					
11	لدي شعور بأنه لا أحد يحبني.					
12	أنا متعجرف وحتي "غبي" مع زملائي في العمل.					
13	افتقد الثقة في نفسي.					
14	أنا مشغول البال، وقلق.					
15	أفقد صبري بسهولة.					
16	أشعر بالاكتئاب، .وفي الأسفل					
17	أشعر أنني عديم الفائدة.					
18	أنا غير مهتم بعملي.					
19	أشعر بالسوء تجاه نفسي.					
20	أشعر بالتوتر، وأنني مضغوط.					
21	أميل إلى أن أكون أقل تقبلا للأفكار (رأي زملائي في العمل).					

محلق رقم14: صدق المقارنة الطرفية لسلم نوعية العلاقة (أستاذ– تلميذ):

```
T-TEST
  /TESTVAL=0;  /MISSING=ANALYSIS;  /VARIABLES=الدنيا العليا
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test Notes

Output Created		31-AUG-2023 02:38:04
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية للصحة النفسية\Untitled3.sav
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST /TESTVAL=0 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=الدنيا العليا /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.03

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدنيا	54	82.19	9.953	1.354
العليا	54	108.33	2.965	.404

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الدنيا	60.680	53	.000	82.185	79.47	84.90
العليا	268.475	53	.000	108.333	107.52	109.14

ملحق رقم 15: الاتساق الداخلي لسلم نوعية علاقة (الأستاذ- تلميذ):

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00002 درجةكلية VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00010 VAR00011
VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00020
VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026;  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations Notes

Output Created		31-AUG-2023 02:24:50
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية لنوعية العلاقة استاذ تلميذ\Untitled2.sav
	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=درجةكلية VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.11
	Elapsed Time	00:00:00.16

Correlations

		درجة كلية	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016
درجةكلية	Pearson Correlation	1	.282**	.256**	.319**	.162*	.528**	.251**	.561**	.263**	.421**	.322**	.257**	.502**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.022	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00002	Pearson Correlation	.282**	1	.016	.299**	-.129-	.103	.026	-.091-	.052	.118	.057	-.155-*	.175*

	Sig. (2-tailed)	.000		.818	.000	.068	.145	.711	.202	.461	.097	.426	.028	.013
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00003	Pearson Correlation	.256**	.016	1	-.104-	.269**	-.039-	.163*	-.053-	.265**	-.137-	.019	.307**	-.127-
	Sig. (2-tailed)	.000	.818		.141	.000	.585	.021	.459	.000	.053	.793	.000	.073
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00004	Pearson Correlation	.319**	.299**	-.104-	1	-.149-*	.269**	-.101-	.202**	-.035-	.261**	.076	-.158-*	.228**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.141		.035	.000	.154	.004	.621	.000	.287	.025	.001
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00005	Pearson Correlation	.162*	-.129-	.269**	-.149-*	1	-.133-	.093	-.148-*	.138	-.239-**	.106	.131	-.169-*
	Sig. (2-tailed)	.022	.068	.000	.035		.061	.192	.036	.052	.001	.135	.064	.017
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00006	Pearson Correlation	.528**	.103	-.039-	.269**	-.133-	1	.031	.481**	-.066-	.286**	.110	.067	.393**
	Sig. (2-tailed)	.000	.145	.585	.000	.061		.662	.000	.356	.000	.120	.345	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00010	Pearson Correlation	.251**	.026	.163*	-.101-	.093	.031	1	.041	.262**	-.045-	.033	.127	-.017-
	Sig. (2-tailed)	.000	.711	.021	.154	.192	.662		.564	.000	.530	.646	.074	.810
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00011	Pearson Correlation	.561**	-.091-	-.053-	.202**	-.148-*	.481**	.041	1	-.137-	.460**	.174*	.151*	.455**
	Sig. (2-tailed)	.000	.202	.459	.004	.036	.000	.564		.053	.000	.014	.033	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00012	Pearson Correlation	.263**	.052	.265**	-.035-	.138	-.066-	.262**	-.137-	1	-.074-	.070	.258**	-.046-
	Sig. (2-tailed)	.000	.461	.000	.621	.052	.356	.000	.053		.296	.322	.000	.518
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00013	Pearson Correlation	.421**	.118	-.137-	.261**	-.239-**	.286**	-.045-	.460**	-.074-	1	.154*	-.117-	.455**
	Sig. (2-tailed)	.000	.097	.053	.000	.001	.000	.530	.000	.296		.029	.099	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

VAR00014	Pearson Correlation	.322**	.057	.019	.076	.106	.110	.033	.174*	.070	.154*	1	.274**	.034
	Sig. (2-tailed)	.000	.426	.793	.287	.135	.120	.646	.014	.322	.029		.000	.634
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00015	Pearson Correlation	.257**	-.155-*	.307**	-.158-*	.131	.067	.127	.151*	.258**	-.117-	.274**	1	-.042-
	Sig. (2-tailed)	.000	.028	.000	.025	.064	.345	.074	.033	.000	.099	.000		.559
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00016	Pearson Correlation	.502**	.175*	-.127-	.228**	-.169-*	.393**	-.017-	.455**	-.046-	.455**	.034	-.042-	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.013	.073	.001	.017	.000	.810	.000	.518	.000	.634	.559	
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00017	Pearson Correlation	.483**	.056	.198**	.101	.209**	.158*	.165*	.116	.344**	.000	.116	.245**	.154*
	Sig. (2-tailed)	.000	.432	.005	.157	.003	.026	.019	.101	.000	.996	.102	.000	.030
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00018	Pearson Correlation	.463**	.122	-.013-	.252**	-.129-	.350**	.005	.389**	-.029-	.300**	-.024-	-.129-	.495**
	Sig. (2-tailed)	.000	.086	.857	.000	.070	.000	.949	.000	.679	.000	.740	.068	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00020	Pearson Correlation	.447**	.171*	.073	.019	-.031-	.338**	-.036-	.220**	.044	.214**	-.021-	.103	.245**
	Sig. (2-tailed)	.000	.015	.305	.791	.658	.000	.609	.002	.539	.002	.772	.148	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00021	Pearson Correlation	.367**	.101	.119	-.012-	.217**	.010	.073	-.041-	.242**	.015	.202**	.221**	.029
	Sig. (2-tailed)	.000	.154	.094	.866	.002	.888	.303	.561	.001	.833	.004	.002	.681
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00022	Pearson Correlation	.496**	.113	.120	.083	.121	.254**	.058	.198**	.231**	.196**	.030	.083	.181*
	Sig. (2-tailed)	.000	.112	.090	.245	.087	.000	.411	.005	.001	.005	.675	.244	.010
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00023	Pearson Correlation	.657**	.125	.075	.295**	.036	.372**	.083	.361**	.010	.238**	.244**	.095	.298**
	Sig. (2-tailed)	.000	.077	.293	.000	.613	.000	.243	.000	.889	.001	.000	.179	.000

	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00024	Pearson Correlation	.530**	.233**	-.123-	.182**	-.220-**	.298**	.020	.371**	.049	.320**	.041	-.096-	.403**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.082	.010	.002	.000	.776	.000	.488	.000	.564	.176	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00025	Pearson Correlation	.543**	.065	.119	.095	.063	.209**	.191**	.427**	-.027-	.181*	.048	-.099-	.223**
	Sig. (2-tailed)	.000	.359	.094	.182	.374	.003	.007	.000	.704	.010	.503	.164	.002
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00026	Pearson Correlation	.605**	.166*	.109	.135	.069	.265**	.152*	.302**	.020	.264**	.131	-.035-	.222**
	Sig. (2-tailed)	.000	.019	.125	.056	.329	.000	.032	.000	.777	.000	.064	.626	.002
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

Correlations

		VAR00017	VAR00018	VAR00020	VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00026
درجةكلية	Pearson Correlation	.483**	.463**	.447**	.367**	.496**	.657**	.530**	.543**	.605**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00002	Pearson Correlation	.056	.122	.171*	.101	.113	.125	.233**	.065	.166*
	Sig. (2-tailed)	.432	.086	.015	.154	.112	.077	.001	.359	.019
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00003	Pearson Correlation	.198**	-.013-	.073	.119	.120	.075	-.123-	.119	.109
	Sig. (2-tailed)	.005	.857	.305	.094	.090	.293	.082	.094	.125
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00004	Pearson Correlation	.101	.252**	.019	-.012-	.083	.295**	.182**	.095	.135
	Sig. (2-tailed)	.157	.000	.791	.866	.245	.000	.010	.182	.056
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00005	Pearson Correlation	.209**	-.129-	-.031-	.217**	.121	.036	-.220-**	.063	.069
	Sig. (2-tailed)	.003	.070	.658	.002	.087	.613	.002	.374	.329
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00006	Pearson Correlation	.158*	.350**	.338**	.010	.254**	.372**	.298**	.209**	.265**
	Sig. (2-tailed)	.026	.000	.000	.888	.000	.000	.000	.003	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00010	Pearson Correlation	.165*	.005	-.036-	.073	.058	.083	.020	.191**	.152*
	Sig. (2-tailed)	.019	.949	.609	.303	.411	.243	.776	.007	.032

	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00011	Pearson Correlation	.116	.389**	.220**	-.041-	.198**	.361**	.371**	.427**	.302**
	Sig. (2-tailed)	.101	.000	.002	.561	.005	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00012	Pearson Correlation	.344**	-.029-	.044	.242**	.231**	.010	.049	-.027-	.020
	Sig. (2-tailed)	.000	.679	.539	.001	.001	.889	.488	.704	.777
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00013	Pearson Correlation	.000	.300**	.214**	.015	.196**	.238**	.320**	.181*	.264**
	Sig. (2-tailed)	.996	.000	.002	.833	.005	.001	.000	.010	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00014	Pearson Correlation	.116	-.024-	-.021-	.202**	.030	.244**	.041	.048	.131
	Sig. (2-tailed)	.102	.740	.772	.004	.675	.000	.564	.503	.064
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00015	Pearson Correlation	.245**	-.129-	.103	.221**	.083	.095	-.096-	-.099-	-.035-
	Sig. (2-tailed)	.000	.068	.148	.002	.244	.179	.176	.164	.626
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00016	Pearson Correlation	.154*	.495**	.245**	.029	.181*	.298**	.403**	.223**	.222**
	Sig. (2-tailed)	.030	.000	.000	.681	.010	.000	.000	.002	.002
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00017	Pearson Correlation	1	.159*	.176*	.307**	.132	.340**	.091	.160*	.158*
	Sig. (2-tailed)		.024	.013	.000	.063	.000	.199	.023	.026
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00018	Pearson Correlation	.159*	1	.175*	.059	.203**	.205**	.372**	.330**	.336**
	Sig. (2-tailed)	.024		.013	.405	.004	.004	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00020	Pearson Correlation	.176*	.175*	1	.327**	.332**	.206**	.209**	.100	.250**
	Sig. (2-tailed)	.013	.013		.000	.000	.003	.003	.159	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00021	Pearson Correlation	.307**	.059	.327**	1	.258**	.162*	.101	.063	.041
	Sig. (2-tailed)	.000	.405	.000		.000	.022	.155	.372	.566
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00022	Pearson Correlation	.132	.203**	.332**	.258**	1	.374**	.298**	.145*	.127
	Sig. (2-tailed)	.063	.004	.000	.000		.000	.000	.040	.072
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00023	Pearson Correlation	.340**	.205**	.206**	.162*	.374**	1	.378**	.408**	.477**
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.003	.022	.000		.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00024	Pearson Correlation	.091	.372**	.209**	.101	.298**	.378**	1	.526**	.369**
	Sig. (2-tailed)	.199	.000	.003	.155	.000	.000		.000	.000

	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00025	Pearson Correlation	.160*	.330**	.100	.063	.145*	.408**	.526**	1	.533**
	Sig. (2-tailed)	.023	.000	.159	.372	.040	.000	.000		.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00026	Pearson Correlation	.158*	.336**	.250**	.041	.127	.477**	.369**	.533**	1
	Sig. (2-tailed)	.026	.000	.000	.566	.072	.000	.000	.000	
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق رقم 16: ثبات سلم نوعية علاقة (أستاذ– تلميذ):

```
.
GET
  FILE='E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية لنوعية العلاقة استاذ تلميذ\الخصائص السيكومترية لنوعية العلاقة استاذ تلميذ\Untitled2.sav'.
DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY:
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008
VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017
VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026
VAR00027 VAR00028;  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL;  /MODEL=ALPHA;  /SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Notes

Output Created		31-AUG-2023 02:14:50
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية لنوعية العلاقة استاذ تلميذ\Untitled2.sav
	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.

Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.08

[DataSet2] E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية لنوعية العلاقة استاذ تلميذ\Untitled2.sav

Scale: ALL VARIABLES Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	200	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	200	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.751	28

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	95.16	115.096	-.082-	.759
VAR00002	97.45	108.922	.164	.751
VAR00003	95.66	109.482	.227	.747
VAR00004	97.21	108.435	.181	.751
VAR00005	95.27	111.173	.129	.752
VAR00006	96.48	102.120	.408	.735
VAR00007	94.84	114.149	.000	.754
VAR00008	95.60	111.157	.111	.753
VAR00009	95.43	113.944	-.011-	.757
VAR00010	95.76	110.334	.202	.748
VAR00011	96.91	101.604	.445	.733
VAR00012	95.62	109.605	.203	.748
VAR00013	97.17	105.257	.267	.745
VAR00014	95.77	108.467	.225	.747
VAR00015	95.72	109.290	.204	.748
VAR00016	97.40	103.658	.367	.738
VAR00017	96.29	103.272	.409	.736
VAR00018	97.16	104.986	.337	.740

VAR00019	95.41	112.464	.053	.755
VAR00020	95.80	105.397	.357	.739
VAR00021	95.62	106.669	.278	.744
VAR00022	96.15	104.406	.395	.737
VAR00023	96.61	99.113	.561	.724
VAR00024	97.08	102.070	.398	.736
VAR00025	96.89	101.475	.426	.734
VAR00026	96.42	98.989	.506	.727
VAR00027	95.34	110.968	.168	.750
VAR00028	95.07	111.850	.127	.751

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00010 VAR00011
VAR00012
VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00020 VAR00021
VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026;  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA;   /SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Notes

Output Created		31-AUG-2023 02:19:57
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية لنوعية العلاقة استاذ تلميذ\Untitled2.sav
	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.10

Scale: ALL VARIABLES

		N	%
Cases	Valid	200	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	200	100.0

Case Processing Summary Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.786	21

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00002	66.54	102.340	.199	.786
VAR00003	64.76	105.724	.112	.789
VAR00004	66.30	100.915	.257	.783
VAR00005	64.37	108.002	-.017-	.794
VAR00006	65.58	94.999	.473	.769
VAR00010	64.85	105.572	.139	.787
VAR00011	66.00	94.794	.499	.767
VAR00012	64.71	104.890	.146	.787
VAR00013	66.27	96.899	.373	.776
VAR00014	64.87	102.968	.213	.785
VAR00015	64.81	105.421	.107	.790
VAR00016	66.49	95.759	.466	.769
VAR00017	65.38	98.469	.373	.776
VAR00018	66.25	96.982	.444	.771
VAR00020	64.90	99.300	.378	.776
VAR00021	64.72	101.320	.262	.782
VAR00022	65.24	98.384	.414	.773
VAR00023	65.71	92.882	.595	.761
VAR00024	66.17	94.142	.496	.767
VAR00025	65.99	94.899	.468	.769
VAR00026	65.52	93.527	.505	.766

ملحق رقم 17: الثبات باستخدام التجزئة لنصفية :

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00010 VAR00011
VAR00012
VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00020 VAR00021 VAR00022
VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026;  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL;  /MODEL=SPLIT
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Notes

Output Created		31-AUG-2023 02:21:42
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية لنوعية العلاقة استاذ تلميذ\Untitled2.sav
	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.03

Scale: ALL VARIABLES Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	200	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	200	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.469
		N of Items	11[a]
	Part 2	Value	.771
		N of Items	10[b]
	Total N of Items		21
Correlation Between Forms			.599
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.749
	Unequal Length		.749
Guttman Split-Half Coefficient			.717

a. The items are: VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005,
VAR00006, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013,
VAR00014, VAR00015.;

b. The items are: VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026. :

ملحق رقم 18 : صدق المقارنة الطرفية لسلم الضغوط المهنية

a. T-TEST
/TESTVAL=0; /MISSING=ANALYSIS; /VARIABLES=95(.CRITERIA=CI/ الدنيا العليا;).

T-Test

Notes

Output Created		31-AUG-2023 00:12:10
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية للضغوط المهنية\Untitled22.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST /TESTVAL=0 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=الدنيا العليا /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.13

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدنيا	54	23.46	1.645	.224
العليا	54	47.63	8.651	1.177

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الدنيا	104.810	53	.000	23.463	23.01	23.91
العليا	40.458	53	.000	47.630	45.27	49.99

ملحق رقم 19: الاتساق الداخلي لسلم الضغوط المهنية:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00023 VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016
VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022;  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations Notes

Output Created		30-AUG-2023 23:53:34
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية للضغوط المهنية\Untitled22.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00023 VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.11
	Elapsed Time	00:00:00.13

Correlations

		VAR00023	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012
VAR00023	Pearson Correlation	1	.383**	.522**	.510**	.556**	.531**	.691**	.432**	.446**	.658**	.753**	.559**	.329**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00001	Pearson Correlation	.383**	1	.242**	.237**	.114	.142*	.166*	.102	.208**	.238**	.210**	.167*	.050

	Sig. (2-tailed)	.000		.001	.001	.110	.045	.019	.153	.003	.001	.003	.018	.486
	N	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199
VAR00002	Pearson Correlation	.522**	.242**	1	.197**	.201**	.238**	.446**	.145*	.322**	.475**	.397**	.242**	.243**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001		.005	.004	.001	.000	.040	.000	.000	.000	.001	.001
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00003	Pearson Correlation	.510**	.237**	.197**	1	.266**	.187**	.297**	.112	.107	.477**	.354**	.116	-.017-
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.005		.000	.008	.000	.116	.131	.000	.000	.103	.807
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00004	Pearson Correlation	.556**	.114	.201**	.266**	1	.428**	.352**	.426**	.174*	.276**	.355**	.144*	.064
	Sig. (2-tailed)	.000	.110	.004	.000		.000	.000	.000	.014	.000	.000	.043	.365
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00005	Pearson Correlation	.531**	.142*	.238**	.187**	.428**	1	.327**	.223**	.150*	.152*	.307**	.119	.050
	Sig. (2-tailed)	.000	.045	.001	.008	.000		.000	.002	.034	.032	.000	.094	.479
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00006	Pearson Correlation	.691**	.166*	.446**	.297**	.352**	.327**	1	.165*	.400**	.562**	.532**	.351**	.182*
	Sig. (2-tailed)	.000	.019	.000	.000	.000	.000		.020	.000	.000	.000	.000	.010
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00007	Pearson Correlation	.432**	.102	.145*	.112	.426**	.223**	.165*	1	.333**	.153*	.183**	.383**	.177*
	Sig. (2-tailed)	.000	.153	.040	.116	.000	.002	.020		.000	.030	.010	.000	.012
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00008	Pearson Correlation	.446**	.208**	.322**	.107	.174*	.150*	.400**	.333**	1	.322**	.291**	.245**	.391**
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	.000	.131	.014	.034	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00009	Pearson Correlation	.658**	.238**	.475**	.477**	.276**	.152*	.562**	.153*	.322**	1	.488**	.341**	.159*
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.000	.000	.032	.000	.030	.000		.000	.000	.024
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

VAR00010	Pearson Correlation	.753**	.210**	.397**	.354**	.355**	.307**	.532**	.183**	.291**	.488**	1	.424**	.271**
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	.000	.000	.000	.000	.000	.010	.000	.000		.000	.000
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00011	Pearson Correlation	.559**	.167**	.242**	.116	.144*	.119	.351**	.383**	.245**	.341**	.424**	1	.340**
	Sig. (2-tailed)	.000	.018	.001	.103	.043	.094	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00012	Pearson Correlation	.329**	.050	.243**	-.017-	.064	.050	.182*	.177*	.391**	.159*	.271**	.340**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.486	.001	.807	.365	.479	.010	.012	.000	.024	.000	.000	
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00013	Pearson Correlation	.639**	.260**	.201**	.280**	.363**	.247**	.349**	.215**	.252**	.454**	.453**	.472**	.302**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.004	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00014	Pearson Correlation	.604**	.083	.269**	.290**	.346**	.335**	.343**	.080	.033	.306**	.516**	.218**	.076
	Sig. (2-tailed)	.000	.244	.000	.000	.000	.000	.000	.262	.645	.000	.000	.002	.284
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00015	Pearson Correlation	.639**	.144*	.263**	.260**	.373**	.545**	.365**	.181*	.153*	.303**	.414**	.244**	.076
	Sig. (2-tailed)	.000	.042	.000	.000	.000	.000	.000	.011	.031	.000	.000	.000	.287
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00016	Pearson Correlation	.703**	.093	.237**	.295**	.346**	.393**	.444**	.286**	.197**	.425**	.531**	.474**	.085
	Sig. (2-tailed)	.000	.191	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.005	.000	.000	.000	.229
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00017	Pearson Correlation	.640**	.116	.236**	.256**	.323**	.232**	.499**	.244**	.327**	.362**	.425**	.464**	.329**
	Sig. (2-tailed)	.000	.104	.001	.000	.000	.001	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00018	Pearson Correlation	.628**	.245**	.236**	.123	.292**	.371**	.339**	.373**	.266**	.298**	.459**	.424**	.320**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.083	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00019	Pearson Correlation	.691**	.231**	.288**	.249**	.400**	.298**	.398**	.317**	.344**	.434**	.561**	.457**	.315**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00020	Pearson Correlation	.653**	.296**	.173*	.509**	.324**	.272**	.419**	.291**	.205**	.458**	.471**	.252**	.093
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.014	.000	.000	.000	.000	.000	.004	.000	.000	.000	.190
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00021	Pearson Correlation	.570**	.160*	.321**	.157*	.083	.291**	.439**	.214**	.269**	.306**	.448**	.331**	.172*
	Sig. (2-tailed)	.000	.024	.000	.027	.245	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.015
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00022	Pearson Correlation	.365**	.910**	.194**	.256**	.112	.132	.149*	.064	.171*	.184**	.171*	.150*	.030
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.006	.000	.115	.063	.035	.365	.016	.009	.016	.034	.677
	N	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

Correlations

		VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021	VAR00022
VAR00023	Pearson Correlation	.639**	.604**	.639**	.703**	.640**	.628**	.691**	.653**	.570**	.365**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00001	Pearson Correlation	.260**	.083	.144*	.093	.116	.245**	.231**	.296**	.160*	.910**
	Sig. (2-tailed)	.000	.244	.042	.191	.104	.000	.001	.000	.024	.000
	N	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199
VAR00002	Pearson Correlation	.201**	.269**	.263**	.237**	.236**	.236**	.288**	.173*	.321**	.194**
	Sig. (2-tailed)	.004	.000	.000	.001	.001	.001	.000	.014	.000	.006
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00003	Pearson Correlation	.280**	.290**	.260**	.295**	.256**	.123	.249**	.509**	.157*	.256**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.083	.000	.000	.027	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00004	Pearson Correlation	.363**	.346**	.373**	.346**	.323**	.292**	.400**	.324**	.083	.112

	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.245	.115
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00005	Pearson Correlation	.247**	.335**	.545**	.393**	.232**	.371**	.298**	.272**	.291**	.132
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.063
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00006	Pearson Correlation	.349**	.343**	.365**	.444**	.499**	.339**	.398**	.419**	.439**	.149*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.035
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00007	Pearson Correlation	.215**	.080	.181*	.286**	.244**	.373**	.317**	.291**	.214**	.064
	Sig. (2-tailed)	.002	.262	.011	.000	.001	.000	.000	.000	.002	.365
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00008	Pearson Correlation	.252**	.033	.153*	.197**	.327**	.266**	.344**	.205**	.269**	.171*
	Sig. (2-tailed)	.000	.645	.031	.005	.000	.000	.000	.004	.000	.016
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00009	Pearson Correlation	.454**	.306**	.303**	.425**	.362**	.298**	.434**	.458**	.306**	.184**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.009
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00010	Pearson Correlation	.453**	.516**	.414**	.531**	.425**	.459**	.561**	.471**	.448**	.171*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.016
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00011	Pearson Correlation	.472**	.218**	.244**	.474**	.464**	.424**	.457**	.252**	.331**	.150*
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.034
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00012	Pearson Correlation	.302**	.076	.076	.085	.329**	.320**	.315**	.093	.172*	.030
	Sig. (2-tailed)	.000	.284	.287	.229	.000	.000	.000	.190	.015	.677
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00013	Pearson Correlation	1	.365**	.409**	.372**	.478**	.389**	.592**	.350**	.220**	.269**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00014	Pearson Correlation	.365**	1	.496**	.524**	.419**	.305**	.354**	.361**	.292**	.125

	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.078
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00015	Pearson Correlation	.409**	.496**	1	.564**	.466**	.408**	.361**	.337**	.269**	.165*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.020
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00016	Pearson Correlation	.372**	.524**	.564**	1	.526**	.435**	.440**	.390**	.395**	.104
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.142
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00017	Pearson Correlation	.478**	.419**	.466**	.526**	1	.548**	.474**	.208**	.231**	.121
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.003	.001	.088
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00018	Pearson Correlation	.389**	.305**	.408**	.435**	.548**	1	.586**	.284**	.342**	.246**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00019	Pearson Correlation	.592**	.354**	.361**	.440**	.474**	.586**	1	.357**	.275**	.227**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.001
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00020	Pearson Correlation	.350**	.361**	.337**	.390**	.208**	.284**	.357**	1	.468**	.291**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.003	.000	.000		.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00021	Pearson Correlation	.220**	.292**	.269**	.395**	.231**	.342**	.275**	.468**	1	.124
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000		.079
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00022	Pearson Correlation	.269**	.125	.165*	.104	.121	.246**	.227**	.291**	.124	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.078	.020	.142	.088	.000	.001	.000	.079	
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق رقم 20: ثبات سلم الضغوط المهنية:

FILE='E:\الدكتوراه\الخصائص السيكومترية للضغوط المهنية\الخصائص السكومترية\Untitled22.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

RELIABILITY
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008
VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017
VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022; /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Reliability

Notes

Output Created		30-AUG-2023 22:29:30
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية للضغوط المهنية\Untitled22.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.03

[DataSet1] E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية للضغوط المهنية\Untitled22.sav
Scale: ALL VARIABLES

	N	%

Cases	Valid	199	99.5
	Excluded[a]	1	.5
	Total	200	100.0

Case Processing Summary

Cronbach's Alpha	N of Items
.899	22

Reliability Statistics

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ملحق رقم 21: ثبات بالتجزئة النصفية لسلم الضغوط المهنية:

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008
VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016
VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022;  /SCALE('ALL VARIABLES')
ALL   /MODEL=SPLIT.
```

Reliability Notes

Output Created		30-AUG-2023 23:44:51
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية للضغوط المهنية\Untitled22.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT.
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.16

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	199	99.5
	Excluded[a]	1	.5
	Total	200	100.0

Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.803
		N of Items	11[a]
	Part 2	Value	.833
		N of Items	11[b]
	Total N of Items		22
Correlation Between Forms			.804
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.892
	Unequal Length		.892
Guttman Split-Half Coefficient			.891

a The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011.

b.The items are: VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022.

ملحق رقم 22: المقارنة الطرفية لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ:

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية للاستاذ:

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2);  /MISSING=ANALYSIS;  /VARIABLES=VAR00001 ;
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1	54	26.65	3.187	.434
	2	54	37.48	1.177	.160

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	36.421	.000	-23.431-	106
	Equal variances not assumed			-23.431-	67.205

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
VAR00001	Equal variances assumed	.000	-10.833-	.462	-11.750-
	Equal variances not assumed	.000	-10.833-	.462	-11.756-

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference Upper
VAR00001	Equal variances assumed	-9.917-
	Equal variances not assumed	-9.911-

ملحق رقم 23: الاتساق الداخلي لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 ;PRINT=TWOTAIL NOSIG/ ,درجةكلية  /STATISTICS XPROD;
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations Notes

Output Created		01-NOV-2006 01:39:12
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 درجةكلية /PRINT=TWOTAIL NOSIG /STATISTICS XPROD /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.05
	Elapsed Time	00:00:00.20

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	درجةكلية
VAR00001	Pearson Correlation	1	.245**	.309**	.285**	.240**	.171*	.275**	.258**	.320**	.311**	.606**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.001	.016	.000	.000	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	154.995	34.440	39.445	34.580	31.295	25.205	36.380	43.820	38.430	50.140	488.730
	Covariance	.779	.173	.198	.174	.157	.127	.183	.220	.193	.252	2.456
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00002	Pearson Correlation	.245**	1	.240**	.209**	.263**	.060	.096	.031	.176*	.169*	.427**
	Sig. (2-tailed)	.000		.001	.003	.000	.403	.175	.658	.013	.017	.000
	Sum of Squares and Cross-products	34.440	127.280	27.840	22.960	31.040	7.960	11.560	4.840	19.160	24.680	311.760
	Covariance	.173	.640	.140	.115	.156	.040	.058	.024	.096	.124	1.567
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00003	Pearson Correlation	.309**	.240**	1	.314**	.128	.047	.368**	.079	.179*	.327**	.506**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001		.000	.071	.506	.000	.267	.011	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	39.445	27.840	105.395	31.380	13.745	5.755	40.180	11.020	17.730	43.540	336.030
	Covariance	.198	.140	.530	.158	.069	.029	.202	.055	.089	.219	1.689
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00004	Pearson Correlation	.285**	.209**	.314**	1	.263**	.262**	.318**	.120	.470**	.117	.553**
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	.000		.000	.000	.000	.091	.000	.099	.000
	Sum of Squares and Cross-products	34.580	22.960	31.380	94.720	26.780	30.220	32.920	15.880	44.120	14.760	348.320
	Covariance	.174	.115	.158	.476	.135	.152	.165	.080	.222	.074	1.750
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00005	Pearson Correlation	.240**	.263**	.128	.263**	1	.434**	.355**	.446**	.462**	.293**	.673**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.071	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	31.295	31.040	13.745	26.780	109.595	53.905	39.580	63.620	46.630	39.740	455.930
	Covariance	.157	.156	.069	.135	.551	.271	.199	.320	.234	.200	2.291
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00006	Pearson Correlation	.171*	.060	.047	.262**	.434**	1	.217**	.275**	.248**	.216**	.517**
	Sig. (2-tailed)	.016	.403	.506	.000	.000		.002	.000	.000	.002	.000

	Sum of Squares and Cross-products	25.205	7.960	5.755	30.220	53.905	140.595	27.420	44.380	28.370	33.260	397.070
	Covariance	.127	.040	.029	.152	.271	.707	.138	.223	.143	.167	1.995
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00007	Pearson Correlation	.275**	.096	.368**	.318**	.355**	.217**	1	.219**	.383**	.365**	.614**
	Sig. (2-tailed)	.000	.175	.000	.000	.000	.002		.002	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	36.380	11.560	40.180	32.920	39.580	27.420	113.120	31.680	39.320	50.360	422.520
	Covariance	.183	.058	.202	.165	.199	.138	.568	.159	.198	.253	2.123
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00008	Pearson Correlation	.258**	.031	.079	.120	.446**	.275**	.219**	1	.308**	.227**	.546**
	Sig. (2-tailed)	.000	.658	.267	.091	.000	.000	.002		.000	.001	.000
	Sum of Squares and Cross-products	43.820	4.840	11.020	15.880	63.620	44.380	31.680	185.520	40.480	40.040	481.280
	Covariance	.220	.024	.055	.080	.320	.223	.159	.932	.203	.201	2.418
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00009	Pearson Correlation	.320**	.176*	.179*	.470**	.462**	.248**	.383**	.308**	1	.472**	.683**
	Sig. (2-tailed)	.000	.013	.011	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	38.430	19.160	17.730	44.120	46.630	28.370	39.320	40.480	93.020	58.960	426.220
	Covariance	.193	.096	.089	.222	.234	.143	.198	.203	.467	.296	2.142
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00010	Pearson Correlation	.311**	.169*	.327**	.117	.293**	.216**	.365**	.227**	.472**	1	.624**
	Sig. (2-tailed)	.000	.017	.000	.099	.000	.002	.000	.001	.000		.000
	Sum of Squares and Cross-products	50.140	24.680	43.540	14.760	39.740	33.260	50.360	40.040	58.960	168.080	523.560
	Covariance	.252	.124	.219	.074	.200	.167	.253	.201	.296	.845	2.631
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
درجةكلية	Pearson Correlation	.606**	.427**	.506**	.553**	.673**	.517**	.614**	.546**	.683**	.624**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	Sum of Squares and Cross-products	488.730	311.760	336.030	348.320	455.930	397.070	422.520	481.280	426.220	523.560	4191.420
	Covariance	2.456	1.567	1.689	1.750	2.291	1.995	2.123	2.418	2.142	2.631	21.062
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق رقم 24: ثبات لسلم الكفاءة الذاتية للأستاذ:

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010;  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL;  /MODEL=ALPHA;
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability otes

Output Created		01-NOV-2006 01:14:48
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.02

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	200	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	200	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.769	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	29.73	16.929	.462	.745
VAR00002	29.29	18.569	.269	.770
VAR00003	29.28	18.215	.373	.757
VAR00004	29.15	18.038	.435	.750

VAR00005	29.43	17.031	.568	.732
VAR00006	29.53	17.778	.364	.759
VAR00007	29.35	17.384	.495	.742
VAR00008	29.91	17.158	.372	.760
VAR00009	29.30	17.246	.590	.732
VAR00010	29.59	16.645	.476	.743

ملحق رقم 25: حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية لسلم الكفاءة الذاتية للاستاذ:

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010;  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL;  /MODEL=SPLIT;
/SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability notes

Output Created		01-NOV-2006 01:22:34
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.02

Scale: ALL VARIABLES

		N	%
Cases	Valid	200	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	200	100.0

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.622
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	.662
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			.575
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.730
	Unequal Length		.730

ase Processing Summary

Guttman Split-Half Coefficient	.727

Reliability Statistics

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.
a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005.;
b. The items are: VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010.

ملحق رقم 25: صدق المقارنة الطرفية لسلم الرفاهية النفسية:

```
GET
  FILE='E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية للصحة النفسية\Untitled3.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.DATASET CLOSE DataSet0.
T-TEST; /TESTVAL=0; /MISSING=ANALYSIS; /VARIABLES=الدنيا العليا
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		31-AUG-2023 01:56:52
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية للصحة النفسية\Untitled3.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST /TESTVAL=0 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=الدنيا العليا /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.05
	Elapsed Time	00:00:00.35

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدنيا	54	82.19	9.953	1.354
العليا	54	108.33	2.965	.404

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper
الدنيا	60.680	53	.000	82.185	79.47	84.90
العليا	268.475	53	.000	108.333	107.52	109.14

ملحق رقم 26: صدق الاتساق الداخلي لسلم الرفاهية النفسية:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 الدرجةالكلية VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
/PRINT=TWOTAIL NOSIG;  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Notes

Output Created		31-AUG-2023 02:01:30
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\الخصائص السكومترية\الخصائص السيكومترية للصحة النفسية\Untitled3.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
Missing Value Handling	N of Rows in Working Data File	200
	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.

Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=الدرجةالكلية VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.14
	Elapsed Time	00:00:00.29

Correlations

		الدرجةالكلية	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013
الدرجةالكلية	Pearson Correlation	1	.664**	.664**	.651**	.599**	.510**	.504**	.487**	.571**	.618**	.488**	.241**	.623**	.666**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00001	Pearson Correlation	.664**	1	.645**	.483**	.534**	.412**	.235**	.217**	.484**	.507**	.305**	-.067-	.301**	.350**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.001	.002	.000	.000	.000	.349	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00002	Pearson Correlation	.664**	.645**	1	.465**	.563**	.399**	.237**	.239**	.421**	.378**	.274**	-.026-	.281**	.436**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.001	.001	.000	.000	.000	.718	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00003	Pearson Correlation	.651**	.483**	.465**	1	.432**	.281**	.443**	.263**	.350**	.450**	.202**	.082	.346**	.355**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.004	.246	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00004	Pearson Correlation	.599**	.534**	.563**	.432**	1	.345**	.168*	.101	.384**	.337**	.281**	.029	.237**	.382**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.017	.155	.000	.000	.000	.683	.001	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

VAR00005	Pearson Correlation	.510**	.412**	.399**	.281**	.345**	1	.172*	.175*	.316**	.329**	.203**	-.008	.288**	.330**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.015	.013	.000	.000	.004	.914	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00006	Pearson Correlation	.504**	.235**	.237**	.443**	.168*	.172*	1	.493**	.237**	.269**	.192**	.168*	.267**	.248**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.001	.000	.017	.015		.000	.001	.000	.006	.018	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00007	Pearson Correlation	.487**	.217**	.239**	.263**	.101	.175*	.493**	1	.084	.234**	.188**	.335**	.354**	.248**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.001	.000	.155	.013	.000		.236	.001	.008	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00008	Pearson Correlation	.571**	.484**	.421**	.350**	.384**	.316**	.237**	.084	1	.442**	.393**	-.001	.244**	.309**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.236		.000	.000	.991	.001	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00009	Pearson Correlation	.618**	.507**	.378**	.450**	.337**	.329**	.269**	.234**	.442**	1	.341**	.056	.393**	.299**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000		.000	.429	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00010	Pearson Correlation	.488**	.305**	.274**	.202**	.281**	.203**	.192**	.188**	.393**	.341**	1	.015	.282**	.268**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.004	.000	.004	.006	.008	.000	.000		.830	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00011	Pearson Correlation	.241**	-.067	-.026	.082	.029	-.008	.168*	.335**	-.001	.056	.015	1	.163*	.049
	Sig. (2-tailed)	.001	.349	.718	.246	.683	.914	.018	.000	.991	.429	.830		.021	.489
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00012	Pearson Correlation	.623**	.301**	.281**	.346**	.237**	.288**	.267**	.354**	.244**	.393**	.282**	.163*	1	.438**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.021		.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00013	Pearson Correlation	.666**	.350**	.436**	.355**	.382**	.330**	.248**	.248**	.309**	.299**	.268**	.049	.438**	1

	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.489	.000	
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00014	Pearson Correlation	.523**	.313**	.352**	.256**	.380**	.309**	.125	.107	.317**	.326**	.194**	-.001-	.268**	.364**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.077	.133	.000	.000	.006	.987	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00015	Pearson Correlation	.588**	.297**	.369**	.303**	.381**	.292**	.166*	.109	.289**	.176*	.302**	.041	.362**	.443**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.018	.123	.000	.013	.000	.563	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00016	Pearson Correlation	.637**	.442**	.351**	.394**	.348**	.253**	.294**	.185**	.525**	.484**	.411**	.080	.384**	.402**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.009	.000	.000	.000	.260	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00017	Pearson Correlation	.588**	.495**	.375**	.356**	.336**	.207**	.191**	.231**	.417**	.444**	.253**	.019	.314**	.336**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.003	.007	.001	.000	.000	.000	.785	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00018	Pearson Correlation	.710**	.501**	.418**	.391**	.400**	.231**	.235**	.243**	.375**	.410**	.331**	.052	.560**	.578**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.001	.001	.000	.000	.000	.464	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00019	Pearson Correlation	.449**	.194**	.194**	.248**	.131	.313**	.136	.153*	.229**	.247**	.196**	.168*	.214**	.285**
	Sig. (2-tailed)	.000	.006	.006	.000	.065	.000	.055	.030	.001	.000	.005	.017	.002	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00020	Pearson Correlation	.662**	.439**	.495**	.383**	.304**	.265**	.304**	.332**	.302**	.409**	.265**	.041	.415**	.388**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.560	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00021	Pearson Correlation	.615**	.351**	.376**	.431**	.338**	.268**	.421**	.311**	.288**	.294**	.286**	.126	.246**	.425**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.076	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

VAR00022	Pearson Correlation	.643**	.313**	.409**	.453**	.380**	.342**	.324**	.255**	.275**	.249**	.280**	.120	.421**	.502**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.090	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00023	Pearson Correlation	.539**	.287**	.334**	.391**	.358**	.189**	.293**	.270**	.118	.246**	.134	.154*	.370**	.423**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.007	.000	.000	.096	.000	.059	.029	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

Correlations

		VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021	VAR00022	VAR00023
الدرجةالكلية	Pearson Correlation	.523**	.588**	.637**	.588**	.710**	.449**	.662**	.615**	.643**	.539**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00001	Pearson Correlation	.313**	.297**	.442**	.495**	.501**	.194**	.439**	.351**	.313**	.287**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.006	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00002	Pearson Correlation	.352**	.369**	.351**	.375**	.418**	.194**	.495**	.376**	.409**	.334**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.006	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00003	Pearson Correlation	.256**	.303**	.394**	.356**	.391**	.248**	.383**	.431**	.453**	.391**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00004	Pearson Correlation	.380**	.381**	.348**	.336**	.400**	.131	.304**	.338**	.380**	.358**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.065	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00005	Pearson Correlation	.309**	.292**	.253**	.207**	.231**	.313**	.265**	.268**	.342**	.189**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.003	.001	.000	.000	.000	.000	.007
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00006	Pearson Correlation	.125	.166*	.294**	.191**	.235**	.136	.304**	.421**	.324**	.293**
	Sig. (2-tailed)	.077	.018	.000	.007	.001	.055	.000	.000	.000	.000

	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00007	Pearson Correlation	.107	.109	.185**	.231**	.243**	.153*	.332**	.311**	.255**	.270**
	Sig. (2-tailed)	.133	.123	.009	.001	.001	.030	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00008	Pearson Correlation	.317**	.289**	.525**	.417**	.375**	.229**	.302**	.288**	.275**	.118
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.096
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00009	Pearson Correlation	.326**	.176*	.484**	.444**	.410**	.247**	.409**	.294**	.249**	.246**
	Sig. (2-tailed)	.000	.013	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00010	Pearson Correlation	.194**	.302**	.411**	.253**	.331**	.196**	.265**	.286**	.280**	.134
	Sig. (2-tailed)	.006	.000	.000	.000	.000	.005	.000	.000	.000	.059
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00011	Pearson Correlation	-.001-	.041	.080	.019	.052	.168*	.041	.126	.120	.154*
	Sig. (2-tailed)	.987	.563	.260	.785	.464	.017	.560	.076	.090	.029
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00012	Pearson Correlation	.268**	.362**	.384**	.314**	.560**	.214**	.415**	.246**	.421**	.370**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00013	Pearson Correlation	.364**	.443**	.402**	.336**	.578**	.285**	.388**	.425**	.502**	.423**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00014	Pearson Correlation	1	.418**	.350**	.238**	.398**	.172*	.323**	.272**	.302**	.275**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.001	.000	.015	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00015	Pearson Correlation	.418**	1	.311**	.235**	.461**	.302**	.391**	.324**	.537**	.337**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00016	Pearson Correlation	.350**	.311**	1	.514**	.518**	.257**	.381**	.310**	.291**	.118
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.096
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

VAR00017	Pearson Correlation	.238**	.235**	.514**	1	.535**	.171*	.524**	.283**	.281**	.134
	Sig. (2-tailed)	.001	.001	.000		.000	.016	.000	.000	.000	.058
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00018	Pearson Correlation	.398**	.461**	.518**	.535**	1	.253**	.505**	.317**	.352**	.365**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00019	Pearson Correlation	.172*	.302**	.257**	.171*	.253**	1	.240**	.185**	.224**	.158*
	Sig. (2-tailed)	.015	.000	.000	.016	.000		.001	.009	.001	.025
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00020	Pearson Correlation	.323**	.391**	.381**	.524**	.505**	.240**	1	.395**	.375**	.318**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.001		.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00021	Pearson Correlation	.272**	.324**	.310**	.283**	.317**	.185**	.395**	1	.450**	.426**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.009	.000		.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00022	Pearson Correlation	.302**	.537**	.291**	.281**	.352**	.224**	.375**	.450**	1	.410**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000		.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00023	Pearson Correlation	.275**	.337**	.118	.134	.365**	.158*	.318**	.426**	.410**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.096	.058	.000	.025	.000	.000	.000	
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق رقم27: ثبات سلم الرفاهية النفسية:

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.DATASET ACTIVATE DataSet2.
DATASET CLOSE DataSet1.
RELIABILITY  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016
VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL;  /MODEL=ALPHA;  /SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Notes

Output Created		01-NOV-2006 02:58:56
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.02

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	200	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	200	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.901	23

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	91.44	117.273	.622	.895
VAR00002	91.56	116.690	.620	.895
VAR00003	91.71	118.066	.611	.895

VAR00004	91.60	118.151	.550	.896
VAR00005	91.62	120.488	.459	.898
VAR00006	91.55	119.676	.446	.898
VAR00007	91.93	118.116	.413	.900
VAR00008	91.41	119.067	.522	.897
VAR00009	91.37	117.702	.571	.896
VAR00010	91.42	120.465	.433	.899
VAR00011	92.76	123.211	.133	.910
VAR00012	91.90	116.090	.568	.896
VAR00013	91.90	116.557	.622	.894
VAR00014	91.72	119.228	.466	.898
VAR00015	92.00	118.156	.537	.896
VAR00016	91.34	118.557	.597	.895
VAR00017	91.52	117.759	.535	.896
VAR00018	91.83	114.283	.665	.893
VAR00019	92.34	118.316	.364	.902
VAR00020	91.57	116.347	.616	.895
VAR00021	91.93	116.397	.559	.896
VAR00022	91.97	116.858	.596	.895
VAR00023	91.78	119.220	.485	.898

ملحق رقم 28: الثبات بالتجزئة النصفية لسلم الرفاهية النفسية:

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008
VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017
VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023;  /SCALE('ALL VARIABLES')
ALL   /MODEL=SPLIT;  /SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Notes

Output Created		01-NOV-2006 03:01:09
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.

Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.02

Reliability Statistics

Scale: ALL VARIABLES

		N	%
Cases	Valid	200	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	200	100.0

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.805
		N of Items	12[a]
	Part 2	Value	.848
		N of Items	11[b]
	Total N of Items		23
Correlation Between Forms			.776
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.874
	Unequal Length		.874
Guttman Split-Half Coefficient			.873

Case Processing Summary

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012.

b. The items are: VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023.

محلق رقم 29: صدق المقارنة الطرفية لسلم الضيق النفسي :

T-TEST
/TESTVAL=0 ; /MISSING=ANALYSIS; VARIABLES=VAR00024 VAR00025;
/CRITERIA=CI(.95) . **T-Test**

Notes

Output Created		18-AUG-2023 19:40:02
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>

	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST /TESTVAL=0 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00024 VAR00025 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.13

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00024	54	22.44	1.633	.222
VAR00025	54	46.26	8.475	1.153

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00024	101.000	53	.000	22.444	22.00	22.89
VAR00025	40.112	53	.000	46.259	43.95	48.57

محلق رقم 30 : صدق الاتساق الداخلي لسلم الضيق النفسي :

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00023 VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016
VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021;  /PRINT=TWOTAIL NOSIG;
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Notes

Output Created		31-AUG-2023 01:26:09
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00023 VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.13
	Elapsed Time	00:00:00.13

Correlations

		VAR00023	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012
VAR00023	Pearson Correlation	1	.559**	.534**	.696**	.349**	.521**	.506**	.757**	.561**	.333**	.436**	.445**	.660**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00001	Pearson Correlation	.559**	1	.428**	.352**	.114	.201**	.266**	.355**	.144*	.064	.426**	.174*	.276**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.110	.004	.000	.000	.043	.365	.000	.014	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200

VAR00002	Pearson Correlation	.534**	.428**	1	.327**	.142*	.238**	.187**	.307**	.119	.050	.223**	.150*	.152*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.045	.001	.008	.000	.094	.479	.002	.034	.032
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00003	Pearson Correlation	.696**	.352**	.327**	1	.166*	.446**	.297**	.532**	.351**	.182*	.165*	.400**	.562**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.019	.000	.000	.000	.000	.010	.020	.000	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00004	Pearson Correlation	.349**	.114	.142*	.166*	1	.242**	.237**	.210**	.167*	.050	.102	.208**	.238**
	Sig. (2-tailed)	.000	.110	.045	.019		.001	.001	.003	.018	.486	.153	.003	.001
	N	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199
VAR00005	Pearson Correlation	.521**	.201**	.238**	.446**	.242**	1	.197**	.397**	.242**	.243**	.145*	.322**	.475**
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.001	.000	.001		.005	.000	.001	.001	.040	.000	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00006	Pearson Correlation	.506**	.266**	.187**	.297**	.237**	.197**	1	.354**	.116	-.017-	.112	.107	.477**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.008	.000	.001	.005		.000	.103	.807	.116	.131	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00007	Pearson Correlation	.757**	.355**	.307**	.532**	.210**	.397**	.354**	1	.424**	.271**	.183**	.291**	.488**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.003	.000	.000		.000	.000	.010	.000	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00008	Pearson Correlation	.561**	.144*	.119	.351**	.167*	.242**	.116	.424**	1	.340**	.383**	.245**	.341**
	Sig. (2-tailed)	.000	.043	.094	.000	.018	.001	.103	.000		.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00009	Pearson Correlation	.333**	.064	.050	.182*	.050	.243**	-.017-	.271**	.340**	1	.177*	.391**	.159*
	Sig. (2-tailed)	.000	.365	.479	.010	.486	.001	.807	.000	.000		.012	.000	.024
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00010	Pearson Correlation	.436**	.426**	.223**	.165*	.102	.145*	.112	.183**	.383**	.177*	1	.333**	.153*

	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002	.020	.153	.040	.116	.010	.000	.012		.000	.030
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00011	Pearson Correlation	.445**	.174*	.150*	.400**	.208**	.322**	.107	.291**	.245**	.391**	.333**	1	.322**
	Sig. (2-tailed)	.000	.014	.034	.000	.003	.000	.131	.000	.000	.000	.000		.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00012	Pearson Correlation	.660**	.276**	.152*	.562**	.238**	.475**	.477**	.488**	.341**	.159*	.153*	.322**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.032	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.024	.030	.000	
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00013	Pearson Correlation	.710**	.346**	.393**	.444**	.093	.237**	.295**	.531**	.474**	.085	.286**	.197**	.425**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.191	.001	.000	.000	.000	.229	.000	.005	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00014	Pearson Correlation	.644**	.323**	.232**	.499**	.116	.236**	.256**	.425**	.464**	.329**	.244**	.327**	.362**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.000	.104	.001	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00015	Pearson Correlation	.627**	.292**	.371**	.339**	.245**	.236**	.123	.459**	.424**	.320**	.373**	.266**	.298**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.083	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00016	Pearson Correlation	.637**	.363**	.247**	.349**	.260**	.201**	.280**	.453**	.472**	.302**	.215**	.252**	.454**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.004	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00017	Pearson Correlation	.608**	.346**	.335**	.343**	.083	.269**	.290**	.516**	.218**	.076	.080	.033	.306**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.244	.000	.000	.000	.002	.284	.262	.645	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00018	Pearson Correlation	.642**	.373**	.545**	.365**	.144*	.263**	.260**	.414**	.244**	.076	.181*	.153*	.303**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.042	.000	.000	.000	.000	.287	.011	.031	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200

VAR00019	Pearson Correlation	.692**	.400**	.298**	.398**	.231**	.288**	.249**	.561**	.457**	.315**	.317**	.344**	.434**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00020	Pearson Correlation	.650**	.324**	.272**	.419**	.296**	.173*	.509**	.471**	.252**	.093	.291**	.205**	.458**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.014	.000	.000	.000	.190	.000	.004	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00021	Pearson Correlation	.573**	.083	.291**	.439**	.160*	.321**	.157*	.448**	.331**	.172*	.214**	.269**	.306**
	Sig. (2-tailed)	.000	.245	.000	.000	.024	.000	.027	.000	.000	.015	.002	.000	.000
	N	200	200	200	200	199	200	200	200	200	200	200	200	200

Correlations

		VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021
VAR00023	Pearson Correlation	.710**	.644**	.627**	.637**	.608**	.642**	.692**	.650**	.573**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00001	Pearson Correlation	.346**	.323**	.292**	.363**	.346**	.373**	.400**	.324**	.083
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.245
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00002	Pearson Correlation	.393**	.232**	.371**	.247**	.335**	.545**	.298**	.272**	.291**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00003	Pearson Correlation	.444**	.499**	.339**	.349**	.343**	.365**	.398**	.419**	.439**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00004	Pearson Correlation	.093	.116	.245**	.260**	.083	.144*	.231**	.296**	.160*
	Sig. (2-tailed)	.191	.104	.000	.000	.244	.042	.001	.000	.024
	N	199	199	199	199	199	199	199	199	199
VAR00005	Pearson Correlation	.237**	.236**	.236**	.201**	.269**	.263**	.288**	.173*	.321**
	Sig. (2-tailed)	.001	.001	.001	.004	.000	.000	.000	.014	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00006	Pearson Correlation	.295**	.256**	.123	.280**	.290**	.260**	.249**	.509**	.157*

	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.083	.000	.000	.000	.000	.000	.027
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00007	Pearson Correlation	.531**	.425**	.459**	.453**	.516**	.414**	.561**	.471**	.448**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00008	Pearson Correlation	.474**	.464**	.424**	.472**	.218**	.244**	.457**	.252**	.331**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00009	Pearson Correlation	.085	.329**	.320**	.302**	.076	.076	.315**	.093	.172*
	Sig. (2-tailed)	.229	.000	.000	.000	.284	.287	.000	.190	.015
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00010	Pearson Correlation	.286**	.244**	.373**	.215**	.080	.181*	.317**	.291**	.214**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.002	.262	.011	.000	.000	.002
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00011	Pearson Correlation	.197**	.327**	.266**	.252**	.033	.153*	.344**	.205**	.269**
	Sig. (2-tailed)	.005	.000	.000	.000	.645	.031	.000	.004	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00012	Pearson Correlation	.425**	.362**	.298**	.454**	.306**	.303**	.434**	.458**	.306**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00013	Pearson Correlation	1	.526**	.435**	.372**	.524**	.564**	.440**	.390**	.395**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00014	Pearson Correlation	.526**	1	.548**	.478**	.419**	.466**	.474**	.208**	.231**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.003	.001
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00015	Pearson Correlation	.435**	.548**	1	.389**	.305**	.408**	.586**	.284**	.342**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00016	Pearson Correlation	.372**	.478**	.389**	1	.365**	.409**	.592**	.350**	.220**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.002
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00017	Pearson Correlation	.524**	.419**	.305**	.365**	1	.496**	.354**	.361**	.292**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00018	Pearson Correlation	.564**	.466**	.408**	.409**	.496**	1	.361**	.337**	.269**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00	Pearson	.440**	.474**	.586**	.592**	.354**	.361**	1	.357**	.275**

019	Correlation								
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00020	Pearson Correlation	.390**	.208**	.284**	.350**	.361**	.337**	.357**	1	.468**
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
VAR00021	Pearson Correlation	.395**	.231**	.342**	.220**	.292**	.269**	.275**	.468**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.002	.000	.000	.000	.000	
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).; *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

محلق رقم31: الثبات لسلم الضيق النفسي :

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008
VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018
VAR00019 VAR00020 VAR00021:  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL;  /MODEL=ALPHA;  /SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Notes

Output Created		31-AUG-2023 01:18:58
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.02

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	199	99.5
	Excluded[a]	1	.5

Total	200	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.898	21

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	30.53	95.665	.486	.895
VAR00002	30.60	97.594	.470	.895
VAR00003	30.91	94.159	.645	.890
VAR00004	31.19	102.448	.293	.899
VAR00005	30.96	97.877	.455	.896
VAR00006	30.65	96.411	.423	.898
VAR00007	30.79	92.794	.715	.888
VAR00008	31.14	98.805	.511	.894
VAR00009	31.30	102.808	.279	.899
VAR00010	31.19	100.782	.379	.897
VAR00011	31.31	102.244	.405	.897
VAR00012	31.08	96.246	.613	.892
VAR00013	30.79	93.770	.661	.890
VAR00014	31.15	98.058	.604	.892
VAR00015	31.26	99.487	.591	.893
VAR00016	31.17	97.947	.595	.893
VAR00017	30.51	94.716	.540	.893
VAR00018	30.74	94.992	.586	.892
VAR00019	31.12	96.652	.652	.891
VAR00020	30.37	93.063	.583	.892
VAR00021	30.39	94.127	.491	.896

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008
VAR00009
VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019
VAR00020
VAR00021;  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL;  /MODEL=SPLIT;  /SUMMARY=TOTAL.;
```

Reliability

Notes

Output Created		31-AUG-2023 01:22:34
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.

Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.02

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	199	99.5
	Excluded[a]	1	.5
	Total	200	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.774
		N of Items	11[a]
	Part 2	Value	.853
		N of Items	10[b]
	Total N of Items		21
Correlation Between Forms			.809
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.894
	Unequal Length		.894
Guttman Split-Half Coefficient			.890

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011.
b. The items are: VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021.

محلق رقم 33:

1- البعد السائد في نوعية علاقة (أستاذ- تلميذ):

NPar Tests

Notes

Output Created		01-NOV-2006 00:57:57
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\Untitled2777.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	203
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for all tests are based on cases with no missing data for any variables used.
Syntax		NPAR TESTS /FRIEDMAN=صراع التقارب التبعية /MISSING LISTWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.06
	Number of Cases Allowed[a]	98304

a. Based on availability of workspace memory.

[DataSet1] E:\الدكتوراه\Untitled2777.sav

Friedman Test

Ranks

	Mean Rank
صراع	2.85
التقارب	2.14
التبعية	1.02

Test Statistics[a]

N	200
Chi-Square	341.088
df	2
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

2- البعد السائد في الضغوط المهنية:

NPar Tests

Notes

Output Created		05-JAN-2023 03:33:46
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\Untitled2777.sav
	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>

	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	203
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for all tests are based on cases with no missing data for any variables used.
Syntax		NPAR TESTS /FRIEDMAN= سلوكات.المزعجة العمل.الزائد ظروف.العمل عدم.المشاركة.في.التسير /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING LISTWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.06
	Elapsed Time	00:00:00.34
	Number of Cases Allowed[a]	87381

a. Based on availability of workspace memory.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
سلوكات.المزعجة	200	11.46	3.793	7	23
العمل.الزائد	200	8.87	2.984	6	19
ظروف.العمل	200	7.01	2.787	5	19
عدم.المشاركة.في.التسير	200	6.33	2.113	4	14

Friedman Test

Ranks

	Mean Rank
سلوكات.المزعجة	3.86
العمل.الزائد	2.89
ظروف.العمل	1.79
عدم.المشاركة.في.التسير	1.46

Test Statistics[a]

N	200
Chi-Square	449.625
df	3
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

3- البعد السائد في الكفاءة الذاتية للأستاذ:

NPar Tests

Notes

Output Created		26-JUN-2023 02:18:48
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for all tests are based on cases with no missing data for any variables used.
Syntax		NPAR TESTS /FRIEDMAN= انجاز العمل تنمية المهارات التفاعل.الاجتماعي التعامل.مع.الضغوط /STATISTICS DESCRIPTIVES QUARTILES /MISSING LISTWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.16
	Number of Cases Allowed[a]	87381

a. Based on availability of workspace memory.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles 25th
انجاز العمل	200	3.2400	.57411	1.33	4.00	3.0000
تنمية المهارات	200	3.4683	.53997	2.00	4.33	3.3333
التفاعل.الاجتماعي	200	3.3225	.59710	1.00	4.00	3.0000
التعامل.مع.الضغوط	200	2.9800	.73812	1.00	4.00	2.5000

Descriptive Statistics

	Percentiles	
	50th (Median)	75th
انجاز العمل	3.3333	3.6667
تنمية المهارات	3.6667	4.0000
التفاعل.الاجتماعي	3.5000	4.0000
التعامل.مع.الضغوط	3.0000	3.5000

Test Statistics[a]

Friedman Test

Ranks

	Mean Rank
انجاز العمل	2.43
تنمية المهارات	3.11
التفاعل.الاجتماعي	2.54
التعامل.مع.الضغوط	1.93

a. Friedman Test

N	200
Chi-Square	98.960
df	3
Asymp. Sig.	.000

4- البعد السائد في الصحة النفسية في العمل:

NPar Tests

Notes

Output Created		05-JAN-2023 03:39:45
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\Untitled2777.sav
	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	203
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for all tests are based on cases with no missing data for any variables used.
Syntax		NPAR TESTS /FRIEDMAN=الرفاهية.نفسية الضيق.النفسي /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING LISTWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.10
	Number of Cases Allowed[a]	112347

a. Based on availability of workspace memory.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
الرفاهية.نفسية	200	95.92	11.337	36	113
الضيق.النفسي	200	32.46	10.298	21	71

Friedman Test

Ranks

	Mean Rank
الرفاهية.نفسية	1.99
يق.النفسي	1.01

Test Statistics[a]

N	200
Chi-Square	195.020
df	1
Asymp. Sig.	.000

ملحق رقم 34:

- **ارتباط المتغيرات الضغوط المهنية، الكفاءة الذاتية للاستاذ، الصحة النفسية في العمل بأبعاد نوعية علاقة (الأستاذ- تلميذ).**

Correlations

Notes

Output Created		29-SEP-2023 16:44:08
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\Untitled2777.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	203
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=ضغوط.المهنية الكفاءةالذاتية الصحةالنفسية نوعيةالعلاقة صراع التبعية الدفء.العاطفي /PRINT=ONETAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.06
	Elapsed Time	00:00:00.06

a. Friedman Test

Correlations

		ضغوط.المهنية	الكفاءةالذاتية	الصحةالنفسية	نوعيةالعلاقة	صراع	التبعية
ضغوط.المهنية	Pearson Correlation	1	-.161-*	-.849-**	.186**	.260**	.037
	Sig. (1-tailed)		.011	.000	.004	.000	.300
	N	200	200	200	200	200	200

الكفاءةالذاتية	Pearson Correlation	-.161-*	1	.290**	-.047-	-.132-*	.067
	Sig. (1-tailed)	.011		.000	.255	.031	.172
	N	200	200	200	200	200	200
الصحةالنفسية	Pearson Correlation	-.849-**	.290**	1	-.168-**	-.264-**	-.021-
	Sig. (1-tailed)	.000	.000		.009	.000	.385
	N	200	200	200	200	200	200
نوعيةالعلاقة	Pearson Correlation	.186**	-.047-	-.168-**	1	.910**	.707**
	Sig. (1-tailed)	.004	.255	.009		.000	.000
	N	200	200	200	200	200	200
صراع	Pearson Correlation	.260**	-.132-*	-.264-**	.910**	1	.462**
	Sig. (1-tailed)	.000	.031	.000	.000		.000
	N	200	200	200	200	200	200
التبعية	Pearson Correlation	.037	.067	-.021-	.707**	.462**	1
	Sig. (1-tailed)	.300	.172	.385	.000	.000	
	N	200	200	200	200	200	200
الدفءالعاطفي	Pearson Correlation	-.069-	.130*	.130*	.493**	.143*	.413**
	Sig. (1-tailed)	.165	.033	.034	.000	.022	.000
	N	200	200	200	200	200	200

Correlations

		الدفءالعاطفي
ضغوط.المهنية	Pearson Correlation	-.069-
	Sig. (1-tailed)	.165
	N	200
الكفاءةالذاتية	Pearson Correlation	.130*
	Sig. (1-tailed)	.033
	N	200
الصحةالنفسية	Pearson Correlation	.130*
	Sig. (1-tailed)	.034
	N	200
نوعيةالعلاقة	Pearson Correlation	.493**
	Sig. (1-tailed)	.000
	N	200
صراع	Pearson Correlation	.143*
	Sig. (1-tailed)	.022
	N	200
التبعية	Pearson Correlation	.413**
	Sig. (1-tailed)	.000
	N	200
الدفءالعاطفي	Pearson Correlation	1

	Sig. (1-tailed)	
	N	200

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

ملحق رقم 35:

- الانحدار التدرجي المتعدد:

Regression

Notes

Output Created		03-AUG-2022 05:31:21
Comments		
Input	Data	E:\الدكتوراه\Untitled2777.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	200
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax		REGRESSION /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA ZPP /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT نوعيةالعلاقة /METHOD=STEPWISE ضغوط.المهنية الصحة.نفسية الكفاءةالذاتية /SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED) /RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID) /CASEWISE PLOT(ZRESID) OUTLIERS(3) /SAVE MAHAL.
Resources	Processor Time	00:00:02.77

	Elapsed Time	00:00:09.78
	Memory Required	2196 bytes
	Additional Memory Required for Residual Plots	896 bytes
Variables Created or Modified	MAH_1	Mahalanobis Distance

[DataSet1] E:\الدكتوراه\Untitled2777.sav

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
نوعيةالعلاقة	68.77	10.415	200
ضغوط.المهنية	33.67	10.458	200
الصحة.نفسية	95.92	11.337	200
الكفاءةالذاتية	32.73	4.589	200

Correlations

		نوعيةالعلاقة	ضغوط.المهنية	الصحة.نفسية	الكفاءةالذاتية
Pearson Correlation	نوعيةالعلاقة	1.000	.186	-.113-	-.047-
	ضغوط.المهنية	.186	1.000	-.497-	-.161-
	الصحة.نفسية	-.113-	-.497-	1.000	.329
	الكفاءةالذاتية	-.047-	-.161-	.329	1.000
Sig. (1-tailed)	نوعيةالعلاقة	.	.004	.056	.255
	ضغوط.المهنية	.004	.	.000	.011
	الصحة.نفسية	.056	.000	.	.000
	الكفاءةالذاتية	.255	.011	.000	.
N	نوعيةالعلاقة	200	200	200	200
	ضغوط.المهنية	200	200	200	200
	الصحة.نفسية	200	200	200	200
	الكفاءةالذاتية	200	200	200	200

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method

1	ضغوط.المهنية	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: نوعيةالعلاقة

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.186[a]	.035	.030	10.258

a. Predictors: (Constant), ضغوط.المهنية

b. Dependent Variable: نوعيةالعلاقة

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	749.324	1	749.324	7.121	.008[b]
	Residual	20836.096	198	105.233		
	Total	21585.420	199			

a. Dependent Variable: نوعيةالعلاقة

b. Predictors: (Constant), ضغوط.المهنية

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations
		B	Std. Error	Beta			Zero-order
1	(Constant)	62.524	2.451		25.514	.000	
	ضغوط.المهنية	.186	.070	.186	2.668	.008	.186

Coefficients[a]

Model		Correlations	
		Partial	Part
1	(Constant)		
	ضغوط.المهنية	.186	.186

a. Dependent Variable: نوعيةالعلاقة

Excluded Variables[a]

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	الصحة.نفسية	-.027-[b]	-.331-	.741	-.024-	.753
	الكفاءةالذاتية	-.017-[b]	-.242-	.809	-.017-	.974

a. Dependent Variable: نوعيةالعلاقة

b. Predictors in the Model: (Constant), ضغوط.المهنية

Casewise Diagnostics[a]

Case Number	Std. Residual	نوعيةالعلاقة	Predicted Value	Residual
93	-3.568-	30	66.61	-36.606-
102	-3.233-	34	67.16	-33.162-

a. Dependent Variable: نوعيةالعلاقة

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	66.61	76.07	68.77	1.940	200
Std. Predicted Value	-1.115-	3.761	.000	1.000	200
Standard Error of Predicted Value	.726	2.830	.973	.327	200
Adjusted Predicted Value	66.29	76.07	68.77	1.951	200
Residual	-36.606-	27.394	.000	10.232	200
Std. Residual	-3.568-	2.670	.000	.997	200
Stud. Residual	-3.589-	2.686	.000	1.003	200
Deleted Residual	-37.022-	27.706	.000	10.337	200
Stud. Deleted Residual	-3.702-	2.729	-.001-	1.010	200
Mahal. Distance	.001	14.146	.995	1.778	200
Cook's Distance	.000	.097	.005	.011	200
Centered Leverage Value	.000	.071	.005	.009	200

a. Dependent Variable: نوعيةالعلاقة