بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية المنبئة بجودة الحياة الوظيفية للمعلم

د/ نوال شرقاوى بخيت
مدرس الصحة النفسية
بكلية التربية – جامعة المنوفية

د / حنان محمد الجمال
مدرس الصحة النفسية
بكلية التربية – جامعة المنوفية

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن المتغيرات النفسية والديموجرافية التي يمكن تنبئ بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين. وما مدى إسهام كل منهم في التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين.

إجراءات الدراسة :

العينة: شملت عينة البحث الحالى عدد (٤٢١) معلما ومعلمة من الملتحقين بالدبلوم العام بكلية التربية ، جامعة المنوفية ، من مختلف محافظات جمهورية مصر العربية ، والعاملين فى بعض المدارس الحكومية والخاصة.

الأدوات: تم ترجمة وتقنين إستبيان جودة الحياة الوظيفية أعده سيمون & فان لار (2008) Simon & Van Laar لقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين. بالإضافة إلى ترجمة وإعداد ٦ مقاييس أخرى لقياس الضغط النفسى لدى المعلم ، والرضا الوظيفى، والمساندة الإجتماعية ، وصراع الدور و غموض الدور، والسلامة النفسية، وفاعلية الذات .

النتائج وتفسيرها: شملت معادلة الإنحدار المتعدد جميع متغيرات البحث النفسية (الضغط النفسى لدى المعلم ، والرضا الوظيفى، والمساندة الإجتماعية ، وصراع الدور و غموض الدور، والسلامة النفسية، وفاعلية الذات) ، والمتغيرات الديموجرافية (نوع الجنس ، والعمر الزمنى والإعاقة والديانة والخلفية الجغرافية والحالة الإجتماعية وإعالة أطفال والمؤهل الدراسى ونوع المؤهل ويعمل فى تخصصه وسنوات الخبرة وسنوات الخبرة فى المدرسة الحالية ونوع التعيين ومهام إضافية والدخل الشهرى).

عموماً، تعتبر بعض المتغيرات أكثر أهمية من غيرها في قدراتها التنبؤية، وبحساب الانحدار التدريجي وأظهرت النتائج أن الرضا الوظيفي، دور الصراع وغموض الدور والسلامة النفسية له

قدرة تنبؤية لجودة الحياة الوظيفية أكثر من المتغيرات النفسية الأخرى. أما بالنسبة للمتغيرات الديموجرافية فإن النتائج أظهرت أن الحالة الريفية/الحضرية، والمؤهل الدراسى وسنوات الخبرة في المدرسة الحالية تتنبأ إلى حد كبير بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

تم مناقشة وتفسير النتائج فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة. عموما، قد تؤدي النتائج إلى فهم العوامل المنبئة بجودة حياة وظيفية أفضل للمعلمين مما يؤدى إلى التدخل من قبل المسئولين للمساهمة في زيادة جودة حياة العمل مما يزيد من الالتزام الوظيفى المعلمين.

بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية المنبئة بجودة الحياة الوظيفية للمعلم

د/ نوال شرقاوى بخيت
مدرس الصحة النفسية
بكلية التربية – جامعة المنوفية

د / حنان محمد الجمال
مدرس الصحة النفسية
بكلية التربية – جامعة المنوفية

المقدمة

تهتم وزارة التربية والتعليم والأكاديمية المهنية للمعلمين فى جمهورية مصر العربية فى الأونة الأخيرة برفع مستوى جودة العملية التعليمية وضمان مهنية المعلمين والقيادات التربوية في ضوء المعايير القومية والعالمية وذلك برفع كفاءة المعلمين سواء كان ذلك بالإهتمام بتأهيلهم تربويا أو بعقد دورات تدريبية لهم ، وإجراء اختبارات نوعية لما يسمى بكادر المعلمين في إطار مشروع تبنته وزارة التربية والتعليم المصرية للنهوض بالمعلمين ماديا ومهنيا .

وقد كان لتقييد منح الكادر بشرط اجتياز المعلم امتحانا في ثلاثة مجالات شملت اللغة والتخصص والتصرف في المواقف التربوية ، مما اصطلح على تسميته باختبارات كادر المعلمين أثرا كبيرا في إزدياد العبء النفسي على المعلمين فى محاولاتهم لإجتياز هذه الإختبارات والترقى فى وظائفهم ومدارسهم.

كما أن الاختبارات التنافسية التي تخضع لها المدارس والعاملون فيها للحصول على الإعتماد الذى تمنحه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد كاعتراف منها بجودة التعليم وبغية تطويره المستمر لكسب ثقة المجتمع في مخرجاته، كان لها أثر بالغ في زيادة عبء العمل على المعلم بجانب مهامه التدريسية.

وعلى الرغم من أهمية مهنة التدريس إلا أن وضع المعلم المصري من ناحية المرتب الشهرى ومايوازيه من إلتزامات شخصية وأسرية قد جعل مهنة التدريس بالنسبة للمهن الأخرى فى وضع متردى مما أدى لاستمرار تدهور العملية التعليمية. وتبعا لذلك تزداد الضغوط النفسية التى يجب عليه أن يواجهها وقد أكد الباحثون فى مجال جودة الحياة الوظيفية على الدور الذى تلعبه الضغوط النفسية فى شعور الفرد بإنخفاض جودة الحياة الوظيفية وينعكس ذلك على أدائه فى العملية التعليمية(هوليفيلد Hollifield, 2005)

وقد أشار العديد من الدراسات أن مهنة التدريس من أكثر المهن المسببة للضغوط

التي ينعكس تأثيرها على الناحية البدنية والصحية والنفسية للمعلم ، وتؤدى إلى التقاعد المبكر وإنخفاض جودة الحياة الوظيفية (بروورز وتوميك Brouwers & Tomic, 2000 ؛ تريبكن Tripken, 2011 ؛ كيرياكو Kyriacou, 2001).

وإذا كان نجاح الطلاب وإنجازاتهم تتأثر بعوامل كثيرة ، فإن أداء المعلم وفاعليته فى حل مشكلات طلابه تعد من أهم تلك العوامل ، غير أن فاعلية المعلم غالبا ما تتأثر بالضغوط النفسية التى تواجهه من جهة وعدم رضاه عما يحققه طلابه من إنجازات من جهة أخرى ، مما يؤثر على جودة الحياة الوظيفية لديه (مارزانو ٢٠٠٣ Marzano).

وقد أكد تيرهيون (٢٠٠٦) Terhune انه مالم يتم وضع إستراتيجيات لتحسين الرضا الوظيفى وتخفيف الضغوط النفسية والإنهاك النفسى لدى المعلمين فإن العملية التعليمية ستستمر فى مأزق ومعاناة شديدة وأزمة صامتة.

وتتأثر جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمهن المختلفة بشكل عام ، والمعلمين بشكل خاص بعدة عوامل سواء داخلية أو خارجية، حيث توجد عوامل متعلقة بالفرد نفسه مثل سمات الشخصية ونسبة الذكاء والعمر الزمنى ونوع الجنس والإتجاهات والحاجات والسلامة النفسية العامة وفاعلية الذات وإستراتيجيات مواجهة الضغوط التى يستخدمها المعلم ، وعوامل متعلقة بالمنزل مثل نوع المسكن والعائلة التى ينتمى لها وجماعة الأصدقاء والهوايات والحالة المادية ونوع الحياة التى يحياها والثقافة، ثم عوامل متعلقة بالبيئة المحلية مثل وسائل الإنتقالات والسياسات التى تتبناها الحكومة والقضايا البيئية، وعوامل تتعلق بسياسة الوزارة مثل الثقافة والأمن الوظيفى ونظام المكافآت وساعات العمل ، وعوامل متعلقة بالبيئة العالمية مثل الإرهاب والإقتصاد العالمى وعوامل تتعلق بالمدرسة التى يعمل بها مثل زملاء العمل والإدارة ونظام العمل والرضا الوظيفى ونظام الأجازات المرضية وبيئة العمل وأخيرا عوامل تتعلق بعملية التدريس مثل مستوى التدريب والكفأة المهنية والقدرة على التحكم ومستوى الدافعية والمساواة مع الزملاء والفرص المتاحة وصعوبة أو سهولة المهمة والأدوار المتداخلة التى يقوم بها المعلم ومتطلبات الوظيفة وضغوط العمل . (إدواردز وآخرون Edwards, Van Laar & Easton, 2009).

وقد أظهرت الدراسات النفسية أن أداء المعلم فى الفصل يختلف بإختلاف إدراكه لجودة حياته الوظيفية (بيرى و شابمان & سنايدر Perry, Chapman & Snyder, 1995 ؛ ليهمان ٢٠٠٠ Lehman ؛ هيكمان ٢٠١١ Heckman)، وعليه يمكن القول بأن أفضل الطرق للإرتقاء بمستوى المعلم وظيفيا يتمثل في مساعدتهم على الإحتفاظ بجودة حياتهم

الوظيفية ، وتحسين مستوى الرضا الوظيفى لديهم وتخفيف الضغوط النفسية المتعلقة بالعمل المدرسي ليتوقف المعلم عن البحث عن أعذار واهية للتغيب عن عمله بل ويشارك فىَ أداء عمله بفاعلية (بيلزما، ريتشارد، هارينجتون & بيرى Pelsma, Richard, , Harrington & Burry 1989 ؛ إدواردز وآخرون Edwards, et.al.,2009).

مشكلة الدراسة

لقد أشار مارزانو (٢٠٠٣) Marzano من خلال مراجعته لدراسات إمتدت لثلاثين عام فى مجال تحصيل الطلاب، أن نجاح الطالب يتأثر بثلاث فئات أساسية هى مستوى المدرسة، ومستوى المعلم، ومستوى الطالب حيث يلعب المعلم دور أساسي في تلك الفئات الثلاث .

وقد أكد مارزانو على تأثير الأداء العالي والفعال للمعلمين وأعتبره عنصر حاسم يؤدي إلى تحصيل مرتفع للطلاب. إلا أن فعالية المعلم تضعف وتتأثر بعدة عوامل سواء نفسية، مثل الضغوط النفسية التى يتعرض لها والرضا الوظيفي، أو ديموجرافية ، مثل نوع الجنس والعمر الزمنى والدخل الشهرى وظروف العمل مما يؤثر على جودة الحياة الوظيفية لديهم (بيلزما وأخرون ١٩٨٩ Pelsma, et.al., ؛ يانج وآخرون Yang, Hu, Chi, & Wang 2009) .

وقد إختلفت الدراسات في تحديد العوامل المرتبطة بجودة الحياة الوظيفية للمعلم . على سبيل المثال أكدت دراسة هاريس (٢٠٠٢) Harris ودراسة دارلينج – هاموند (٢٠٠٣) Darling-Hammond أن جودة الحياة الوظيفية تتأثر بأربع عوامل رئيسية وهذه العوامل هي الراتب الشهرى وظروف العمل، والإعداد الجيد، وإدراكه للمساندة الإجتماعية وخاصة فى السنوات الأولى من التعيين. بينما أسفرت نتائج دراسة قام بها يانج وآخرون (2009) Yang, Hu, Chi, & Wang على أن جودة الحياة الوظيفية تتأثر بالضغط النفسى ونوع الجنس والعمر الزمنى والدخل الشهرى. فى حين أن دراسة بيرى و شابمان & سنايدر (Perry, Chapman & Snyder, 1995 ودراسة هيكمان ٢٠١١ Heckman, أكدت أن جودة الحياة الوظيفية تتأثر بالمساندة والدعم الذى يتلقاهما المعلم من الإدارة و المرتبات الهزيلة التى يتلقاها شهرياً. وقد وجدت ليهمان (٢٠٠٠) Lehman أن إفتقار المعلمين للمساندة الإجتماعية أدى بأكثر من ٤٠% من المعلمين حديثى العهد بالتدريس لأن يتركوا العمل بالتدريس. وعلى عكس ذلك وجد أحمد عبد الحليم (1982) Abdel – Halim أنه فى بعض الأحيان يمكن أن تضع المساندة مسئولية أكبر على المعلم لكى يتقدم ويقوم بمجهود أكبر

فى مهنته لكى يكون جديرا بهذه المساندة ومايتوقعه منه زملاؤه ورؤساؤه مما يؤدى إلى زيادة الضغط النفسى للمعلم .

أكدت أيضا الدراسات السابقة ، مثل دراسة ليوويرك وآخرون (Leuwerke et. al., 2009) ودراسة موهر ، روكز (2004) Mohr, & Ruckz ودراسة هانسين وسوليفان (2003) Hansen & Sullivan أن جودة الحياة الوظيفية للمعلم تنخفض كلما إزداد صراع وغموض الدور المنوط به فى العملية التعليمية. إلا أنه على النقيض أظهرت دراسة تيوبر، كولينز (2000) Tubre & Collins ودراسة ريشارد (1981)Richard أن صراع الدور قد يؤدى بالفـــرد إلى نتائج إيجابية مثل حشد الهمم والإبداع وتصور أفضل للذات.

وأشارت أيضاً دراسة فان لار وآخرون Van Laar, Edwards & Easton (2007) إلى عدة عوامل سواء داخلية أو خارجية متداخلة بين الفرد نفسه، والمنزل ، وبيئة العمل، والعوامل الإجتماعية الإقتصادية والثقافية تؤثر على جودة الحياة الوظيفية.

إلا أن جودة الحياة بمفهومها الشامل (فينتيجودت، فلينسبورج – مادسين، أندرسون & ميريك Ventegodt, Flensborg-Madsen, Andersen& Merrick, 2008 :449) ترتبط بعدة عوامل متداخلة وأبعاد تُمثّل على متصل الذاتية – الوجودية – الموضوعية . حيث جودة الحياة الذاتية وهى كيفية الحياة الجيدة التى يشعر الفرد أنه يحياها من حيث السلامة النفسية ، والرضا عن التدريس ، والمساندة الإجتماعية ، والإستبصار بفاعلية الذات وصراع وغموض الدور والضغوط النفسية ، التى يعانى منها المعلم والتى تمثل مشكلة خطيرة للمعلمين لأنه يؤثر سلبا على سلامتهم الجسمية والنفسية، وكذلك على مستقبلهم المهنى (بيلزما وأخرون Pelsma, et.al., 1989 ؛ تريكين 2011Tripken , ؛ هيريتش وآخرون Hirsch, Emerick, Church, & Fuller, 2006). وجودة الحياة الوجودية تعنى كيفية الحياة الجيدة على المستوى العميق وأخيرا جودة الحياة الموضوعية تعنى كيف أن حياة الفرد مدركة من العالم الخارجى مثل عبء العمل وحجم الفصل وكمية الوقت الذى يقضيه المعلم سواء فى تحضير الدروس أوالتدريس أو مع تلاميذه والمستوى التعليمى والعمر الزمنى وإهتمامات الطلاب، والوقت المستغرق فى الأعمال الإدارية وأعمال الجودة ، وسلوكيات الطلاب والمرتب والحوافز وزيادة أو نقصان الأنشطة المدرسية والموارد والتقدير ونظم المساندة وظروف العمل. (باركر Barker, 1986 ؛ برايس & تيرى Price & Terry, 2008 ؛ بيلزما وأخرون Pelsma, et.al., 1989 ؛ هيريتش وآخرون Hirsch, et.al. 2006).

عند دخولهم فى مجال التعليم يعتقد المعلمين إعتقاداً قوياً بأن جهودهم سوف تسهم إسهاماً إيجابياً فى المجتمع وفى حياة طلابهم . ولكن أظهرت النتائج أنه عندما يُواجَه المعلمين فى بداية حياتهم الوظيفية بظروف العمل المحبطة والتوقعات المجتمعية المرتفعة والمتغيرة تثبط هممهم ويقل اعتقادهم بأنهم قادرين على أن إحداث فرقا مما يؤدي إلى الشعور بالصراع والضغط النفسى ومن ثم إلى ترك المهنة (تومايكو ١: Tomayko 2007). وقد ذكرت هيكمان (٢٠١١: ٢) Heckman أن أكثر من نصف عدد المعلمين يستقيلوا من مهنة التدريس أو يفضلوا التقاعد المبكر خلال السنوات القليلة الأولى من حياتهم الوظيفية. وقد ذكرت هيكمان ماوجدته لجنة المعايير المهنية في جورجيا (٢٠٠٨) من أن معدل التسرب من مهنة التدريس إزداد مع وجود قوانين الجودة التى تتطلب أن يكون كل المعلمين المؤهلين تأهيلاً عاليا أو سيحصلوا على الشهادة المطلوبة خلال وقت محدد (السنة الدراسية ٢٠٠٥/٢٠٠٦).

تواجه الدراسة الحالية التناقض فى الدراسات السابقة والقصور فى الدراسات المصرية التى تهتم بالعوامل المرتبطة بجودة الحياة الوظيفية للمعلم وخاصة عدم وجود دراسات – فى حدود علم الباحثتان – درست العوامل النفسية والديموجرافية المرتبطة بجودة الحياة الوظيفية.

من هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية لتحديد العوامل التى تسهم فى التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين فى جمهورية مصر العربية وخاصة فى عدم وجود دراسات فى هذا المجال – فى حدود علم الباحثتان . والجدير بالذكر أن أداء المعلم فى الفصل يختلف بإختلاف إدراكه لجودة حياته الوظيفية . نتائج الدراسة الحالية ربما توفر المعلومات الخاصة بالمعلم لمساعدة واضعي السياسات على توفير حياة وظيفية أفضل للمعلمين بما يسهم في رفع مستوى العملية التعليمية ويحقق الإشباع لحاجات المعلمين ورغباتهم والإرتقاء بمهنة التعليم وزيادة كفاءة المعلم وبالتالى على تحصيل وإنجاز الطالب بشكل خاص.

وبالتالى البحث الحالى يبحث فى التساؤلات الآتية:

- هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية فى ضوء بعض المتغيرات النفسية (الضغط النفسى للمعلم والمساندة الإجتماعية والرضا الوظيفى وصراع وغموض الدور والسلامة النفسية وفاعلية الذات.
- هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية .

أهمية الدراسة:

١- الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالى في محاولة تقديم إطار نظرى حول مفهوم جودة الحياة الوظيفية للمعلم وبعض المتغيرات المرتبطة به في البيئة المصرية. وتتمثل فى :

أ. المتغيرات النفسية المرتبطة بجودة الحياة الوظيفية للمعلم مثل الرضا الوظيفى ، والمساندة الإجتماعية ، والضغط النفسى ، والسلامة النفسية ، وفاعلية الذات ، وصراع وغموض الدور ، والتى يمكن التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية للمعلم في ضوئها .

ب. المتغيرات الديموجرافية المرتبطة بجودة الحياة الوظيفية للمعلم مثل الجنس ، والعمر الزمنى ، والخلفية الجغرافية والإجتماعية ، والدخل الشهرى ، والمؤهل الدراسى ، ونوعه ونوع التعيين ، والتى يمكن أن تكون منبئة بجودة الحياة الوظيفية للمعلم.

٢ - الأهمية التطبيقية :

لا شك أن فهم العوامل المرتبطة والمنبئة بجودة الحياة الوظيفية للمعلم يمكن أن يعين الهيئات المعنية ، مثل وزارة التربية والتعليم أو الأكاديمية المهنية للمعلمين على التدخل الموجه الذى يسهم بفعالية فى زيادة تحسين العملية التعليمية ، وذلك بوضع برامج لتحسين جودة الحياة الوظيفية وتخفيف الضغوط النفسية التى يشعر بها المعلمون مما يسهم في رفع فاعليتهم فى العملية التعليمية ، ورفع مستوى الأداء وزيادة الرضى الوظيفى ، وتعظيم قدرة المعلم على أداء مهامه التدريسية وتحسين مستوى تعلم الطالب .

مصطلحات الدراسة

جودة الحياة الوظيفية للمعلم Quality of teacher work life

وهى ذلك الجزء من جودة الحياة الذى يتأثر بالعمل ، فهى شعور الموظف بالرضى الوظيفي والسعادة والإنجاز المتميز فى العمل ، وهى المحتوى الأكبر الذى به يمكن فهم مختلف العوامل فى محيط العمل مثل الرضى الوظيفى والضغوط النفسية ، وبه يستطيع صاحب العمل تقييم تأثير العمل على حياة الموظفين(Van Laar, Edwards & Easton، ٢٠٠٧: ٣٢٥).

الضغط النفسى للمعلم Teacher stress

وهو إستجابات المعلم الإنفعالية وتعبير عن خبرات عدم سعادة لوضع معين أو سلسلة من الأحداث ذات الصلة ناتجة عن ممارساتهم لمهامهم الوظيفية كمعلمين (ديفيدسون ٢٠٠٩ Davidson : ١١) .

الرضا عن التدريس Teaching Satisfaction

وهو مفهوم وضعه هو & أو Ho & Au (2006) معتمدا على مفهوم الرضا الوظيفى للوك Locke (1969) باعتباره حالة انفعالية ممتعة ناتجة عن تقييم الفرد لعمله على أنه إنجاز وتقييم إيجابي لبيئة العمل وهو دالة للعلاقة المدركة بين ما يريده الفرد من التدريس وما يدركه مما تقدمها له ممارسته للتدريس ، وبهذا فهو المحصلة الناتجة عن الاستجابات الموقفية والوجدانية للمعلمين. (ص٣١٦)

المساندة الإجتماعية Social Support

وهي تعبير عما يلقاه المعلم أو مايشعر به من دعم وتأييد ومساندة ومساعدة من المحيطين به.(Osipow , 1998)

فاعلية الذات Self-Efficacy

ادراك الفرد و توقعاته لقدراته وإمكاناته المعرفية والسلوكية للسيطرة على البيئة ، والتكيف معها بما يحقق أهدافه وطموحاته (schwaezewr & Jerusalem,1993) .

صراع وغموض الدور Role Conflict-Ambiguity

هو زيادة في التوقعات المتعارضة حيال ما يقوم به الفرد من أدوار و تناقض فى المهام المتعلقة بهذا الدور ، أما غموض الدور فينطوى على الإبهام وعدم الوضوح، وعدم المعرفة، وفقدان الانسجام والاتفاق فيما يتصل بتوقعات الدور (Rizzo et. Al., 1970) .

السلامة النفسية Well-Being

وهي تعبير مرادف لما يوصف بالصحة النفسية الإيجابية الخالية من المشاعر السلبية كالاكتئاب والقلق والصغط (Budhwani, 2010) .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أ. جودة الحياة الوظيفية للمعلم : Quality of teacher work life

ظهر مصطلح جودة الحياة بعد الحرب العالمية الثانية مع تزايد الوعى بضرورة تحقيق المساواة الإجتماعية، مما حدا بالباحثين إلى محاولة الكشف عن المؤشرات الصحية والإجتماعية والنفسية للحياة الجيدة ، وكان أول ظهور لهذا المصطلح فى أدبيات الدراسات الطبية والرعاية الصحية خلال حقبة الستينات من القرن العشرين ، وذلك للتعبير عن خبرات الأفراد عن صحتهم الخاصة، ومخرجات الرعاية التى يلقاها المريض ويعبر عنها فى تقرير ذاتى بنفسه .

وقد ظهر مفهوم جودة الحياة لأول مرة في أبحاث مايو Mayo, ١٩٦٠ ودراساته عن الطريقة التى تؤثر بها البيئة على أداء العاملين ، واستخدمه أيضا إيرفنج بلوستون Irving Bluestone فى السبعينات عندما قام بتصميم برامج لرفع إنتاجية العاملين (إيستون & فان لار وآخرون Easton & Van Laar, 2012 : 3).

ويرتبط تعريف جودة الحياة بمجال إهتمام الباحث وسياق البحث حيث لايوجد إتفاق واضح على تعريف عام ومحدد لمفهوم جودة الحياة ، فبينما يتجه الباحثون في مجال الطب إلى تعريف جودة الحياة على أنها تعبير عن سلامة الفرد البدنية والجسمية والقدرة على قيامه بالأنشطة اليومية المعتادة ، يتجه الباحثون فى مجال علم النفس إلى تعريف جودة الحياة على أنها السعادة والرضا عن الحياة التى يشعر بهما الفرد، وينظر الباحثون فى علم الإجتماع إلى جودة الحياة بلغة العلاقات بين الأفراد ودرجة التفاعل الإجتماعى ومستوى الدخل ومستوى المعيشة ووظيفة الدور (القدرة على القيام بدور اجتماعي) (حنان الجمال & نوال شرقاوى بخيت، 2008) .

ويؤكد هذا الاختلاف إيستون وفان لار(Easton. & Van Laar 2012) ، حيث أشارا إلى أنه لايوجد إتفاق واضح على تعريف جودة الحياة الوظيفية ، إذ يرتبط التعريف بمجال إهتمام الباحث ومتغيرات بحثه ، فبعض الباحثين يركز على تأثير مكان وساعات وظروف العمل، والأجور وطبيعة العمل نفسه على جودة الحياة الوظيفية ، بينما يركز آخرون على تأثير كل من العوامل الشخصية والسلامة النفسية والمفهوم الواسع للسعادة والرضا عن الحياة ، على حين يُولي فريق ثالث أهمية خاصة لعوامل قوة الموظف ومشاركته فى الإدارة والمساواة والعدل والمساندة الإجتماعية التي يلقاها ، وفرصة الموظف في إبراز مهاراته المختلفة ووضوح معالم المستقبل الوظيفي فى العمل.

وتحدد هيكمان Heckman (2011: 9) أهم مكونات جودة الحياة الوظيفية للمعلم ويراها متمثلة في شعوره بالرضا الوظيفى والسعادة والمساندة الاجتماعية من قبل الإدارة التعليمية والمسئولين وزملائه فى العمل وأولياء الأمور، وشعوره بأن التدريس مهنة مرضية تشبع رغباته المعنوية والمادية ، كما يرى أن سبيل الإرتفاع بمستوى المعلمين وظيفيا ومساعدتهم على الإحتفاظ بجودة حياتهم الوظيفية يتمثل في تحسين الرضا الوظيفى وجعل التدريس مهنة مُرضية.

إتفقت الدراسات(على سبيل المثال، إيستون وفان لار Easton. & Van Laar 2012 ؛ هيكمان Heckman 2011) على إعتبار نظريات الدوافع والحاجات ـــ مثل هرم ماسلو أو نظرية الدوافع لهيرزبيرج ـــ الأساس النظرى لدراسة المتغيرات المرتبطة بجودة الحياة

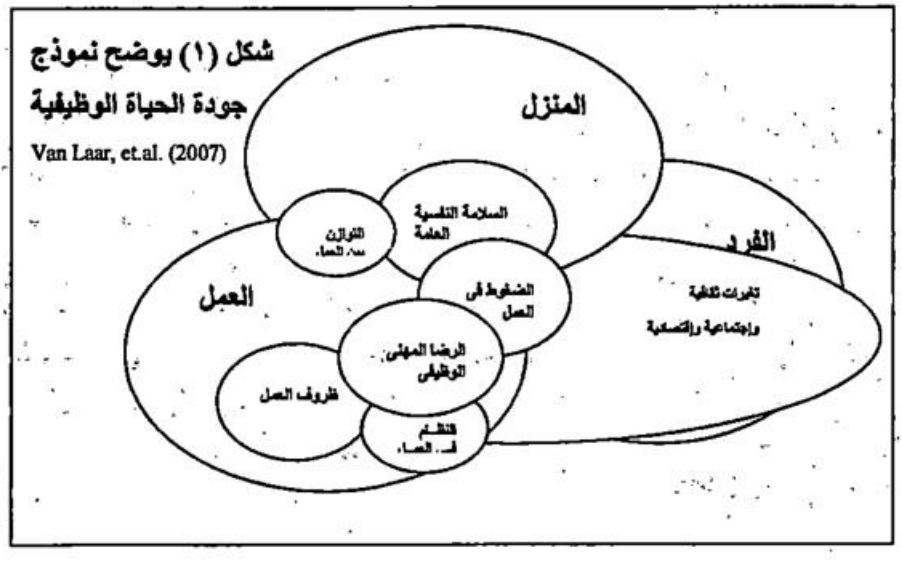
الوظيفية. حيث يتكون هرم ماسلو من ٥ حاجات أساسية ، تبدأ بالحاجات الفسيولوجية فى قاعدة الهرم ثم تتدرج إلى الحاجة إلى الأمن ثم الحب والإنتماء ثم الحاجة إلى التقدير وأخيرا فى قمة الهرم الحاجة إلى تحقيق الذات. أما نظرية الدوافع لهيرزبيرج تتضمن بيئة العمل والمؤسسة وسياستها والإدارة والإشراف وظروف العمل والعلاقات الشخصية والمرتب والحالة الإجتماعية والأمن. بالإضافة إلى ما يقوم به الشخص فى العمل من إنجاز وتقدير وتقدم وإهتمام بالعمل مما يساعد على رفع مستوى أداءه وإنتاجيّته. وقد إعتمد المنظرين فى جودة الحياة الوظيفية بدرجة كبيرة على تلك النظرية للتأكيد على التأثير الكبير لكل من الرضا الوظيفى والضغط النفسى على جودة الحياة الوظيفية (هيكمان Heckman, 2011). وفى دراسة قام بها يانج وآخرون Yang, Hu, Chi, & Wang (2009) على ٣٥٧٠ من معلمى المدارس يعملون فى ٦٤ مدرسة إبتدائى ومتوسطة فى أحد مدن الصين لبحث جودة الحياة الوظيفية والضغط المهنى للمعلم وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية . وقد أسفرت النتائج على وجود علاقة سالبة بين جودة الحياة الوظيفية والضغط النفسى، بالإضافة إلى وجود علاقة بين جودة الحياة ونوع الجنس والعمر الزمنى والدخل الشهرى.

لقد أشار (فينتيجودت، فلينسبورج – مادسين، أندرسون & ميريك Ventegodt, Flensborg-Madsen, Andersen& Merrick, 2008 :449) إلى أن جودة الحياة بمفهومها الشامل يرتبط بعدة عوامل متداخلة وأبعاد تُمثّل على متصل الذاتية – الوجودية – الموضوعية . حيث جودة الحياة الذاتية وهى كيفية الحياة الجيدة التى يشعر الفرد أنه يحياها، وجودة الحياة الوجودية تعنى كيفية الحياة الجيدة على المستوى العميق وأخيرا جودة الحياة الموضوعية تعنى كيف أن حياة الفرد مدركة من العالم الخارجى. فإذا مانظرنا إلى جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر تلك النظرية نجد أن المعلم يشعر بجودة الحياة الوظيفية إذا ما أدرك جودة الحياة الذاتية من حيث السلامة النفسية ، والرضا عن التدريس ، والسعادة ، والمساندة الإجتماعية ، والإستبصار بفاعلية الذات والمعنى فى الحياة (صراع وغموض الدور) ، ووجهة الضبط ، والشعور بالإنجاز ، والتقدير من الآخرين، والتواصل مع الزملاء وأولياء الأمور ، والضغوط النفسية ، والإحتراق النفسى التى يعانى منها المعلم والتى تمثل مشكلة خطيرة للمعلمين لأنه يؤثر سلبا على سلامتهم الجسمية والنفسية، وكذلك على مستقبلهم المهنى (بيلزما وأخرون Pelsma, et.al., 1989 ؛ تربكين Tripken2011 , ؛ هيريتش وآخرون Hirsch, Emerick, Church, & Fuller, 2006).

أما من ناحية جودة الحياة الموضوعية فالمعلم يدرك بعض العوامل الموضوعية التى

فى الفصل الدراسى ويكون المعلم مسئولا عليهم فى كل يوم من أيام الدراسة. ويرتبط حجم الفصل بإدارة الوقت وكمية الوقت الذى يقضيه المعلم سواء فى التدريس أو مع تلاميذه والمستوى التعليمى والعمر الزمنى وإهتمامات الطلاب، والوقت المستغرق فى الأعمال الإدارية وأعمال الجودة ، و الوقت اليومى المستغرق فى تحضير الدروس، وسلوكيات الطلاب والمرتب والحوافز وقدرة المعلم على التعرف على الطلاب ومدى تقدمهم من عدمه، وزيادة أو نقصان الأنشطة المدرسية والموارد والتقدير ونظم المساندة وظروف العمل. (باركر Barker, 1986 ؛ برايس & تيرى Price & Terry, 2008 ؛ بيلزما وأخرون Pelsma, et.al., 1989 ؛ هيرينش وآخرون Hirsch, et.al. 2006).

أشار فان لار وآخرون Van Laar, Edwards & Easton (2007) فى نموذج جودة الحياة الوظيفية إلى عدة عوامل سواء داخلية أو خارجية متداخلة بين الفرد نفسه، والمنزل ، وبيئة العمل، والعوامل الإجتماعية الإقتصادية والثقافية تؤثر على جودة الحياة الوظيفية، كما هو موضح فى شكل (١) .



الجدير بالذكر أن أداء المعلم فى الفصل يختلف بإختلاف إدراكه لجودة حياته الوظيفية . على سبيل المثال عندما يتعرض المعلم لمشكلات فى المدرسة أو ظروف عمل سلبية كالإفتقار إلى المساندة والدعم من الإدارة والمسئولين والمرتبات الهزيلة و المساءلة والإعداد غير الكافى له يؤدى بهم أحيانا إلى التقاعد المبكر (بيرى و شابمان & سنايدر Perry, Snyder, 1995

يؤدى بهم أحيانا إلى التقاعد المبكر (بيرى و شابمان & سنايدر Perry, Snyder, 1995 & Chapman ؛ هيكمان ٢٠١١ Heckman). وقد وجدت ليهمان (٢٠٠٠) Lehman أن أكثر من ٤٠% من المعلمين حديثى العهد بالتدريس يتركوا العمل بالتدريس بسبب إفتقارهم للمساندة الإجتماعية . وقد أظهرت دراسة قامت بها جينيفر تربكين Tripken(2011) أن أكثر من نصف عينة البحث من معلمين ثانوى أكدوا أنهم يعانوا من ضغوط نفسية بسبب العمل وكانت مصادر الضغوط التى أكدوا عليها هى الإفتقار إلى المساندة من المسئولين والإدارة، وسلوكيات الطلاب، ومتطلبات أولياء الأمور، واللامبالاة التى يظهرها الطلاب، والمسئوليات الإضافية التى يجب عليهم القيام بها ، وعبء العمل مما أدى إلى إرتفاع مستوى الضغط النفسى والإحتراق النفسى وذلك لإفتقارهم لإستراتيجيات جيدة لمواجهة الضغوط في حياتهم اليومية وإشباع احتياجاتهم المدركة من أجل الحد من هذا الضغط.

وقد أكدت ليهمان Lehman(2000) أن من أهم إستراتيجيات المواجهة الأساسية هى المساندة الإجتماعية التى يتلقاها المعلم سواء من زملائه أو رؤسائه أو المشرفين والتى بدورها تؤثر على الرضا الوظيفى.

من جهة أخرى وجد أحمد عبد الحليم Abdel – Halim (1982) أنه فى بعض الأحيان يمكن أن تتسبب المساندة إلى زيادة الضغط النفسى للمعلم ، وقد فسر ذلك بأن المساندة تضع فى بعض الأحيان مسئولية أكبر على المعلم لكى يتقدم ويقوم بمجهود أكبر فى مهنته لكى يكون جديرا بهذه المساندة ومايتوقعه منه زملاؤه ورؤساؤه .

ب. الضغط النفسى لدى المعلم Teacher stress

تعد مهنة التدريس من أكثر المهن الضاغطة التى يعانى شاغلوها من الضغوط النفسية حيث أكد أكثر من ٦٧ % من المعلمين أن الوظيفة هى مصدر رئيسي من مصادر الضغوط النفسية للمعلمين على خلاف غيرهم من أصحاب الوظائف الأخرى ، كما أظهرت دراسة هو Ho (1996) أن ١١% من المعلمين الذكور يموتون مع وصولهم لنهاية السلم الوظيفى. وقد لوحظ أن المعلمين يقصدون بمصطلح الضغط العديد من المعانى، فمنهم من يقصد به القلق والخوف وعدم القدرة على المواجهة والإحباط وعدم السعادة ، ومنهم من يربط بين الضغط والضعف الشخصى وعدم الكفاءة المهنية، غير أن الباحثين يتفقون على أن الضغط النفسي إن هو إلا نوع من الإستجابات الإنفعالية لوضع معين أو سلسلة من الأحداث ذات الصلة (بويل وآخرون Boyle et. al., 1995 ؛ ديفيدسون Davidson, 2009: 11)

أما من جهة الضغوط النفسية للمعلم فهى الضغوط المرتبطة ببيئة العمل وخبرات عدم سعادة وإنفعالات سلبية يعيشها المعلم ويدركها ويتصور أن موقف الوظيفة يشكل تهديدا لسلامته وتحقيقه لذاته مثل الغضب أوالقلق أوالتوتر أوالإحباط أوالإكتئاب الناتج عن بعض ممارسات وظيفتهم كمعلمين(كيرياكو Kyriacou, 2001؛ هوليفيلد Hollifield, 2005). وقد أكد لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus and Folkman أن الضغوط النفسية تتضمن العلاقة بين الفرد والبيئة كما يدركها الفرد مثل إلتزاماته المادية أومحاولاته فى زيادة موارده أو الخطر الذى يهدد سلامته.

تؤثر الضغوط النفسية على سلامة المعلم الجسمية والإنفعالية والنفسية ولكن هذا التأثير يختلف بإختلاف المعلم و زمن الموقف الضاغط لنفس المعلم طبقا للحالة الإنفعالية له . ولايقع تأثير الضغط النفسى الذى يعانى منه المعلم عليه وحده ولكنه يؤثر تأثيرا سلبيا على الطلبة (بويل وبورج و فالزون & باجليونى Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995).

وضع لازاروس وفولكمان ١٩٨٧ Lazarus and Folkman نظرية تفاعلية للضغوط النفسية Transactional Theory of Stress ترى أن الضغوط هى عملية دينامية بين ما يمر به الشخص من مشكلات ومصاعب ومحاولات الإستجابة لها. نتيجة هذا التفاعل بين الفرد والموقف ينتج الضغط النفسى. ولذلك تؤكد النظرية التفاعلية على الطبيعة النشطة والتكيفية لتلك العملية. أساس تلك النظرية يؤكد على العلاقة بين أربعة مظاهر للمعلم والبيئة ويعتبر المعلم فى مركز تلك العلاقة حيث يقوم بصفة مستمرة بتقييم المتطلبات التى يلقيها الموقف على عاتقه والتى تمثل له تحدى وتهديد وأذية وقدرته على مواجهة تلك المتطلبات: من تلك الواجبات المهددة مواجهة الخطة الزمنية للدروس والإستبيانات وأخذ الغياب والدرجات والتواصل مع الطلبة وإجتماعات المدرسة وعدم وجود المساندة الكافية من الإدارة والعلاقات البين شخصية.

تتضمن النظرية التقييم المعرفى للبيئة المحيطة ، ويتميز إلى نوعين: التقييم الأولى والتقييم الثانوى. فى التقييم الأولى يرى المعلم أن الموقف يمثل تهديدا أو مصدرا للضغوط. بينما فى التقييم الثانوى يرى إذا ما كان لديه المهارات الضرورية لمواجهة تلك الضغوط. عندما يملك المعلم المصادر المناسبة مثل نظام مساندة إجتماعية قوى لمواجهة الموقف الضاغط يمكنه التخلص من الشعور بالتهديد. ولكن إذا لم يكن لدى الفرد مصادر كافية للمواجهة يؤدى ذلك إلى الضغط النفسى.

تتضمن النظرية أيضا إستجابة المعلم لمواجهة الضغوط. المواجهة هى عملية يوظف فيها المعلم إمكانياته للتعامل مع المواقف التى يدركها على أنها مواقف ضاغطة. يوجد مهمتين

للمواجهة : مواجهة متمركزة حول المشكلة حيث يقيم المعلم الحادثة على أنها قابلة للتغيير أو أنه يمكن التحكم فيها وضبطها لتغيير مخرجاتها فى المستقبل؛ ومواجهة متمركزة حول الإنفعال وفيها يقيم المعلم الحادثة على أنه لايستطيع أن يتحكم فيها أو يضبطها ليغيير مخرجاتها.

وأخيراً تتضمن النظرية أيضاً تأثيرات الضغوط سواء قصيرة المدى أو طويلة المدى. التأثيرات القصيرة المدى كالإحباط والمرارة وقلة الإنتاج عندما يشعر المعلم الذى لديه مهارات مواجهة غير كافية أما التأثيرات الطويلة المدى تسبب أشكال فسيولوجية ونفسية مثل الغضب والقلق والإحتراق النفسى، وضغط الدم المرتفع والإضطرابات العصبية والقرحات وإضطرابات المعدة والأرق. يوضح الشكل (٢) مكونات نظرية الضغط النفسى كما أشار إليها لازاروس وفولكمان (١٩٨٧).

شكل (٢) مكونات نظرية الضغط النفسى كما اشار إليها لازاروس وفولكمان (١٩٨٧)

كيفية إدراك الفرد للموقف يعتمد على نظامه المتفرد فى مواجهة الضغوط وتتضمن متغيرات شخصية مثل المعتقدات والنسق القيمى والأهداف والصحة الإنفعالية الخاصة بالفرد، وتتضمن أيضاً متغيرات بيئية مثل واجبات المعلم ، والمعوقات والحوادث، والمواقف التى تواجه

الفرد، والمصادر مثل نظام المساندة الذى يمكن أن يتضمن الأسرة ، والأصدقاء، والزملاء، والإداريين. وأخيرا تتضمن عمليات وسيطة وفيها تقييم ومواجهة للتأثيرات الطويلة المدى وأيضا التأثيرات النفسية والفسيولوجية.

واجبات المعلم: حيث تشير الدراسات السابقة (على سبيل المثال، كيرياكو Kyriacou, 2001 ؛ هانسين وسوليفان Hansen & Sullivan, 2003) لعدد من المتغيرات البيئية التى تمثل واجبات المعلمين مثل إدارة الفصل وعبء العمل ومساندة الإدارة وسلوك الطلبة .

إدارة الفصل: يعتبر العديد من المعلمين إدارة الفصل والتشويش فى الفصل من مصادر الضغوط التى تتغلب على مصادر المواجهة. فالمعلمين الذين يمروا بخبرة ضغط نفسى طويلة المدى بدون أن يكون لديهم مهارات مواجهة كافية يعانوا من الإحساس بالإرهاق النفسى مما يؤثر على أدائهم فى الفصل وبالتالى يبدأوا فى الشك فى قدراتهم على حفظ النظام فى الفصل.

وقد أشارت دراسة طولية قام بها بروورز وتوميك Brouwers & Tomic (2000) إلى أنه كلما كان المعلمين مرهقين نفسياً كلما إنخفضت قدرتهم على الأداء ويصبحوا أقل فاعلية وأقل قدرة على حل المشكلات.

عبء العمل: أشارت دراسة كيرياكو وشين Kyriacou and Chien (2004) أن من أهم المصادر التى تؤدى لشعور المعلم بالضغط النفسى هو عبء العمل الثقيل ومحاولات التأقلم مع الإصلاحات التربوية. مما يجعلنا نتساءل هل يمثل نظام الجودة والإعتماد وإجراءات الترقية كإمتحانات الكادر عبئاً على المعلمين مما يزيد إحساسهم بالضغوط النفسية.

سلوكيات الطلبة: أكد جيفينج Geving, 2007 أن سلوكيات الطلبة من أكبر المسببات لإحساس معلمى المرحلة الثانوية بالضغط النفسي (ص625) . وقد فسر ذلك بأنه كلما تقدم الطلبة فى السنوات الدراسية وأصبحوا أكثر إستخداما للتعبيرات اللفظية كلما بدأوا فى التعبير عن إحباطاتهم أكثر من السنوات الأولى فى التعليم. وكلما زادت الواجبات المنزلية وعبء العمل على الطلبة فى تلك المرحلة كلما وجهوا إحباطاتهم نحو بعضهم البعض. ويبدأوا فى الصراخ فى وجه المعلمين والطلبة وممارسة سلوكيات البلطجة . ومن السلوكيات التى تسبب ضغوط نفسية على المعلم: تخريب ممتلكات المدرسة، والعدائية تجاه الطلبة الأخرين، المجئ إلى الحصة بدون تحضير والعدائية تجاه المعلم وعدم التفاعل داخل الفصل وعدم بذل مجهود والنشاط الزائد، والضوضاء وكسر قوانين المدرسة وإظهارعدم إهتمام بالتعلم. عندما يشعر المعلم أنه لايستطيع ضبط سلوكيات الطلبة يزيد لديهم الشعور بالضغوط النفسية.

مساندة الإدارة: نادراً مايتلقى المعلم أى تقدير موجب من الإدارة أو حتى من زملاؤه فى العمل (بينيز Pines, 2002)، وقد أكدت الدراسات السابقة أن المعلمين الذين يتلقوا المساندة الكافية من الإدارة ولديهم تواصل جيد مع المديرين وعلاقات عمل قوية مع زملائهم يقل لديهم مستوى الضغط النفسى (هاورد وجونسون Howard & Johnson, 2004). بالإضافة إلى أن الضغوط تقل بصورة واضحة عندما تكون التوقعات واضحة .

وقد أثبتت الدراسات أن المعلمون غير الملمين بصورة واضحة بما تتوقعه الإدارة منهم إلى جانب غموض الطلب ينتج عنه ضغط إضافى بزيادة الشعور بالعزلة حيث أنهم لايشعروا بالأمان الكافى الذى يسمح لهم بطلب توضيح (على سبيل المثال، هانسين وسوليفان Hansen & Sullivan, 2003) .

من الأهمية أن يشعر المعلم أنه جزء من المنظومة التى تتخذ القرارات التى تؤثر عليهم وعلى طلابهم بطريقة مباشرة. فإستخدام إستراتيجيات جديدة أو تغيير برامج أو مناهج دون الرجوع إلى المعلمين أنفسهم يتسبب فى زيادة الضغوط الوظيفية وإنخفاض الشعور بالإلتزام الوظيفى (مارجوليز Margolis, 2006).

تعتبر إدارة الفصل وعبء العمل وسلوكيات الطلاب ومساندة الإدارة من المتغيرات البيئية التى تخلق واجبات ومتطلبات وعندما يتم تقييمها من قبل المعلم على أنها تفوق قدرته على المواجهة والتأقلم تسبب ضغط إنفعالى للمعلم.

التقييم: ميز لازاروس وفولكمان Lazarus and Folkman (1987) بين نوعين من التقييم: تقييم أولى وتقييم ثانوى. يهتم التقييم الأولى بسلامتنا وإرتباط الموقف بوجودنا. يتضمن تقييم الضغوط النفسية الأذى وتهديد الأذى والتحدى. تقييم الفرد للمتطلبات أو الواجبات البيئية على أنها ضاغطة أو غير ضاغطة يتأثر بالخبرات السابقة والمعتقدات الحالية عن الموقف. بينما التقييمات الثانوية تتضمن تحديد ما إذا كانت ميكانيزمات المواجهة متاحة للتكيف مع المتطلبات البيئية.

عموما، يمكن النظر للضغوط النفسية على أنها نتيجة لأن الفرد ليس لديه مهارات المواجهة الكافية للتعامل مع الموقف السالب. ففى حالة أن الفرد يقييم الموقف على أنه موقف سالب، تنشط لديه إنفعالات مثل الغضب والشعور بالذنب والخوف (لازاروس وفولكمان Lazarus and Folkman, 1987). بينما الفرد الذى لديه إمكانيات ومهارات للمواجهة كافية للموقف الذى يواجهه لن ينظر إليه بطريقة سالبة ولذلك يشعر هذا الفرد بإنفعالات مثل الرضا.

ج.المساندة الإجتماعية Social support

تعتبر المساندة الإجتماعية من العوامل الوقائية التى تساعد المعلم على القيام بمهامه التعليمية من

حيث أنها معلومات تجعل الفرد يشعر بالإهتمام والرعاية والتقدير من الآخرين سواء بطريقة ملموسة – الإهتمام بالنواحى المادية من توفير السلع والخدمات – أو بطريقة غير ملموسة – مثل توافر الإرشاد والتعبير عن التقدير (باريرا وساندلر رامزي Barrera, Sandler, & Ramsey, 1981) بالإضافة إلى أهمية إنتماءه إلى شبكة إجتماعية من الالتزامات المتبادلة (كوب Cobb, 1976).

يؤكد كيرياكو Kyriacou (2001 : 28) على أن طبيعة عمل المعلم هى السبب فيما يشعره من إنفعالات سلبية وغير سارة مثل الغضب أوالقلق أوالتوتر أوالإحباط أو الإكتئاب ، وإفتقاده للمساندة الإجتماعية يؤدى إلى عدم الرضا الوظيفى والإحباط (ماك دونالد – فليتشير McDonald-Fletcher, 2008) ، بينما بيئة العمل المساندة التى يتوافر فيها الدعم المناسب لحل المشكلات والمساعدة فى إتخاذ القرارات ربما تؤدى إلى خفض مستوى الضغط النفسى الذى يعانى منها هؤلاء المعلمين.

قدم تاردى Tardy (1985:188-189) نظرة شاملة من خمسة محاور لتفسير مفهوم المساندة الإجتماعية: ١) الإتجاه ، ٢) الإستعداد ، ٣) الوصف / التقييم، ٤) المحتوى، ٥) الشبكة.

<u>الإتجاه</u> direction : أى ماإذا كانت المساندة مستمدة من شخص معين . الجدير بالذكر أن المعلمين الذكور يفضلوا الحصول على المساندة الإجتماعية من زملاءهم بينما تفضل المعلمات الحصول على المساندة الإجتماعية من أزواجهن وأسرهن (توركوم Türküm, 2011) . <u>الإستعداد</u> disposition : أى المساندة الإجتماعية التى يرى المعلم أنها متاحة له/ لها عند الإحتياج بالمقارنة بالمساندة الإجتماعية التى يبحث عنها المعلم. <u>الوصف</u> فى مقابل <u>التقييم</u> (مستوى الرضا) description/evaluation : وهو وصف المعلم أو تقييمه للمساندة الإجتماعية التى يتلقاها.

<u>المحتوى</u> content : ويشير إلى نوع المساندة الإجتماعية والذى يختلف من موقف لآخر بالإضافة إلى وظيفة المساندة الإجتماعية ؛ التى تختلف بإختلاف المشاكل والضغوط النفسية؛ التى تُقدم للمعلم من خلال شبكة العلاقات الإجتماعية network (ويلز & شينار Wills & Shinar, 2000). تلك الشبكة تتضمن كل المؤسسات التى يشترك فيها سواء المدرسة أو الأسرة أو الزملاء. حيث يحتاج المعلم مساندة المدرسة من حيث تقدير عمله والإعتناء بسلامته النفسية ومكافأته على مشاركته المتميزة وتقديم المساعدة له عند الإحتياج. تؤثر المساندة التى يحصل عليها المعلم من مدرسته على أداءه المهنى.

يحتاج المعلم أيضا إلى المساندة من زملاءه من خلال العلاقات الموجبة معهم. الغموض الذى يمكن أن يجده المعلم من زملاءه والمتصلين به والتفاعلات الاجتماعية المقيدة مع زملائه

تؤثر على هممهم وإنفعالاتهم. أخيراً يحتاج المعلم إلى المساندة الأسرية وخاصة لأولئك الذين لايجدون مساندة من العمل والزملاء. توفر الأسرة النواحى العاطفية والمساعدات والموارد في أوقات الحاجة، وتتشارك المعايير والقيم. الافتقار إلى المساندة الاجتماعية في المنزل مع الافتقار إلى المساندة الاجتماعية في بيئة العمل قد يجعل من الصعب للمعلم مواجهة تحديات العمل مما يؤدى إلى الضغط النفسى (ماك دونالد – فليتشير McDonald–Fletcher, 2008).

من أكثر أنواع المساندة الإجتماعية فائدة بالنسبة للمعلم هى المساندة الإنفعالية والأدائية والمعلوماتية والإستحسان (Tardy, 1985) . يسعى المعلم إلى المساندة الإنفعالية emotional حيث يتلقى التعاطف والرعاية والحب والثقة من المحيطين وهى أكثر أنواع المساندة التى يسعى إليها المعلمين. وأيضا المساندة الأدائية instrumental والتى تشير إلى المساندة العملية مثل المساعدة فى التنقلات و المساعدة في الأعمال المنزلية ورعاية الأطفال، وتقديم المساعدة المادية مثل إقراض المال. بالإضافة إلى المساندة المعلوماتية informational وهى تقديم المعرفة المفيدة التى تساعد على مواجهة الضغوط وحل المشكلات، مثل معلومات عن مصادرالمادة العلمية والخدمة والنصيحة والإرشاد. وأخيراً المساندة التقييمية appraisal وهى شبيهة بالمساندة المعلوماتية فى أنها تقدم للمعلم المعلومات إلا أنها تختلف عنها فى أنها معلومات ترتبط بتقييم الذات سواء كان تقييم صريح أو ضمنى. فعندما يخبر المدير المعلم بأن أداءه / اداءها جيد أو سئ بطريقة مباشرة تكون مساندة صريحة، أما فى المساندة الضمنية فإن المدير يتحدث عن الأداء الجيد عموماً وعلى المعلم أن يقييم أداءه الخاص.

تفترض النظريات التقليدية في المساندة الإجتماعية أن ما يدركه الفرد من مساندة يعكس بطريقة صحيحة المساندة الفعلية التى يتلقاها المعلم وهذا يؤثر بطريقة مباشرة على الإستراتيجيات التى يستخدمها لمواجهة ضغوط العمل (لاكى & درو Lakey & Drew, 1997).

إنتقد العديد من علماء النفس ذلك التبسيط الزائد للمساندة الإجتماعية (بيرس وآخرون Pierce et al., 1997). لذلك وضعت النظريات الحديثة فى الإعتبار ذلك التباين الذى يحدث بين تأثير كلا من المساندة كما يدركها الفرد والمساندة الفعلية وتضع فى الإعتبار العوامل الشخصية التى يمكن أن تؤثرعلى إدراك المساندة.

من أمثلة النماذج الحديثة التى تفسر المساندة الإجتماعية المنظور الكامن للشخصية ومنظور البنائية الاجتماعية، ونظرية الضغط النفسى والمواجهة.

المنظور الكامن للشخصية Intrapersonal Perspective

يهتم هذا المنظور بإدراك الفرد للمساندة. يرى هذا المنظور المساندة كمتغير ثابت وكامن

فى الشخصية يؤثر كغيره من متغيرات الشخصية فى نظرة الفرد للعالم المحيط (بيرس وآخرون Pierce et al., 1997) على سبيل المثال، الأفراد الذين يختلفوا فى مستوى المساندة المدركة يختلفوا أيضا فى متغيرات الشخصية الأخرى مثل المهارات الإجتماعية ونماذج المواجهة والعصابية. أظهر معامل الثبات أيضا أن إدراك المساندة لايتغير بمرور الزمن.

نظرية الضغط والمواجهة Stress and Coping Theory

تفترض تلك النظرية أن المساندة الإجتماعية تؤثر تأثيرًا بالغاً أثناء تعرض الفرد للضغوط النفسية سواء كانت تلك المساندة مباشرة (أفعال مساندة من الآخرين مثل النصيحة والطمأنة) أو مساندة غير مباشرة (إعتقاد الفرد أنه سيجد المساندة عند الإحتياج) مما يساعد على تخفيف الأثار السلبية للضغوط النفسية. علاوة على أن المساندة مباشرة (الأفعال المساندة) تساعد على تحسين جهود المواجهة بينما إدراك المساندة غير المباشرة.(المساندة المتاحة) يؤثر على تقييم الأحداث الضاغطة حيث تبدو أقل تهديدا (لاكى & كوهين Lakey & Cohen, 2000).

المنظور البنائى الإجتماعى Social Constructionist Perspective

يقوم هذا المنظور على إفتراض أن الأفراد يرتبطوا بعالم إجتماعى وشبكة إجتماعية (لاكى & كوهين Lakey & Cohen, 2000) . من خلال هذه الشبكة يظهر تأثير المساندة بتنظيم السلوك. يتعلم الأفراد فى هذه الشبكة السلوكيات المناسبة والآمنة والتى تعتمد على سلوكيات أعضاء الجماعة الإجتماعية.

نموذج التأثير الرئيسى Main Effect Model

يقترح هذا النموذج أن للمساندة تأثير عام على أفراد الشبكة الإجتماعية حيث تمد الجماعة أعضاءها بالخبرات الموجبة والإستقرار والمكافآت و على المستوى الفردى ينتج عن هذه المساندة إنفعالات موجبة وسلامة نفسية (لاكى & كوهين Lakey& Cohen, 2000) بالإضافة إلى ماتقوم به التفاعلات الإجتماعية من حماية للفرد من الخبرات السلبية مثل الضغوط الإقتصادية و الإشتراك فى سلوكيات محفوفة بالمخاطر. يفترض نموذج التأثير الرئيسى أن المصادر الإجتماعية تؤثر تأثيراً هاماً على الفرد بغض النظر ما إذا كان يعانى من ضغوط نفسية منخفضة أو مرتفعة.

نموذج إمتصاص الضغوط Stress-Buffering Model

يفترض ذلك النموذج أن المساندة ترتبط بالسلامة النفسية خاصة لمن يعانى من ضغوط. يستمد هذا النموذج فروضه من نظرية الضغط والمواجهة التى تؤكد على أن السلوكيات المساندة

من الآخرين أو الإعتقاد بوجود مساندة متاحة عند الإحتياج تمتص أو تحمى الأفراد من التأثير السلبى للمواقف الضاغطة فكلما كان لدي الفرد نظام مساندة قوى كلما تمكن من مواجهة الخبرات الضاغطة أكثر من هؤلاء ذوى نظام المساندة الضعيف. (لاكى & كوهين ٢٠٠٠ Lakey & Cohen,)

تسلك المساندة فى هذا النموذج فى مسارين: معرفى و / أو سلوكى . فى المسار المعرفى تعمل المساندة بالتأثير على موقف الإستحسان أو التقييم ، وبذلك تقلل من التهديد المدرك لمواجهة الضغوط. بينما فى الميكانيزم السلوكى ، تتداخل المساندة بين تقييم الضغوط وحدوث مخرجات سلبية. يقدم البعض حلولا للمشكلات أو يقوموا بتقليل الأهمية المدركة للمشكلة أو يطوروا من السلوكيات المخففة للضغوط (هاوس، أمبيرسون & لانديس Umberson, & House, Landis, 1981).

قدم كاترونا وراسيل Cutrona and Russell (1990) نموذج للتطابق المثالى بين المساندة الإجتماعية والضغط النفسى. هذا النموذج مبنى على البحوث النظرية والإمبيريقية فى مجال التأقلم والمواجهة وكإمتداد لنموذج إمتصاص الضغط النفسى. إقترح النموذج أن فاعلية المساندة فى خفض الضغوط تعتمد على الملائمة بين بعد المساندة وطبيعة موقف الضغط النفسى . على سبيل المثال، المساعدة النقدية (المساندة الأدائية) ستكون أكثر فعالية لشخص يفقد عمله. الإستماع المتعاطف (المساندة الإنفعالية) ستكون فعالة للشخص الذي يفقد أحد أحباءه. من المفترض أن بعض نماذج المساندة تكون فعالة فى كل المواقف. أكد كوهين وويلز Cohen and Wills (1985) أن من تلك النماذج المساندة المعلوماتية والتقديرية.

كلا من نموذج التأثير الرئيسى ونموذج إمتصاص الضغوط ترى المساندة الإجتماعية لها دور فعال كعامل وقائى سواء كانت المساندة ضعيفة أو قوية. على أية حال ، نموذج إمتصاص الضغوط يفترض أن المساندة لها دورأكثر فاعلية وفائدة فى أوقات الضغط المرتفع حيث تقوم المساندة بوظيفتها بتقديم مصادر وتحسين مهارات المواجهة لهؤلاء الذين يمروا بمواقف ضاغطة، بينما المساندة فى نموذج التأثير الرئيسى تعزز الشعور العام بالسلامة النفسية والعاطفة الإيجابية التى تؤدى وظيفة وقاية الفرد من ضغوط الحياة.

عموما، المساندة الاجتماعية تعتبر مصدر من المصادر التى تلبي حاجات المعلمين وتمدهم بالتقدير، والقيم، والاتصالات والإحترام والالتزام المتبادل إلى جانب التأثير الإيجابى على الصحة الجسدية والنفسية والضغوط النفسية والسلامة النفسية والقدرة على حل المشكلات (ماك دونالد –

فليتشير ٢٠٠٨ McDonald-Fletcher).

د. الرضا عن التدريس Teaching Satisfaction

يعتبر الرضا الوظيفي أحد الموضوعات التي حظيت باهتمام الكثير من علماء النفس لإرتباطه بزيادة الإنتاجية والأداء في العمل والقيام بواجبات الدور على الوجه المطلوب . وقد وجد العلماء أنه كلما كان الرضا الوظيفى مرتفع كلما إنخفضت أيام تغيب الموظف عن عمله أو حتى إستقالته من عمله (تيري ٢٠٠٨ Terry؛ وايت هيد ٢٠٠٦ Whitehead). لذلك جاء إهتمام علماء النفس بدراسة مصادر وأسباب ودرجة الرضا وعدم الرضا لدى الموظف.

الرضا عن التدريس هو حالة إنفعالية وشعور المعلم بالسعادة والإرتياح أثناء أدائه لعمله ناتج عن تقييمه لعمله على أنه إنجاز وميسر لقيم العمل (هو & أوو Ho & Au 2006: 316) ويكون الرضا عن التدريس محصلة للمخرجات الفعلية أو مايقدمه التدريس بالفعل للمعلم والمخرجات المتوقعة أوالمرغوبة أو المستحقة أو ما يريده المعلم من التدريس (سيلفيا هوليفيلد Hollifield, 2005). درجة رضا المعلم عن مهنته هى نتيجة للمقارنة التى يقوم بها المعلم للواقع الفعلى لبيئة وظروف العمل بما يجب أن يكون وإدراك المعلم أن عمله يقابل إحتياجاته وتوقعاته (تيرى Terry, 2002 ؛ وايت هيد Whitehead, 2006)، أى أنه المحصلة الناتجة عن الاستجابات الموقفية والوجدانية للمعلمين .

أظهرت الدراسات النفسية إرتباط الرضا الوظيفي للمعلم إرتباطا موجبا مع تقدير الذات (هو & أوو Ho & Au 2006) ودلالة العمل بالنسبة للمعلم وإدراكه أن وظيفته ذات مغزى ومحفزة ومُرضية له مقارنة بالوظائف الأخرى. إلى جانب إدراكات موجبة للدور الفعال للمدرسة ومساندة الإدارة سواء الموجه أو مدير المدرسة أوالمعلمين ومايقدمونه له من تغذية مرتدة لعمله . قد أظهرت الدراسات النفسية علاقة موجبة بين إستخدام مهارات التواصل الإنسانية التى يستخدمها الناظر والرضا الوظيفى لدى المعلم (وايت هيد ٢٠٠٦ Whitehead).

أيضا من العوامل التى تؤثر على الرضا الوظيفى للمعلم توفر فرص الترقية للوظائف الأعلى والفرص المتوفرة للقيادة والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل وتحمل المسئولية فكلما كان للمعلم دور فى إتخاذ القرار كلما زاد الرضا الوظيفى (تيرى ٢٠٠٢ Terry,). بالإضافة إلى توفر العمل الصعب الذى يتحدى قدراته فكلما أدرك الموظف أن عمله يتحدى إمكانياته وتتنوع مهاراته كلما كان راضى عن عمله (وايت هيد ٢٠٠٦ Whitehead,).

على أية حال ، يشعر المعلم بالرضا عن وظيفته عندما يجد تقديراً لإنجازاته ليس ماديا ولكن معنويا. إلى جانب بعض الأمور الخارجية مثل زيادة المساندة الوالدية و المجتمعية للمدارس والمعلمين؛ وتعزيز علاقات الزمالة بين المعلمين والمسؤولين الإداريين ، وإصلاح وتحديث المبانى المدرسية وإستراحات المعلمين، وتوفر الحوافز النقدية والحصول على مكافأة من خارج العملية التعليمية مثل المنافع المادية والمرتب والتأمين الصحى والمعاش والحوافز والأمن الوظيفى.

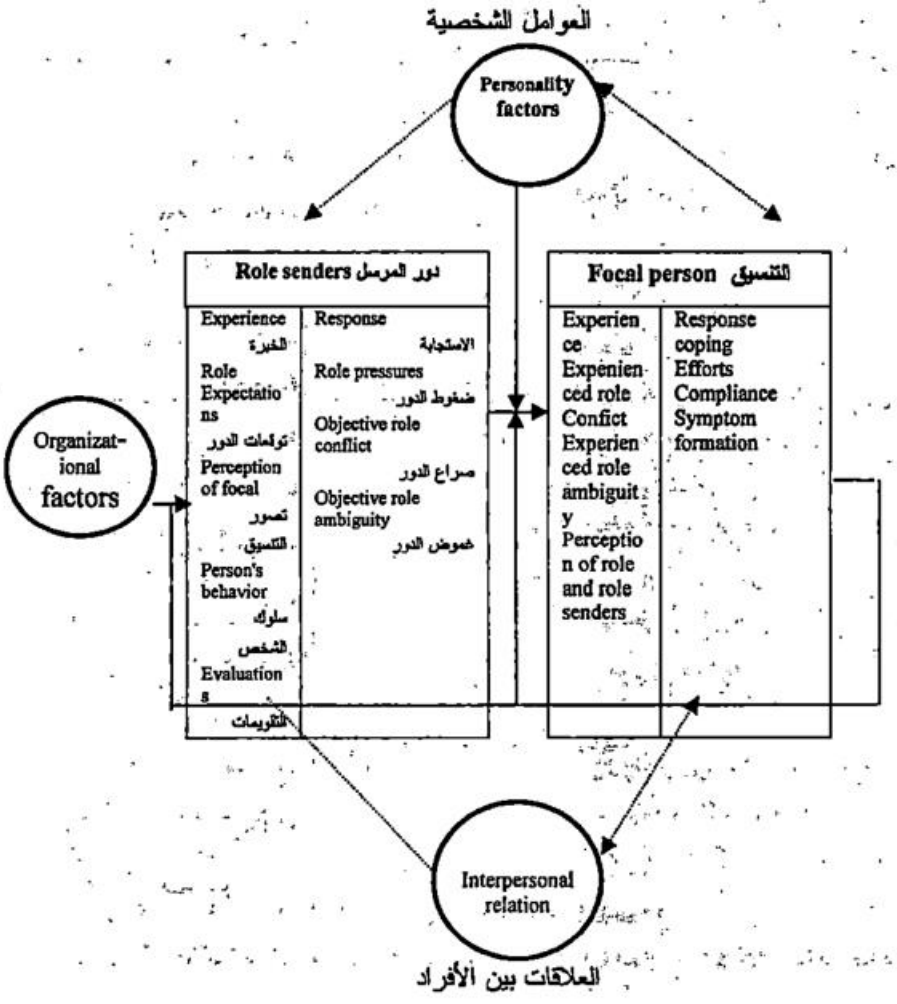
وقد وجدت هوليفيلد(٢٠٠٥) Hollifield إرتباط بين الرضا الوظيفى للمعلم والمناخ المدرسى/ الثقافة التنظيمية الفعالة من حيث (أ) البيئة الأمنة والمنظمة. (ب) الرسالة المدرسية الواضحة (ج) القيادة التعليمية، (د) التوقعات المرتفعة (هـ) وتوافر الفرصة للتعلم/وقت المهمة ، (و) الرصد المستمر لتقدم الطالب ، (ز) التواصل بين المدرسة والمنزل. كما يرتبط أيضا بسلوكيات الطلاب داخل الفصل وإستماعهم الجيد وإتباعهم للتوجيهات ، فكلما رأي المعلم طلبته متميزين وناجحين كلما زاد الرضا الوظيفى (إسكراج Scruggs, 1981 ؛ سيرميت Seremet, 1996).

من الجهة الأخرى، وجدت الدراسات النفسية أن زيادة الضغوط النفسية فى بيئة التدريس وزيادة عدد الطلبة فى الفصل ترتبط بعدم الرضا الوظيفى للمعلم ، فكلما كان عدد الطلبة قليل فى الفصل كلما كانت الحصة غنية بالأنشطة وكلما زاد التفاعل بين المعلم والطلبة وقدرة المعلم على إعادة تنظيم الفصول الدراسية للتعلم، وزيادة القدرة على الاستجابة لحاجات الطلاب والعكس صحيح (تيرى Terry, 2002, 2008) . من الملاحظ أيضا أن عدم إنجاز الطلبة والمعلمين وغموض السياسة التعليمية وضعف التواصل مع الإداريين وضعف التواصل بين المعلمين والوالدين والطلبة يرتبط إرتباطاً سلبياً بالرضا الوظيفى للمعلم. (وايت هيد Whitehead, 2006 ؛ تيرى Terry, 2002).

٥. صراع وغموض الدور Role conflict & Role ambiguity

لقد قام كل من ويكهام وباركر Wickham & Parker, 2004 ببناء نظرية الدور التنظيمى (Organizational role theory ORT) كتطوير لأعمال كوهن ، كاتزاند(1978) Kohn & Katzand والتى أشارا فيها إلى أهمية مبدأ تقسيم العمل إلى أدوار عدة ، ومهام يؤديها العاملون في المؤسسة بكفاءة وفعالية بحيث يكون كل عامل على علم ودراية بمسؤولياته ومتطلباته وواجباته، وبالتالى يعرف ما هو متوقع منه، مما ينعكس بدوره على دور العامل فى إطار جماعة العمل التى ينتمى إليها.

إلا أن الجهل بطبيعة العمل وحدود المسؤولية وعدم دراية العامل بهذه المهام قد يؤدي إلى صراع وغموض الدور ، وهو ما توصل إليه كان وزملاؤه (١٩٦٤) Kahn et al. حيث أشاروا إلى أن صراع الدور قد يحدث نتيجة لتزامن دورين متعارضين أو أكثر حيث يكون الامتثال لواحد منهم معيقا للامتثال للآخر ، واهتم بهذا المصطلح ريزو وزملاؤه (Rizzo et. al., 1970) واعتبروه نوعا من التضارب أو عدم التماثل فيما هو مطلوب وقدموا النموذج النظرى للدور والمتمثل في:



شكل (٣) يوضح الإطار العام لنظرية الدور التي اقترحها ريزو وآخرون

١. مجموعة العوامل التنظيمية المرتبطة بصفات الدور ، وتشمل ضوابط العمل ، وتقسيماته ، ونظام المكافآت، ونظام الترقية للسائدين في بيئة العمل .
٢. مجموعة العوامل الشخصية ، وتشمل الانبساط ، المرونة، التكيف ، القدرة ، والثقة.
٣. مجموعة العلاقات الشخصية ، وهى الناتجة عن الاتصال الشخصى بين الفرد ومرؤسيه ورؤسائه وزملائه فى العمل سواء كانت هذه العلاقة رسمية أو غير رسمية.

ويتضح من هذا النموذج (شكل ٣) إعطائهم أهمية خاصة للتفاعل بين المتغيرات الثلاث الأساسية ، وميزوا بين نمطين من صراع الدور هما :

١. الصراع بين الأدوار Interceder role conflict وهو النوع الذى ينشا من التعارض والتضارب فى المتطلبات الدور الواحد.
٢. الصراع الشخصى للدور Person role conflict ويتمثل فى الصراع الداخلى حيث أن الدور له متطلباته السلوكية المحددة والتى قد تكون متعارضة مع دوافع الفرد وقدراته وقيمه .

وقد عرف ديجنوزك (1981) Dejnozka صراع الدور بأنه موقف ناتج عن توقعات متعارضة متبادلة حول سلوك الفرد الذى يقوم بأداء دور ما عندما يكون مضطراً بأداء دورين متقابلين أو متنافسين فى ذات الوقت؛ أو التوقعات غير متماثلة ومختلفة من الجماعات المحيطة به، أو عن الجماعة الواحدة التى ينتهى إليها .

ويشير ناصر فداء (188 :2002) إلى ما يتفق وهذا التصور لصراع الدور حيث أشار إلى أنه قد يحدث فى حالة وجود تعارض بين متطلبات الدور الذى يقوم به الفرد، أو عندما يواجه الفرد متطلبات وظيفية متناقضة، أو عندما يطلب من الفرد القيام بأعمال لا يرغب فى أدائها أو لا يعتقد أنها جزء من عمله، وقسم صراع الدور إلى ثلاثة أنواع:

١. الصراع داخل الدور: حيث يحدث هذا النوع من الصراع للفرد عندما تكون طلبات أو توقعات الآخرين لدوره فى العمل متعارضة فيكون من الصعب تحقيق هذه المتطلبات كلها معاً.
٢. الصراع بين الفرد والدور: يحث عندما تتعارض متطلبات الدور مع قيم الفرد ومعتقداته وحاجاته وإتجاهاته.
٣. الصراع بين الأدوار: وينشأ من تعدد الأدوار التى يقوم بها الفرد فتتعارض متطلبات دورين أو أكثر معاً.

وأكد كوستيليوس ، وآخرون (Koustelios, et. al. 2004: 84) على مكانة التوقعات في تصور ماهية صراع الدور حيث يرى أن الصراع يتأتى عندما تختلف توقعات الأفراد حول الدور الذى يجب على الفرد القيام به ، أى نتيجة للتوقعات المتضاربة حول سلوك الفرد.

وأشار باك (2004) Puck إلى تعريف لصراع الدور أورده كل من كومر ، وباندي Kumar& Pandey (1997:191) باعتباره حالة ذهنية أو خبرة أو تصور شاغل الوظيفة عن وجود توقعات ومطالب مرتبطة بأدوار مختلفة غير متوافقة مع بعضها البعض.

غموض الدور Role ambiguity

لقد تناول كان وآخرون Kahn et.al. (1964) مفهوم غموض الدور باعتباره تعبيرا عن درجة افتقار الفرد للمعلومات الواضحة حول ما هو متوقع منه حيال ماهو منوط به من أدوار ، مشيرين إلى أن مصادره تتمثل فى نقص المعلومات اللازمة لكى يفهم المهنى عناصر العمل ويستجيب لها، وهذا النقص يشمل المعلومات الخاصة بتوقعات زملاء العمل، والمعلومات المطلوبة لأداء مهام الوظيفة على نحو ملائم، والمعلومات حول فرص تطوير المهام الوظيفية ، والطريقة التى يقيم بها عمله من قبل مرؤسيه ، وأخيراً نقص في المعلومات العامة حول ما يحدث فى المؤسسة التى يعمل بها

وأشار ريزو وآخرون Rizzo et. al., (1970) فى توصيفهم لمفهوم غموض الدور إلى أنه انخفاض فى درجة وضوح الدور Role clarity ، وتدنى القدرة التوقعية للاستجابات السلوكية لفرد ما ، وعدم وضوح المتطلبات السلوكية التى تعد موجهة ومرشدة للسلوك المطلوب والتى يتحدد فى ضوئها ما إذا كان السلوك الممارس صحيحا أم لا. كما تناول ديجنوزكا Dejnozka (1981: 141) أيضاً مفهوم غموض الدور مشيرا إلى أنه ينشأ من قصور فى تحديد واضح للدور ذاته أو فى إعلام الفرد بالدور الذى يتعين عليه أداؤه مما يترتب عليه عدم دراية الفرد لتفاصيل الدور وانخفاضا في قدرته على أن يقرر ما هو متوقع منه. وأكد على ذلك Koustelions, et. al. (2004: 87) بقوله " أن غموض الدور يشير إلى عدم اليقين حول المتطلبات الرئيسية للوظيفية وحول الكيفية التى يتوقع أن يقوم بها" . وقد عرف ايضا إسكيفر Schaffer (2010) غموض الدور بأنه التناقض بين توافر كمية المعلومات بشكل كافى والدور المنوط به الفرد وقد يتأثر ذلك بعمليات الإدراك الحسى.

وبعبارة أخرى فإن الفرد الذي لا يعرف ما يفترض القيام به ـ كنتيجة لعدم التحديد

والالتباس أو عدم اليقين بشأن الفرص المتاحة له للتقدم وتقييم الآخرين له ورضاهم عن أدائه ، قد يشعر بالتوتر والقلق وعدم التفاعل داخل المنظمة ويعاني قلة فى السلامة النفسية Well being.

ويحدد باباتيليانوى وآخرون (Papatylianoy, et. al., 2009) ثلاثة عناصر لغموض الدور يتمثل أولاها في عدم المعرفة بأساليب العمل؛ وثانيها عدم المعرفة بالتخطيط التنظيمى، وثالثها عدم المعرفة بمعايير الأداء ، ومن ثم يكون غموض التوقعات والأهداف والمسؤوليات.

هذا؛ وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات بعض التأثيرات السلبية لصراع وغموض الدور على الفرد ، ففي دراسة قام بها سشلير، وآخرون Schuler et al., 1977, P. (125) تبين ارتباط صراع وغموض الدور بكل من التوتر Tension ، والتغيب Absenteeism ، وإنخفاض الرضا Low satisfaction ، وانخفاض الدافعية Low motivating ، وانخفاض المشاركة فى المهام Low expectancies ، كما أثبت ليويرك وآخرون (Leuwerke et. Al., 2009) أن صراع وغموض الدور يعد مؤشرا لعدم الرضا الوظيفى ، وأشار كلاً من مور & راكز (Mohr, & Ruckz (2004 إلى أن الضغط النفسى والعداء Hostility وعدم الرضا وانخفاض فى الأداء الوظيفى وصعوبات صنع القرار تعد من أهم النتائج السلبية لصراع وغموض الدور .

وفي دراسة قام بها احمدى و آخرون (Ahmedy, et al. (2004 لآثار الضغط الذى يعانى منه أعضاء هيئة التدريس فى كلية الطب وبعض المتغيرات الديموجرافية مثل الخبرة/ الجنس / العمر،تبين من نتائجها وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الضغط النفسى وأشكال الصراع بين أعضاء هيئة التدريس.

كما أثبتت دراسة باباتيليانو ، وآخرون Papstylianou, et.al.,(2009) عن الإنهاك النفسى لمعلمى المرحلة الابتدائية وصراع وغموض الدور ، وجود علاقة إيجابية بين الإنهاك النفسي بأبعاده الثلاث (الاستنزاف العاطفى، الإنجاز الشخصى، اللاإنسانية) ودرجة صراع وغموض الدور.

وقد ظهر تضارب فى نتائج بعض الدراسات مثل نتائج دراسة ريشارد Richard (1981) التى تناولت العلاقة بين الصراع وغموض الدور والإنهاك النفسى للمعلم على عينة قوامها (٤٦٩) معلم ومعلمة من العاملين فى الصفوف الابتدائية والثانوية ، أوضحت النتائج وجود قدر كبير من التباين فى مشاعر الاستنزاف والمواقف السلبية تجاه الطلاب وأن صراع وغموض الدور يختلف فى علاقته بالابعاد الثلاثة.

فى حين أن نتائج دراسة تيبر& كولينز (2000)Tubre & Collins قد أشارت إلى أن صراع الدور قد يؤدى بالفرد إلى النتائج الإيجابية مثل حشد الهمم والإبداع وتصور أفضل للذات.

ومن خلال هذا العرض يتضح لنا ان صراع و غموض الدور يؤثربشكل سلبي على المعلم و احساسه بالضغوط النفسية والانهاك النفسى،و تدنى جودة الحياة الوظيفية.

و. فاعلية الذات: Self-efficacy

يميز كثير من الباحثين بين مفهومي فاعلية الذات، تقدير الذات، على أساس أن فاعلية الذات تتعلق بفاعلية الشخص أثناء قيامه بمهمة معينة سواء كانت تعلما أو محاولة لتغيير نمط من التصرفات أو الاتجاهات ، ونظرا لاهتمام الدراسات المعاصرة بالدافعية، باعتبار أنها هى التى تحرك وتحافظ على استمرارية سلوك الفرد مثل تحديد الأهداف، مستوى التوقعات ، القيم، الانفعالات، بالإضافة إلى الخبرة التى اكتسبها من هذه الاتجاهات ، ولعل فاعلية الذات Self-efficacy تمثل عاملا من أهم العوامل الدافعية المؤثرة فى سلوك الفرد .

وقد ظهر مفهوم فاعلية الذات Self-efficacy على يد باندورا (1977) Bandura, من خلال نظريته المعرفية الاجتماعية Social cognitive theory حيث أشار باندورا (Bandura (1994 إلى تعريف فاعلية الذات على أنها الاعتقاد فى قدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل اللازمة للنجاح ، كما أن درجة اعتقاده فى قدرته على النجاح تلعب دورا رئيسيا فى الكيفية التى يتم بها التعامل مع الأهداف والمهام والتحديات.

ويشير (2001) Mowrer إلى تعريف "باندورا " لفاعلية الذات على أنها تحقيق الفرد لمجموعة من المعارف والمهارات المختلفة بصورة ديناميكية، تفاعلية، بها شئ من التآزر.

ولكى يحقق الفرد أهدافه الشخصية لابد من عملية الانضباط الذاتى ، وهذا الانضباط يكتسب عبر التجارب الحياتية التى يمر بها الفرد ، ويجب أن تكون على غرار دور الآخرين (روجاز Rogus, 2001) . قد أشار هودجز (2001) Hodges إلى أن فاعلية الذات تعتمد بشكل كبير على تحقيق وتطوير الذات والطريقة التى يتم بها إحداث التكيف مع البيئة المحيطة، وطريقة الفرد فى إحداث هذا التغيير.

قد حدد باندورا Bandura دور فاعلية الذات، معتبرا أن جميع الأفراد لديهم القدرة على تحديد الأهداف التى يرغبون تحقيقها ، ولكن التخطيط لتنفيذها ليس بالأمر الهين ، ومن ثم يكون

لفاعلية الذات أهمية قصوى في تناول الأهداف والمهام والتحديات ، ويظهر ذلك في الالتزام بالمهام وإتقانها، وسرعة التعافي من النكسات وخيبة الأمل، بينما الأفراد الذين لديهم شعور ضعيف بفاعلية الذات نجدهم يتجنبون المهام الصعبة لأنها تتجاوز قدراتهم، ويركزون على الإخفاقات الشخصية، مما قد يفقدهم الثقة بالنفس .

كما حدد باندوراً (Bandura, 1988: 90) مصادر فاعلية الذات مشيرا إلى أربعة مصادر رئيسية لفاعلية الذات على النحو التالي:

١- **Mastery Experiences : وهي تعبير عن حقيقة** أن أداء أى مهمة بنجاح يتأتى من إحساس الفرد بفاعلية ذات عالية، فإذا ما أخفق فى التعامل مع هذه المهمة بنجاح فإن هذا الإخفاق غالبا ما يؤدي إلى ضعف فاعلية الذات لديه ، ويؤكد موريس وآخرون Moris, et al., (1995) على مثل هذا المعنى بقولهم أن تمام أداء المهمة يتوقف على معرفة الفرد لقدراته وإدراكه بالقدرة على الإنجاز.

٢-**النمذجة الاجتماعية: Social Modeling : وتشير إلى** رؤية الفرد لآخرين ممن حققوا نجاحا فى مهمة معينة. ، من خلال مراقبته لهم ورغبته في تحسين أدائه مقارنة بهم ، ومثابرته على بذل الجهد ، حيث يثير ذلك اعتقاده بقدرته على أداء أدوار مماثلة فيواصل بذل مزيد من الجهد ، وهذه الحقيقة يؤكدها جابر عبد الحميد (١٩٩٠ : ٤٤٤) بقوله أن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون يؤدي إلى رفع الفاعلية ، وملاحظة فرد آخر بنفس الكفاءة وهو يخفق فى عمل يميل إلى خفض فاعلية الذات، وهذه النمذجة قد تكون حية حياتية كما قد تكون رمزية.

٣-الإقناع الاجتماعى Social Persuasion: ويعد مصدراً هاماً لفاعلية الذات، وذلك من خلال إقناع الآخرين (الأصدقاء، الزملاء، الأسرة، صاحب العمل) بأن لدى الفرد القدرات والمهارات اللازمة لتحقيق المهمة بنجاح، فهذا التشجيع اللفظى والمساندة والمعالجة النفسية ترى سميحة سهمود (١٩٩٩ : ١٦-١٧) مثل الاقتراحات والنصائح والتعلم الذاتى تكون بمثابة قوة تحفيزية رئيسية للنظام المعرفى للفرد.

٤-الردود النفسية Psychological Responses : فالعاطفة والحالة المزاجية باعتبارهما أنماط من المثيرات الفطرية المتعلمة للفرد تؤثران فى شعور الفرد بقدراته الشخصية، فردود الفعل من قبل الآخرين تؤدي إلى إقناعه بأنه سينجح فى هذه المهمة.

ويؤكد باندورا (Bandura, 1988 : 90) على أن هذه المصادر ليست ثابتة دائماً، ولكنها

ذات الصلة بقدرات الفرد وإنجازاته والإقناع اللفظى والحالة الفسيولوجية أو الانفعالية.

المعلم وفاعلية الذات:

ومما لا شك فيه أن تصور المعلم لفاعليته واعتقاده بقدرته الخاصة على التخطيط والتنظيم، وتنفيذه للأنشطة التربوية المطلوبة يؤثر فى اختياره للأنشطة ومواجهته للعقبات البيئية، أي أن لها تأثيرا على أهداف وسلوكيات وأفعال المعلم فى ظل الظروف البيئية التى يعيشها ، حيث يشعر بفاعلية ذات عالية تنعكس على قدراته التدريسية ويكون من السهل عليه تحفيز الطلاب وتنميتهم أكاديمياً وتقبل الأفكار الجديدة لديهم وإدارة الصف بنجاح .

وقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث لبيان فاعلية الذات وتأثيراتها الإيجابية لدى المعلم على أدائه المهني ، فقد أشارت دراسة جيبسون Gibson, et al.,(1984) إلى وجود اختلافات دالة إحصائياً بين المعلمين المرتفعين فى فاعلية الذات والمعلمين المنخفضين فى فاعلية الذات وذلك بالنسبة للوقت الذى يقضيه المعلم فى الفصل وتميزه بالمرونة ، كما أوضحت دراسة انيتا & واينى Anita & Wayne (1995) على الطلاب المعلمين المحتملين الالتحاق بالمهنة مقارنة بالمعلمين ذوى الخبرة الذين هم على رأس العمل وجود ارتباط دال بين فاعلية التدريس والفاعلية الشخصية ، ففاعلية المعلم ومعتقداته نحو أداء المهام المتعلقة بالتدريس تجعل المعلم يتعرف على قدرته الشخصية على تنظيم وتنفيذ المقررات اللازمة لتحقيق النتائج المرجوة.

ولقد تناول العديد من العلماء فعالية الذات للمعلم وعدد من المتغيرات مثل دراسة سكالفك & سكالفك Skaalvik & Skaalvik (2010) التي تناولت فاعلية الذات لدى المعلم وعلاقتها بالفاعلية الجماعية والضغوط النفسية والرضا الوظيفى ومعتقدات المعلمين ،وذلك على عينة قوامها (2249) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة النرويجية ، وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات وأبعاد الضغوط النفسية والرضى الوظيفى للمعلمين. بالإضافة إلى وجود ارتباط إيجابى بين فاعلية الذات للمعلم والفاعلية الجماعية للمعلمين .

وفى دراسة حديثة أجراها كل من فيرسوفا & مالا Veresova & Mala (2012) عن العلاقات المتبادلة بين المعلمين ذوى الخبرة والضغوط النفسية فى جميع المجالات المعرفية والعاطفية والجسدية واستراتيجيات المواجهة من خلال الدعم العاطفى وفاعلية الذات لدى عينة بلغت (٢٩١) معلماً ممن لديهم مستويات عالية من الضغوط النفسية ، أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين فاعلية الذات والضغوط النفسية. كما أشارت إلى أهمية متغير فاعلية الذات باعتباره من أقوى متغيرات الشخصية القادرة على إحداث التأثير الإيجابى للمعلم وطلابه.

وقد أشارت نتائج دراسة مورزيك (2010) Mrozek إلى أن فاعلية الذات المرتفعة للمعلم تجعله ينظر إلى مطالب وأهداف التدريس اليومية، على أنها اقل تهديداً بالمقارنة بالمعلمين دائمى الشكوى من المهنة والأداء والمطالب المرهقة ، مما يجعل الضغوط الوظيفية اقل ظهوراً ولها أثار ها على السلامة النفسية Well-being ، وهذا ما اتفق عليه دراسة سكالفك & سكالفك(2010) Skaalvik & Skaalvik.

وأكدت نتائج دراسة ستشوارزر & هللـيم(2008) Schwarzer & Hallum على أن فاعلية الذات للمعلم تُعد عاملا هاما من الموارد الشخصية والتى تحمى المعلم من مشاعر التوتر والضغط فى العمل مما يؤدي إلى نتائج إيجابية على التحصيل العلمى للطلاب ودافعيتهم للتعلم ،وأشارت نتائج كلسين & تشيو(2010) Klassen & Chiu إلى أن فاعلية الذات المرتفعة لدى المعلم مرتبطة إيجابيا مكل من الرضى الوظيفي وتوسط حدة الضغوط الوظيفية .

وهذا يتفق مع نتائج جبسون & فورست (2006) Jepson & Forrest إلى أن فاعلية الذات للمعلم المنخفضة تؤثر فى إدارة المعلم للصف ، ويكون أكثر عرضة لترك المهنة ، بينما تؤدي مستويات فاعلية الذات العالية لدى المعلم إلى لجوئه لأساليب تدريس فعالة وإدارة للصف جيدة تؤثر إيجابيا على دافعية الطلاب وينعكس ذلك على مستوى تحصيلهم الأكاديمى .

وأشارت نتائج كالسين & تشيو (2011) Klassen & Chiu والذى قاما بدراسة أكثر العوامل تأثيراً على الالتزام المهنى للمعلم ونية إقلاعه عن التدخين، وكانت العينة قوامها (٣٧٩) معلم قبل بداية الخدمة، توأسفرت النتائج على أن فاعلية الذات المرتفعة وانخفاض مستوى الضغوط الوظيفية لهما تأثير إيجابى على الالتزام فى المهنة بنية الإقلاع عن التدخين .

وهذه النتائج تتفق مع النموذج الافتراضى لباندورا فى العلاقة المتبادلة بين فاعلية الذات والسلوك ، وهذا يعنى أن سلوكيات المعلمين الفعالة فى عملية التدريس ترفع الكفاءة الذاتية للمعتقدات بالإضافة إلى تعزيز فاعلية الذات من خلال التجارب الناجحة ومراقبة الآخرين ذو التجارب الناجحة والإقناع اللفظى الإيجابى.

وللتحقق من طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات وبعض المتغيرات الديموجرافية كانت دراسة كل من التصوى و آخرون ؛ كالسين & تشيو (Altunsoy, et al., Klassen & Chiu, 2010) ; 2010 حيث أسفرت الدراسة الأولى إلى وجود علاقة بين فاعلية الذات لدى المعلم وسنوات الخبرة. حيث أن فاعلية الذات للمعلم تزداد فى السنوات الأولى ثم تقل فى منتصف العمر الوظيفى

بسبب الضغوط الوظيفية وتدهور سلوك الطلاب والاستياء الناجم عن عدم الإصلاح والمبادرات الجديدة بالإضافة على قلة الإنجازات ، وأسفرت نتائج الدراسة الثانية عن وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات فاعلية الذات الأكاديمية وفقاً للجنس وذلك لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات المراحل الدراسية وتأثير فاعلية الذات الأكاديمية وعلى التحصيل بشكل عام.

كما أسفرت نتائج دراسة كالسنين و آخرون(2009) ,.Klassen, et al عن أثر بعض العوامل الديموجرافية والشخصية أيضا إلى أن فاعلية الذات للمعلم تتاثر بالعوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية والثقافية والاجتماعية وضغوط العمل ورضاهم الوظيفى وفاعليتهم الجماعية Teacher Collective effcacy.

ومما سبق يمكن القول بأنه من المهم تعزيز وتنمية فاعلية الذات لدى المعلمين حتى يكون أكثر سعادة وأكثر إنتاج وجودة فى الأداء .

ز. السلامة النفسية : Well-being

يعتبر مفهوم السلامة النفسية Well-being من الجوانب الإيجابية فى الشخصية والتى تناولتها بالدراسة علم النفس الإيجابى والذى يرجع فى تأسيسه إلى العالم سيلجمان Seligman فى الثمانينات من القرن الماضى.

وإن ازدهاره ونموه فى العصر الحديث يعكس الاهتمام بالعلاقة التى تربط القدرات الكامنة لدى الفرد وسلامته النفسية، والسعادة والتفاؤل فى تنمية الأفكار والانفعالات الإيجابية للفرد ولما لها من تحسين مستوى صحة الفرد الجسمية والنفسية، وأكدت على ذلك العديد من الدراسات مثل دراسة كارليشن (2009) Carletion الذى قام بدراسة السعادة فى العمل باعتبارها تؤدى إلى زيادة الشعور بالسلامة النفسية، وأشارت النتائج إلى أن الأفراد السعداء فى العمل يكون لديهم زيادة فى الأداء، ومواظبة فى العمل وأقل انسحاباً من الوظيفة.

وتعتبر السلامة النفسية Well-being للفرد محصلة للصحة البدنية والنفسية، والعقلية والاجتماعية ويتأثر تعريف مصطلح السلامة النفسية وقياسه بالتنوع الثقافى والاجتماعى والاختلافات فى كيفية فهم وتفسير المشاكل النفسية (مك كب & بنيب 2004 McCabe &Pnieb)

،وعرفت هيئة الصحة النفسية Mental Health Foundation السلامة النفسية Well-being على أنهم الأفراد الذين يتمتعون بالصحة النفسية الإيجابية كالقدرة على التعلم والقدرة على إدارة المشاعر الإيجابية والنفسية (Mental Health Foundation, 2006) ، ومن ثم فإن مصطلح

السلامة النفسية يضم طائفة من الأبعاد الصحية والنفسية الإيجابية مثل تقييم الذات، والشعور بالتماسك الداخلى والتفاؤل ووجهة الضبط الداخلية.

ولقد تناولت نظرية فينتيجودت & اندرسين Ventegodt & Andersen (2003) فى إطار النظرة التكاملية لأبعاد جودة الحياة، ووفقاً لتصورهما فقد اعتبرا أن السلامة النفسية هى تقييم الفرد لجودة حياته و قد يكون سطحياً لأنها تنطوى على إجابات عامة وصريحة عن السلامة .

ولقد انتشرت العديد من الدراسات فى السنوات الأخيرة تناولت السلامة النفسية فى بيئة العمل بشكل عام والبيئة المدرسية بشكل خاص، ففى الدراسات التى تناولت السلامة النفسية Well-being فى علاقتها ببعض العوامل التنظيمية فى بيئة العمل، مثل دراسات ثيوريل & كاراسيك Theorell & Karasek (1990) ؛ وجيونينرو آخرون Gunnar Sdottir, et. al., (2003) ؛ روجاين & جيوديمينـد Rojin & Gudmund, 2004 وليفى Levi (2000) . والتى أشارت نتائجها إلى أهمية النظر إلى العوامل التنظيمية لبيئة العمل (مثل كثرة مطالب العمل، وضغط الوقت، صراع وغموض الدور، عدم المساواة وعدم المشاركة فى التخطيط فى وضع القرارات، صعوبة التوفيق بين مطالب البيئة والموارد المتاحة للفرد بالإضافة إلى غياب المساندة الاجتماعية من قبل الرؤساء وزملاء العمل)، والتى كان لها أضرار نفسية واجتماعية وجسمية أثرت بشكل مباشر على السلامة النفسية للعامل وكثرة الأجازات المرضية.

وايضا أشارت نتائج كلاً من هيك & جودستين Heck & Gudsten (2008) إلى أن السلامة النفسية تتأثر بالضغط والقلق ونمط القيادة عندما درس الذكاء العاطفى وعلاقته بالضغط والصحة البدنية والسلامة النفسية.

وأكدت دراسة أنطونيسون Antonison (2010) فى دراسته للدافعية للعمل والرضا الوظيفى وفاعلية الذات وارتباطهم بالسلامة النفسية واتجاهات وسلوكيات العمل.

وقد قام روولد Jens Rowold (٢٠١١) بتناول مصطلح السلامة النفسية الروحية للفرد Spinitual well-being حيث أشار إلى أنها تتكون من أربع جوانب مجتمعية، شخصية، بيئية، روحية عالية. وأشارت نتائجه أن مستويات السعادة مرتبطة إيجابياً بالسلامة النفسية الروحية ومرتبطة سلبياً بالضغوط الوظيفية..

وقام هوات Howatt (2012) بدراسة تهدف إلى التحقق من دور وجهة الضبط الداخلية وفاعلية الذات فى تحقيق وإدارة الضغوط الوظيفية والتى تجعل المعلم ينظر بشكل إيجابى وينخرط

فى السلوكيات التى تساعده على قبول ذاته ونمو الشخصية والعلاقات الإيجابية مع الآخرين التى تنعكس على السلامة النفسية لديه. وقد استخدم فى ذلك منهج شبه تجريبى على عينة من العاملين فى أحدى المصانع، مستخدماً مقياس الضغط النفسى وفاعلية الذات ومقياس السلامة النفسية الذى يحتوى على ستة أبعاد للسلامة النفسية (الحكم الذاتى – إتقان البيئة – نمو الشخصية – قبول الذات – العلاقات الإيجابية مع الآخرين – هدف من الحياة)؛ وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد، أوضحت النتائج إلى أن الموظفين الذين لديهم وجهة ضبط داخلية ومستويات عالية من فاعلية الذات ومستويات أقل من الضغط ومستويات مرتفعة من القبول الذاتى يتساعدهم ذلك على تطوير قدراتهم وتحسين مهاراتهم التى ينعكس على مستوى السلامة النفسية لديهم.

ولقد اهتم الباحثين بدراسة السلامة النفسية فى مجال التعليم سواء كان للمعلم أو المتعلم. فإن الدور التى يقوم به المعلمين لتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها يتأثر بالأدوار المنوطة بالمعلم مثل عملية التدريس وتعلم المعلومات والمهارات الجديدة لمواكبة الابتكارات والتكنولوجيا، والتعامل مع الطلاب وأولياء الأمور والاتصال بالمجتمع والذى من شأنه قد يؤثر فى السلامة النفسية للمعلم ومستويات الضغط النفسى بيلاى ، جوددارد & وليس (Pillay, Goddard & Wilss (2005).

و فى دراسة سيونكسفن (2009) Ceonkseven الذى قام بدراسة السلامة النفسية الذاتية للمعلمين وعلاقتها بجودة الحياة المعلمية ومستويات الانهاك النفسى، على عينة تبلغ (١٦١) من معلمى المدارس الابتدائية بتركيا (٩٣) من الإناث ٥٨% ؛ (٦٨) من الذكور ٤٢% ومستويات خبرة مختلفة ما بين أقل من خمس سنوات إلى أكثر من ٢٠ سنة، وقام بتطبيق من امقياس جودة الحياة الوظيفية لـ ساري sary٢٠٠٧ باعتباره مؤشر قوى للسلامة النفسية وبالإضافة إلى مقياس الإنهاك النفسى للمعلم، ومقياس الرضا عن الحياة ، وباستخدام تحليل الانحدار المتدرج . وأسفرت النتائج على أن مستويات السلامة النفسية للمعلمين متوقفة على طريقة مواجهة الضغوط المتصلة بالعمل ومستويات الرضا عن الحياة.

وقام سيجدن (2010) Sugden بدراسة عبء العمل الزائد وأثره على اداء المعلم والسلامة النفسية له وكانت العينة قوامها (٤٨٤) معلم ومعلمة. وأشارت النتائج إلى أن عبء العمل الزائد يؤدى بالمعلم إلى ترك المهنة ويؤثر سلبياً على أداءه وشعوره بالسلامة النفسية. وقام أيضاً Vasher (2011) بدراسة تجريبية على معلمى المدارس العامة بغرض دراسة الارتباط الكمى للتحقق من العلاقة بين فاعلية الذات والرضا عن الحياة كمؤشر للسلامة النفسية وذلك على عينة

قوامها (١٢٠) من معلمى مدارس جنوب شرق ميشخن ٨١,٧% من الإناث ، ٩٨,٣% من البيض ومتوسط أعمارهم ٤٦,٣٢ سنة.

وبتطبيق مقياس الرضا عن الحياة ومقياس فاعلية الذات واستخدام الأسلوب الإحصائى تحليل الانحدار الخطى المتعدد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الرضا عن الحياة وفاعلية الذات لدى المعلمين.

من خلال العرض السابق يتضح لنا أن السلامة النفسية well-being للمعلم تتأثربعوامل متداخلة بيئة العمل والعوامل التنظيمية والشخصية له.

ح. العوامل الديموجرافية

إتفقت الدراسات السابقة على تأثير المتغيرات الديموجرافية على جودة الحياة الوظيفية للمعلم. حيث أكد دارلينج – هاموند (٢٠٠٣) Darling-Hammond ان من العوامل الديموجرافية الأكثر تأثيراً على أداء المعلم الدخل الشهرى وظروف العمل والإعداد الجيد ومساندة الإشراف الفنى فى السنوات الأولى فى التدريس ومستوى المدرسة من حيث عراقتها والطلاب. إلى جانب ١٤ عامل آخر مثل العمر الزمنى والعرق ونوع الجنس وخبرة التدريس عموماً وخبرة التدريس فى المدرسة الحالية والمؤهل الدراسى والصف الدراسى الذى يقوم بالتدريس فيه والمادة التى يقوم بتدريسها والحالة الإجتماعية للأسرة والخلفية الجغرافية من حيث القرب من منطقة حضرية والبرة فى المناطق الفقيرة والخبرة فى المدارس العريقة وخلفية المعلم (تيرهيون ٢٠٠٦ Terhune). وجد هاريس (٢٠٠٢) Harris أن المعلمين الذين يقوموا بالتدريس فى مدارس فقيرة وموارد ضعيفة وفقيرة يشعروا بأنهم يعملوا فى أسوأ ظروف عمل مما يؤثر على أداءهم الوظيفى. فقد وجد يانج وآخرون (٢٠٠٩) Yang, Hu, Chi, & Wang, علاقة بين جودة الحياة ونوع الجنس والعمر الزمنى والدخل الشهرى. حيث وجد أن مستوى الجودة الوظيفية عند المدرسات أسوأ بكثير من المدرسين الذكور. وأيضا جودة الحياة الوظيفية تتدهور مع التقدم فى السن وتدهور الظروف المادية.

فروض الدراسة :

بناء على ما تقدم بالإطار النظري والدراسات السابقة تمت صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي :

١. يمكن التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية للمعلم من خلال بعض المتغيرات النفسية مثل الرضا

الوظيفى ، والمساندة الاجتماعية ، والضغط النفسى ، والسلامة النفسية ، وغموض وصراع الدور ، وفاعلية الذات.

٢. يمكن التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية للمعلم من خلال بعض المتغيرات الديموجرافية كالجنس ، والعمر الزمنى ، والإعاقة الجسمية ، والخلفية الجغرافية ، والوضع الإجتماعى ، والمؤهل الدراسى ، والدخل الشهرى.

إجراءات البحث:

١. العينة:

شملت عينة البحث الحالى عدد (٤٢١) معلما ومعلمة من الملتحقين بالدبلوم العام بكلية التربية ، جامعة المنوفية ، من مختلف محافظات جمهورية مصر العربية ، والعاملين فى بعض المدارس الحكومية والخاصة ، وقد تم تصنيف أفراد العينة حسب المتغيرات الديموجرافية محل البحث ، والجدول رقم (1) يوضح خصائص أفراد العينة حسب المتغيرات الديموجرافية.

جدول (1) خصائص أفراد العينة حسب المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات الديموجرافية	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	١٨٨	%٤٤,٧
	إناث	٢٣٣	%٥٥,٣
الإعاقة	ذوى الإعاقة الخاصة	١٣	%٣,١
	ليس لديه إعاقة	٤٠٦	%٩٦,٩
الخلفية الجغرافية	الريف	٣٠٠	%٧١,٨
	الحضر	١٨٨	%٢٨,٢
الحالة الاجتماعية	متزوج	٢٦٦	%٦٣,٣
	أعزب	١٥٤	%٣٦,٧
إعالة الأطفال	لديه أطفال	٢٢٠	%٨٣
	ليس لديه أطفال	٤٦	%١٧

المتغيرات الديموجرافية	الفئات	العدد	النسبة المئوية
العمر	أقل من ٢٥سنة	٨٨	%٢١,٣
	٢٥ – ٣٥	٢٢٠	%٥٣,٣
	٣٥ – ٤٥	٨٤	%٢٠,٣
	٤٥ – ٥٥	١٨	%٤,٤
	٥٥ فأكثر	٣	%٠,٧
المؤهل	متوسط وفوق المتوسط	٤	%٠,٩
	بكالوريوس وليسانس	٢٤١	%٥٧,٣
	دبلوم(دراسات عليا)	١٦٦	%٣٩,٤
	ماجستير+دكتوراه	١٠	%٢,٤
نوع المؤهل	تربوى	٤٨	%١١,٥
	غير تربوى	٣٧١	%٨٨,٥
سنوات الخبرة	أقل من ٥سنوات	٢٧٤	%٦٥,٩
	٥ – ١٥	٩٦	%٢٣,١
	١٥ – ٢٥	٤٠	%٩,٦
	٢٥ فأكثر	٦	%١,٤
سنوات الخبرة فى المدرسة الحالية	أقل من ٥سنوات	٣٢١	%٧٧,٩
	٥ – ١٥	٨٠	%١٩,٤
	١٥ – ٢٥	١٠	%٢,٤
	٢٥ فأكثر	١	%٠,٢
يعمل فى تخصصه	يعمل فى تخصصه	٢٦٨	%٦٣,٨
	لا يعمل فى تخصصه	١٥٢	%٣٦,٢

المتغيرات الديموجرافية	الفئات	العدد	النسبة المئوية
نوع التعيين	دائم (مثبت)	٩٩	%٢٣,٩
	عقد مؤقت	٢٨٠	%٦٧,٥
	بالحصة	٣٦	%٨,٧
الدخل الشهرى	أقل من ١٠٠٠	٣١٧	%٧٦,٨
	من ١٠٠٠-١٥٠٠	٥٥	%١٣,٣
	١٥٠٠-٢٠٠٠	٢٢	%٥,٣
	٢٠٠٠-٢٥٠٠٠	١٠	%٢,٤
	٢٥٠٠-٣٠٠٠	٥	%١,٢
	أكثر من ٣٠٠٠	٤	%١
العمل الإضافى بجانب التدريس	يعمل	١٢٧	%٣٠,٥
	لا يعمل	٢٩٠	%٦٩,٥

٢. أدوات البحث

أ. استبيان جودة الحياة الوظيفية:

قامت الباحثتان بمراجعة العديد من الدراسات المسحية والعديد من المقاييس والإستبيانات التى يقيسها البحث الحالى ومنها متغيرات جودة الحياة . ثم قامتا بترجمة إستبيان جودة الحياة الوظيفية (النسخة الإلكترونية) الذى أعده إيستون & فان لار (2008) Simon & Van Laar الباحثان بقسم علم النفس بجامعة بورت سموث . يعتبر هذا الإستبيان من المقاييس السيكومترية الشاملة التى تقيس جودة الحياة عموما بالإضافة إلى جودة الحياة المرتبطة بالوظيفة. قام فان لار وآخرون بمراجعة ٢٠٠ سؤال تم جمعها من الدراسات الاستقصائية القائمة والتي تم بناءها استناداً على الدراسات النظرية، واستعرضها فريق من الخبراء. مما نتج عنه مجموعة من ٦١ بند . تم تطبيق الإستبيان على أكثر من ١٠٠٠ موظف فى مجال الخدمات الصحية فى المملكة المتحدة لأغراض الضبط والتقنين.

يتكون المسح من مقياس جودة الحياة المرتبطة بالعمل The Work-Related Quality of Life (WRQoL) scale Simon & Van Laar (2012) ويتكون من ٢٣ بند ، ثم فى النسخة

المعدلة (٢٠١٣) يتكون من ٣٦ بند تقيس ٦ عوامل :

١. الرضا الوظيفى والمهنى Job Career Satisfaction (JCS) : وتعنى إلى أى مدى سعادة الفرد بقدرته على القيام بوظيفته وتقيسها العبارات ١٣، ١٥، ٢٠، ٢٣، ٣٠، ٣٢، ٣٩.

٢. السلامة النفسية العامة: General Well Being (GWB) : وتعنى إلى أى مدى سعادة الفرد بالحياة ككل وتقيسها العبارات ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٧، ٢٩، ٣٣، ٤٥.

٣. التوازن بين العمل والمنزل: Home-Work Interface (HWI) : وتعنى إلى أى مدى تفهم المؤسسة التى تعمل بها وتحاول مساعدتك مع الضغوط خارج العمل وتقيسها العبارات ١٧، ١٨، ٤٣.

٤. ضغوط العمل Stress at Work (SAW) : وتعنى إلى أى مدى تشعر بالضغوط فى العمل وتقيسها العبارات ٦أ، ١٨أ، ٢٢أ، ١٩، ٣١.

٥. الضبط فى العمل :Control at Work (CAW) : وتعنى إلى أى مدى تشعر بأنك تشترك فى إتخاذ القرارات التى تؤثر عليك فى العمل وتقيسها العبارات ٣، ١٤، ٢٤.

٦. ظروف العمل Working Conditions (WCS) : وتعنى إلى أى مدى تشعر بأنك سعيد بالظروف التى تعمل فيها وتقيسها العبارات ٢٥، ٢٨، ٣٤.

٧. وفى الصورة المعدلة للمقياس (The Work-Related Quality of Life (WRQoL2 scale أضاف عامل أخر وهو إشتراك الموظف employee engagement (EEN) وتقيسها العبارات ٤٤، ٤٧، ٤٨، ٥١، ٥٢.

إحتوى المقياس المعدل أيضا على عبارة واحدة (٤٢) تعبر عن جودة الحياة الوظيفية بصفة عامة إلى جانب ٢ عبارة (٢٦، ٣٥) من الصورة القديمة لم تستخدم فى إحصائيات الصورة المعدلة ولذلك لم يتضمنها البحث الحالى فى الإحصاء.

إلى جانب ٤٤ عبارة تضمنتها النسخة الإلكترونية لقياس جودة الحياة الوظيفية وقد كانت جميع معاملات الارتباط بالدرجة الكلية دالة إحصائيا.

وتم عرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من ذوى الخبرة والاختصاص فى قسم علم النفس والصحة النفسية (وعددهم ثمانية أعضاء) لمعرفة صدق المقياس. حيث أدلى جميع السادة المحكمين نسبة موافقة (٨٧,٥%) على معظم عبارات المقياس.

وقامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة قوامها (١٥٠) من المعلمين ، وتم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب ارتبط درجات العينة على كل منها بدرجات العينة على البعد الذى تنتمى إليه ، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول رقم (٢ أ، ٢ ب) يبين ما أسفرت عنه النتائج في هذا الشأن ، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا.

جدول (٢ أ) معاملات الإرتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة ودرجات البعد الذى ينتمى إليه فى جودة الحياة الوظيفية ، حيث ن = ١٥٠

رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد jcs	رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد gwb	رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد een	رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد saw
١٣	0.45**	١٦	0.63**	٤٤	0.58**	١٦	0.46**
١٥	0.56**	٢١	0.52**	٤٧	0.76**	١٨	0.75**
٢٠	0.63**	٢٢	0.64**	٤٨	0.77**	٢٢	0.69**
٢٣	0.71**	٢٧	0.62**	٥١	0.78**	١٩	0.75**
٣٠	0.57**	٢٩	0.61**	٥٢	0.37**	٣١	0.57**
٣٢	0.53**	٣٣	0.70**				
٣٩	0.65**	٤٥	٠,٨٦**				

رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد hwi	رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد wcs	رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد caw
١٧	0.78**	٢٥	0.80**	٣	0.71**
١٨	0.79**	٢٨	0.74**	١٤	0.77**
٤٣	0.71**	٣٤	0.77**	٢٤	0.71**

**دال إحصائيا عند ٠,٠١ *دال إحصائيا عند ٠,٠٥

جدول (٢ ب) الاتساق الداخلي بين الدرجات الكلية لأبعاد الإختبار والمجموع الكلى لمقياس جودة الحياة الوظيفية حيث ن = ١٥٠

الأبعاد	Saw	Caw	Jcs	Gwb	Hwi	Wcs	Een
جودة الحياة الوظيفية	0.50**	0.62**	0.77**	0.76**	0.70**	0.80**	0.69**

** دال إحصائيا عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة ودرجات البعد الذى ينتمى إليه جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) .

وقد قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة المقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها (١٥٠) معلم ومعلمة من المنتسبين للدبلوم العام بكلية التربية جامعة المنوفية بفاصل زمنى مقداره (١٥) يوماً ، معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك و باستخدام التجزئة النصفية سيبرمان بروان، وجتمان ، و يتضح من جدول رقم (2 جـ).النتائج التى توصلت اليه الباحثتان فى هذا الصدد

بالإضافة إلى أن معاملات الارتباط الخاصة بابعاد جودة الحياة الوظيفية و جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وقد قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة المقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها (١٥٠) معلم ومعلمة من المنتسبين للدبلوم العام بكلية التربية جامعة المنوفية بفاصل زمنى مقداره (١٥) يوماً ، معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك و باستخدام التجزئة النصفية سيبرمان بروان، وجتمان ، و يتضح من جدول رقم (2 جـ).النتائج التى توصلت اليه الباحثتان فى هذا الصدد

جدول (2 جـ) يبين قيم معاملات الثبات للمقياس جودة الحيادة الحياة الوظيفية

طرق حساب الثبات	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سيبرمان براون	جتمان
معامل الثبات	٠,٨٨	٠,٩٠	٠,٧٩	٠,٧٥

يتضح من الجدول السابق ان معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس، بلغ (٠,٨٨) و معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك بلغ (٠,٩٠) ، كما بلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية سيبرمان بروان (٠,٧٩) ، وجتمان (٠,٧٥) ، و هى جميعها قيم دلالة عند مستوى (٠,٠١). وفى ضوء ما انتهت إليه الباحثتان من نتائج فى سعيهما للتحقق من صدق الاختبارو ثبات الاختبار، أمكن الاطمئنان أن الأداة تتمتع بقدر معقول من الصدق والثبات يبرر إمكانية استخدامه فى الجانب الذى وضع من اجله.

ب ـــ مقياس الضغط النفسى:

قامت الباحثتان من ترجمة مسح للمعلمين Survey of Teachers من إعداد ديفيدسون (٢٠٠٩) Davidson. يتكون المسح من جزئين. يتكون الجزء الأول من جمع لبيانات ديموجرافية

والجزء الثانى يتضمن ١٥ عبارات متعلقة بمصادر الضغوط. تقيم هذه العبارات درجة الضغوط كما يدركها المعلم. صمم هذا المقياس لتحديد ٣ مصادر أساسية للضغوط عبء العمل وإنضباط الطلبة وقانون لايترك أى طفل No Child Left Behind . وهو قانون خاص بالتربية والتعليم فى المدارس الأمريكية. قام معدو المقياس بحساب درجة ثبات المقياس وكانت ألفا كرونباخ تدل على ثبات المقياس.

قامت الباحثتان الحاليتان بالإستعانة ببعض العبارات فى مسح المعلمين وعدم إستخدام العبارات التى لا تتناسب مع البيئة المصرية. ثم قامتا بإعداد استبيان مؤلف من (٢٢) بند جمعت من خلال ما قدمته الأدبيات السابقة من معلومات عن الضغط النفسى وبعض المقاييس السابقة التى وضعت لقياس الضغط النفسى . هذا بالإضافة إلى إجراء دراسة استطلاعية لدى عينة من المعلمين حول مصادر الضغوط التى قد تكون مرتبطة بوظيفتهم كمعلمين. وتمت صياغة الصورة المبدئية للمقياس ويوجد أمام كل عبارة خمسة اختيارات يختار المفحوص من بينها "موافق جداً ، موافق ، لاموافق أو غير موافق، غير موافق ، غير موافق جداً" على أن يعطى للمعلم عند اختياره العبارات الدالة على الضغوط خمس درجات في حالة الموافقة جداً، وأربع درجات فى حالة الموافقة، وثلاث درجات فى حالة المحايدة ، ودرجتان في حالة عدم الموافقة ، ودرجة واحدة فى حالة عدم موافقته جداً والعكس فى حالة العبارات السلبية.

وتم عرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من ذوى الخبرة والاختصاص فى قسم علم النفس والصحة النفسية (وعددهم ثمانية أعضاء) لمعرفة صدق المقياس. حيث أدلى جميع السادة المحكمين نسبة موافقة (٨٧,٥%) على معظم عبارات المقياس.

وبعد حذف وتعديل الفقرات الغير مناسبة حسب آراء المحكمين أصبح عدد البنود المتفق عليها وإضافة العبارة الأخيرة فى المقياس "كادر المعلمين يسبب لى ضغط نفسى" ليصبح المقياس ٢٠ عبارة تحتوى على مصادر الضغوط التى يمكن أن تكون مسببة للضغوط النفسية للمعلمين.

وقامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة قوامها (١٥٠) من المعلمين ، وتم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس في ارتباطها بالمجموع الكلى للمقياس و يوضح الجدول رقم (3أ) قيم معاملات الإرتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة ودرجات المجموع الكلى للمقياس حيث يتضح من الجدول أن معاملات الإرتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة ودرجات المجموع الكلى للمقياس و جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) ما عدا عبارة رقم ١٩و التى بلغت قيمته(٠,٠٨٥-).

جدول(13) يوضح قيم معاملات الإرتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة ودرجات المجموع الكلى فى مقياس الضغط النفسى ، حيث ن = ١٥٠

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٤٣	١١	٠,٢٧
٢	٠,٤٨	١٢	٠,٤٣
٣	٠,٣٨	١٣	٠,٢٤
٤	٠,٣٨	١٤	٠,٤٨
٥	٠,٥٠	١٥	٠,٢٤
٦	٠,٢٥	١٦	٠,٣٥
٧	٠,٢٧	١٧	٠,٣٤
٨	٠,٥٨	١٨	٠,٤٣
٩	٠,٤٥	١٩	-٠,٠٨٥
١٠	٠,٥١	٢٠	٠,٥٣

** دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ن= ١٥٠

وقد قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات مقياس الضغط النفسى باستخدام طريقة إعادة المقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها (١٥٠) معلم ومعلمة من المنتسبين للدبلوم العام بكلية التربية جامعة المنوفية بفاصل زمنى مقداره (١٥) يوماً ، معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك و باستخدام التجزئة النصفية سيبرمان بروان، وجتمان ، و يتضح من جدول رقم (3ب).النتائج التى توصلت اليه الباحثتان فى هذا الصدد

جدول (3 ب) يوضح قيم معاملات ثبات مقياس الضغط النفسى حيث ن = ١٥٠

طرق حساب الثبات	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سيبرمان براون	جتمان
معامل الثبات	٠,٧٠	٠,٦٨	٠,٧١	٠,٧١

يتضح من الجدول السابق ان معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس، بلغ (٠,٧٠) ومعامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك بلغ (٠,٦٨) ، كما بلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة

النصفية سيبرمان بروان، وجتمان (٠,٧١) ، و هى جميعها قيم دلالة عند مستوى (٠,٠١). وفى ضوء ما انتهت إليه الباحثتان من نتائج فى سعيهما للتحقق من صدق الاختبارو ثبات الاختبار، أمكن الاطمئنان أن الأداة تتمتع بقدر معقول من الصدق والثبات يبرر إمكانية استخدامه فى الجانب الذى وضع من اجله.

ج ـــ مقياس المساندة الإجتماعية

قامت الباحثتان بترجمة إستبيان الموارد الشخصية (PRQ) من قائمة الضغط الوظيفى (٢٠٠٧) Occupational Stress Inventory - Revised Edition™ (OSI-R™) التى أعدها أوسيبو ١٩٩٨ Osipow) وعدلها (٢٠٠٧). يتكون الإستبيان من ٣ مقاييس فرعية. الدور المهنى The Occupational Roles Questionnaire (ORQ) الذى يقيس المتطلبات الوظيفية والتحكم الوظيفى فى بيئة العمل ويتكون من ٦ مقاييس فرعية . ثم الجزء الثانى وهو إستبيان المعوقات الشخصية The Personal Strain Questionnaire (PSQ), ويقيس تأثير الضغوط النفسية على الفرد ويتكون من ٤ مقاييس فرعية . وأخيرا، إستبيان الموارد الشخصية the Personal Resources Questionnaire (PRQ), ويقيس إستخدام إستراتيجيات المواجهة الوقائية ويتكون من ٤ مقاييس فرعية : الترفيه Recreation (RE), و العناية الذاتية و Self-Care (SC) و المساندة الإجتماعية Social Support (SS) و إستراتيجيات المواجهة المعرفية Rational/Cognitive Coping (RC) . قام معدو هذا المقياس بحساب الصدق على عينة من (٩٨٣)فرد . تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة المقياس ، معامل ثبات الدور المهنى (٠,٦١)، و معامل ثبات المعوقات الشخصية ٠,٧٤ ، و معامل ثبات الموارد الشخصية ٠,٦٨. حساب الإتساق الداخلى الدور المهنى ٠,٨٨ ، و المعوقات الشخصية ٠,٩٣ والموارد الشخصية ٠,٨٩.

تم إستخدام الجزء الخاص بالمساندة الإجتماعية ويتكون المقياس من ١٠ عبارات ويوجد أمام كل عبارة خمسة اختيارات يختار المفحوص من بينها "معظم الوقت، عادة، غالباً، أحياناً، نادراً " على أن يعطى للمعلم عند اختياره العبارات الدالة على المساندة الإجتماعية خمس درجات عند إختيار "معظم الوقت" ، وأربع درجات عند إختيار "عادة"، وثلاث درجات عند إختيار "غالباً" ، ودرجتان عند إختيار "أحياناً: ، ودرجة واحدة عند إختيار "نادراً".

وتم عرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من ذوى الخبرة والاختصاص فى قسم علم النفس والصحة النفسية (وعددهم ثمانية أعضاء) لمعرفة صدق

المقياس. حيث أدلى جميع السادة المحكمين نسبة موافقة (٨٧,٥%) على جميع عبارات المقياس. وقامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة قوامها (١٥٠) من المعلمين ، وتم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس في ارتباطها بالمجموع الكلى للمقياس و يوضح الجدول رقم (4 أ) قيم معاملات الإرتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة ودرجات المجمع الكلى للمقياس.

جدول (4 أ) يوضح قيم معاملات الإرتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة ودرجات المجموع الكلى فى مقياس المساندة الاجتماعية ، حيث ن = ١٥٠

العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
المساندة الإجتماعية	٠,٣٤	٠,٤٠	٠,٣٧	٠,٦٦	٠,٦٣	٠,٦٩	٠,٤٨	٠,٦٤	٠,٦١	٠,٦٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة ودرجات المجموع الكلى للمقياس و جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

وقد قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات مقياس الضغط النفسى باستخدام طريقة إعادة المقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها (١٥٠) معلم ومعلمة من المنتسبين للدبلوم العام بكلية التربية جامعة المنوفية بفاصل زمنى مقداره (١٥) يوماً ، معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك و باستخدام التجزئة النصفية سيبرمان بروان، وجتمان ، و يبين جدول رقم (4 ب) النتائج التى توصلت اليها الباحثتان فى هذا الصدد.

يتضح من الجدول ان معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس، بلغ (٠,٨٠) و معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك بلغ (٠,٧٤) ، كما بلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية سيبرمان بروان(٠,٦٣) ، وجتمان (٠,٦٢) ، و هى جميعها قيم دلالة عند مستوى (٠,٠١).

جدول (4 ب) يوضح قيم معاملات ثبات مقياس المساندة الاجتماعية حيث ن = ١٥٠

طرق حساب الثبات	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سيبرمان براون	جتمان
معامل الثبات	٠,٨٠	٠,٧٤	٠,٦٣	٠,٦٢

وفى ضوء ما انتهت إليه الباحثتان من نتائج فى سعيهما للتحقق من صدق الاختبارو ثبات

الاختبار، أمكن الاطمئنان أن الأداة تتمتع بقدر معقول من الصدق والثبات يبرر إمكانية استخدامه فى الجانب الذى وضع من اجله.

د ـــ مقياس الرضا الوظيفى

قامت الباحثتان بترجمة مقياس تورمالا (٢٠٠٩) Tormala والذى يهدف لقياس الرضا الوظيفى والتعاون المهني وعلاقتها بالأداء الجيد. يكون المقياس من جزءين. الأول لجمع بعض البيانات الديموجرافية والجزء الثانى لقياس الرضا الوظيفى. وقد قامت الباحثتان بترجمة الجزء الثانى الخاص بالرضا الوظيفى والتأكد من صلاحيته للاستخدام في البيئة المصرية.

يتكون المقياس من ٣٠ عبارة ويوجد أمام كل عبارة خمسة اختيارات يختار المفحوص من بينها "موافق جداً ، موافق ، لاموافق أو غير موافق، غير موافق ، غير موافق جداً" على أن يعطى للمعلم عند اختياره العبارات الدالة على الرضا الوظيفى خمس درجات في حالة الموافقة جداً، وأربع درجات فى حالة الموافقة، وثلاث درجات فى حالة المحايدة ، ودرجتان في حالة عدم الموافقة ، ودرجة واحدة فى حالة عدم موافقته جداً.

وتم عرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من ذوى الخبرة والاختصاص فى قسم علم النفس والصحة النفسية (وعددهم ثمانية أعضاء) لمعرفة صدق المقياس. حيث أدلى جميع السادة المحكمين نسبة موافقة (٨٧,٥%) على جميع عبارات المقياس.

وفى سعيهما للتحقق من صدق الاختبار باستخدام أسلوب صدق المضمون (تحليل الاتساق الداخلى) وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلى للاختبار . يوضح الجدول رقم (5 أ) معاملات الإرتباط بين عبارات المقياس في ارتباطها بالدرجة الكلية حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا.

وقد قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة المقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها (١٥٠) معلم من معلمين الدبلوم العام بكلية التربية جامعة المنوفية بفاصل زمنى مقداره (١٥) يوماً ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٩) . وتم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك (٠,٨٩) وهو بذلك يكون على درجة مناسبة من الثبات. وبلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية سيبرمان بروان (٠,٨٧) ، وجتمان (٠,٨٧) دلالة على مستوى مرتفع من الإتساق الداخلى لمقياس الرضا الوظيفى للعينة الجدول (5 ب) .

جدول (5 أ) يوضح معاملات الإرتباط بين عبارات مقياس الرضا الوظيفى والدرجة الكلية له

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٢٩	١٦	٠,٤٨
٢	٠,٥٣	١٧	٠,٥٢
٣	٠,٣٦	١٨	٠,٥٨
٤	٠,٤٥	١٩	٠,٥٥
٥	٠,٥٤	٢٠	٠,٦٠
٦	٠,٥٤	٢١	٠,٤٣
٧	٠,٤٣	٢٢	٠,٣٧
٨	٠,٤٣	٢٣	٠,٦٣
٩	٠,٤٢	٢٤	٠,٦٨
١٠	٠,٣٠	٢٥	٠,٦٥
١١	٠,٥٧	٢٦	٠,٤٥
١٢	٠,٦٠	٢٧	٠,٦١
١٣	٠,٤٦	٢٨	٠,٥٠
١٤	٠,٦٣	٢٩	٠,٥٢
١٥	٠,٥٣	٣٠	٠,٥٤

دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ن= ١٥٠

جدول (5 ب) معاملات الثبات لمقياس الرضا الوظيفى

طرق حساب الثبات	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سيبرمان براون	جتمان
معامل الثبات	٠,٨٩	٠,٨٩	٠,٨٧	٠,٨٧

هـ ـــ مقياس صراع وغموض الدور

قام بتطوير هذه الأداة فى صورتها الأصلية ريزو وآخرون (Rizzo, et al., 1970) ، وذلك لقياس مستوى صراع وغموض الدور عند الأفراد الذين يشغلون مواقع معينة فى المنظمات الاجتماعية ، وقد استخدم هذا المقياس بعد تطويره بكثافة كبيرة فى دراسات السلوك فى منظمات إدارة الأعمال والخدمات الاجتماعية، كما تم استخدامه أخيراً فى العديد من الدراسات التى تتعلق بالمؤسسات التعليمية.

وقام شواب وآخرون Schwab, et al., 1983 بتعديل الاختبار ، وذلك بعد استبعاد عدد من فقرات المقياس دون المساس بمضمون فقرات الاستبيان الأصلى حتى أصبح عدد فقراته (١٤) فقرة تمثل الفقرات من رقم (١ – ٨) قياس صراع الدور ومن (٩–١٤) قياس غموض الدور وكذلك تم تحديد بدائل الاستجابات لكل فقرة من فقرات المقياس على متصل متدرج من ١–٥ درجة، حيث تشير الدرجة رقم (١) إلى عدم الموافقة، بينما تشير الدرجة رقم (٥) المقابلة لها فى أقصى المتصل على الموافقة بدرجة كبيرة جداً. وهذا يعنى أن مدى الدرجات للفرد فى قياس صراع الدور يتراوح ما بين (٨ – ٤٠) درجة، بينما مدى الدرجات للفرد فى قياس غموض الدور من (٦ – ٣٠) درجة.

وقد صيغت الفقرات الخاصة بقياس غموض الدور فى عبارات ايجابية– تفيد وضوح الدور – مما يترتب عليه أن توضع درجات هذه العبارات فى الاتجاه العكسى للفقرات الأخرى من المقياس.

وقد قامت الباحثتان بترجمة وتعريب المقياس ليصبح مناسباً للاستخدام فى البيئة المصرية والبحث الحالى، وتم عرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من ذوى الخبرة والاختصاص فى قسم علم النفس والصحة النفسية (وعددهم ثمانية أعضاء) لمعرفة صدق المقياس. حيث أدلى جميع السادة المحكمين نسبة موافقة (٨٧,٥%) على معظم عبارات المقياس.

وفى سعيهما للتحقق من صدق الاختبار باستخدام أسلوب صدق المضمون (تحليل الاتساق الداخلى) وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعدين الذين تنتمي إليهما هذه العبارة ، وكذلك معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لبعدى الاختبار والمجموع الكلى للاختبار . جداول (6أ ، 6 ب) يوضحا ما توصلت إليه الباحثتان

من نتائج فى هذا الصدد.

جدول (6 أ) يوضح معاملات الإرتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة ودرجات البعد الذى ينتمى إليه فى مقياس صراع وغموض الدور

الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
صراع الدور	٠,٥٠	٠,٣٤	٠,٥٥	٠,٤٩	٠,٤٩	٠,٤٧	٠,٢١	٠,٥٦						
غموض الدور									٠,٥٤	٠,٥١	٠,٣٢	٠,٢١	٠,٥١	٠,٤٩

دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ن= ١٥٠

جدول (6 ب) يوضح معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية لبعدى الإختبار والمجموع الكلى لإختبار صراع وغموض الدور ، حيث ن = ١٥٠

الأبعاد	معامل الإرتباط
صراع الدور	٠,٨٣
غموض الدور	٠,٧٥

مستوى الدلالة عند ٠,٠١

يتضح من الجداول (٦ أ ، ٦ ب) أن معاملات الارتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة ودرجات البعد الذى ينتمى إليه جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) . بالإضافة إلى أن معاملات الارتباط الخاصة ببعدى اختبار صراع وغموض الدور جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

ويتضح من الجدول (٦ ب) ان معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس قد بلغ (٠,٧١) ، و بلغ (٠,٥٤) بطريقة ألفا كرونباك ، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية سيبرمان بروان بلغ معامل الثبات نحو(٠,٥٢) ، وبطريقة جتمان (٠,٥٢) ، و هى جميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

وقد قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة الإعادة ، وذلك بتطبيقه مرتين على عينة قوامها (١٥٠) معلما ومعلمة من المنتسبين للدبلوم العام بكلية التربية جامعة المنوفية بفاصل زمنى مقداره (١٥) يوماً ، وحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك ، وكذلك و طريقة التجزئة

النصفية لسبيرمان براون، وجتمان ، والجدول رقم (6 جـ) يبين النتائج التى توصلت اليها الباحثتان فى هذا الصدد .

جدول (6 جـ) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس صراع وغموض الدور حيث ن=١٥٠

طرق حساب الثبات	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان براون	جتمان
معامل الثبات	٠,٧١	٠,٥٤	٠,٥٢	٠,٥٢

وفى ضوء ما كشفت عنه النتائج السابقة التي استهدفت التحقق من صدق الاختبار وثباته ، اطمأنت الباحثتان إلى أن الأداة تتمتع بقدر معقول من الصدق والثبات يبرر إمكانية استخدامه فى الدراسة الحالية لقياس الجانب الذى وضع من اجله.

و ـــ مقياس السلامة النفسية Well-being

قام بادواني(2010) Budhwani بقياس السلامة عن طريق ثلاثة مقاييس فرعية متمثلة فى:

أ ـ **مقياس الاكتئاب** Depression Scale (CES-D) ، ويشتمل على (١١) بنداً، وضعت بدائل رباعية على مقياس ليكرت من (١-٤) لبيان معدل التكرار تتراوح ما بين نادراً، أحياناً بين الحين والآخر، كثيراً ، وسجل البنود ٥ ، ٨ عبارات عكسية، بحيث تكون الدرجة الدنيا (٠-٩)، والعليا (٩ < فأكثر) وتشير الدرجة الدنيا إلى درجة مرتفعة من السلامة النفسية .

ب ـ **مقياس القلق** ، ويتكون من (٧) بنود ، وهو عبارة عن مقياس فرعى للقلق من اختبار Hospital Anxiety and Depression Scale(HADS) لزيجموند وسنيث Zigmond and Snaith (١٩٨٣) ، وقد وضعت بدائل رباعية لمعدل التكرار (نادراً ، أحياناً ، بين الحين والآخر، كثيراً) ، بحيث تكون الدرجة العليا (أكثر من ٧) والدرجة الدنيا (٠-٧) ، وتشير الدرجة الدنيا إلى درجة مرتفعة من السلامة النفسية .

ج ـ **مقياس الضغط:** PSS ، وهو نسخة معدلة من مقياس الضغط Perceived Stress Scale والمقياس لكوهين وآخرون .Cohen et al(١٩٨٣) ، ويتكون من أربع عبارات ، وشملت الخيارات للاستجابة بدائل رباعية على مقياس ليكرت (نادراً ، أحياناً ، بين الحين والآخر ، كثيراً) ، وتشير الدرجة (١٠) على درجة مرتفعة من السلامة.

جدول (7أ) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لمقياس السلامة النفسية حيث ن =١٥٠

رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد الإكتئاب	رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد القلق	رقم العبارة	معامل الارتباط ببعد الضغط
١	٠,٤٦	١	٠,٧٣	١	٠,٦٧
٢	٠,٦١	٢	٠,٦٣	٢	٠,٥٥
٣	٠,٥٥	٣	٠,٢٢	٣	٠,٦٥
٤	٠,٥٢	٤	٠,٣١	٤	٠,٦٠
٥	٠,١٠	٥	٠,٦١		
٦	٠,٧١	٦	٠,٥٤		
٧	٠,٥٨	٧	٠,٦٢		
٨	٠,٣٢				
٩	٠,٧٠				
١٠	٠,٦٣	مستوى الدلالة عند ٠,٠١			
١١	٠,٦٢				

وقد قامت الباحثتان بترجمة وتعريب المقياس ليصبح مناسباً للاستخدام فى البيئة المصرية والبحث الحالى. وتم عرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من ذوى الخبرة والاختصاص فى قسم علم النفس والصحة النفسية (وعددهم ثمانية أعضاء) لمعرفة صدق المقياس. حيث أدلى جميع السادة المحكمين نسبة موافقة (٨٧,٥%) على معظم عبارات المقياس.

وفى سعيهما للتحقق من صدق الاختبار استخدمتا أسلوب صدق المضمون (تحليل الاتساق الداخلى)، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذى تنتمى إليه ، يبين جدول (7 أ ، 7 ب) ما توصلت إليه الباحثتان من نتائج فى هذا الصدد .

جدول (7 ب) يوضح معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد المقياس والمجموع الكلى للسلامة النفسية حيث ن=١٥٠

الأبعاد	معامل الإرتباط
الإكتئاب	٠,٩٢
القلق	٠,٨٣
الضغط	٠,٦١

ويتضح من الجدولين السابقين أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، فيما عدا العبارة رقم (٥) فى بعد الإكتئاب، كما يتضح أيضاً أن معاملات الارتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق على مقياس السلامة النفسية في كل عبارة ودرجات البعد الذى تنتمى إليه هذه العبارة وايضا معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة والمجموع الكلى للاختبارو هى جميعها معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وفى ضوء ما انتهت إليه الباحثتان من نتائج فى سعيها للتحقق من صدق الاختبار، أمكن الاطمئنان أن الأداة تتمتع بقدر معقول من الصدق يبرر إمكانية استخدامه فى الجانب الذى وضعت من أجله.

وقد قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها (١٥٠) معلم ومعلمة من المنتسبين للدبلوم العام بكلية التربية جامعة المنوفية بفاصل زمنى مقداره (١٥) يوماً ، معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك، وباستخدام التجزئة النصفية سبيرمان بروان، وجتمان، والجدول رقم (٧ جـ) يبين النتائج التى توصلت اليه الباحثتان فى هذا الصدد .

جدول (٧ جـ) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس السلامة النفسية حيث ن =١٥٠

طرق حساب الثبات	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان براون	جتمان
معامل الثبات	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٧٨	٠,٧٨

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس قد بلغ (٠,٨٠) ، وبطريقة ألفا كرونباك بلغ (٠,٨٠) ، كما بلغ باستخدام التجزئة النصفية لسبيرمان بروان، وجتمان (٠,٧٨) ، وجميعها قيم دلالة عند مستوى (٠,٠١) .

وفى ضوء ما انتهت إليه الباحثتان من نتائج فى سعيهما للتحقق من صدق الاختبار وثباته ، أمكن التحقق من أن المقياس يتمتع بقدر معقول من الصدق والثبات يبرر إمكانية استخدامه فى الجانب الذى وضع من اجله.

ز ـــ مقياس فاعلية الذات

اعتمدت الباحثتان فى قياسهما لفاعلية الذات لدى أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات

المكون من (١٠) عبارات من إعداد كل من جورزاليم ، شيوارز(١٩٩٣) Jerusalem & Schwaezewr ، وذلك بعد ترجمته وتعريبه ليصبح مناسباً للاستخدام فى البيئة المصرية والبحث الحالى، وقد تحققت الباحثتان الحاليتان من صدق هذا المقياس بطريقة صدق المحك التلازمى، وذلك بحساب معامل الارتباط بين هذا المقياس ومقياس فاعلية الذات إعداد وتعريب عبد العال عجوة (١٩٩٣) والمكون من (٢٣) فقرة بعد تطبيقها على عينة مكونة من (١٥٠) معلم ومعلمة من مدارس بمحافظة المنوفية ، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٥٠٢) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

وللتحقق ايضا من صدق الاختبار استخدمت الباحثتان أسلوب صدق المضمون (تحليل الاتساق الداخلى)، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة و الدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلى جدول (٨) يوضح ما توصلت إليه الباحثتان من نتائج فى هذا الصدد.

جدول (٨ أ) يوضح معاملات الإرتباط بين درجات أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة

والمجموع الكلى لمقياس فاعلية الذات حيث ن = ١٥٠

رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
معامل الارتباط	٠,٦٤	٠,٦٧	٠,٥٩	٠,٦٧	٠,٦٤	٠,٦٢	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٦٤	٠,٤٧

ويتضح من الجدول السابق، أن معاملات الارتباط بين أفراد مجموعة الصدق فى كل عبارة و درجات المجموع الكلى تتراوح ما بين (٠,٧٣ ، ٠,٤٧) و جميعها دالة عند مستوى٠,٠١.

وفى ضوء ما انتهت إليه الباحثتان من نتائج فى سعيهما للتحقق من صدق الاختبار، أمكن الاطمئنان أن الأداة تتمتع بقدر معقول من الصدق يبرر إمكانية استخدامه فى الجانب الذى وضعت من أجله في الدراسة الحالية .

وقد قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار ، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (١٥٠) معلم ومعلمة من المنتسبين للدبلوم العام بكلية التربية جامعة المنوفية بفاصل زمنى مقداره (١٥) يوماً ، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك و باستخدام التجزئة النصفية لسبيرمان بروان، وجتمان، والجدول رقم (٨ ب) يبين أهم النتائج التى توصلت اليه الباحثتان فى هذا الصدد .

جدول (٨ ب) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات حيث ن =١٥٠

طرق حساب الثبات	اعادة الاختبار	معامل الفا كرونباك	سيبرمان براون	جتمان
معامل الثبات	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٨١	٠,٨١

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس قد بلغ (٠,٨٣) ، وبلغ بطريقة ألفا كرونباك(٠,٨٠) ، كما بلغ نفس المعامل باستخدام التجزئة النصفية لسيبرمان براون، وجتمان (٠,٨١) ، وجميعها قيم دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ،ومن ثم أمكن الاطمئنان إلى أن الأداة تتمتع بقدر معقول من الصدق والثبات يبرر إمكانية استخدامه فى الجانب الذى وضع من أجله في البحث الحالي.

ثالثاً: الأساليب الإحصائية

تم إجراء التحليل الإحصائى عن طريق الحاسوب باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار رقم (١١)، وكانت الأساليب المستخدمة هى:

١- معامل ألفاكرونباك
٢- معامل الارتباط.
٣- معامل سبيرمان وجتمان للتجزئة النصفية.
٤- إختبار معامل الإنحدار والإنحدار التدريجى.

رابعاً: نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية للمعلم من خلال بعض المتغيرات النفسية مثل الرضا الوظيفى ، والمساندة الاجتماعية ، والضغط النفسى ، والسلامة النفسية ، وغموض وصراع الدور ، وفاعلية الذات.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب معاملات الإرتباط بين جودة الحياة الوظيفية والمتغيرات النفسية محل الدراسة ، والجدول رقم (٩) يوضح نتائج معاملات الارتباط المتبادلة بين كل من جودة الحياة الوظيفية والمساندة الإجتماعية والضغط النفسى والرضا الوظيفى والسلامة

النفسية وصراع وغموض الدور وفاعلية الذات .

يتضح من الجدول (٩) أن جودة الحياة الوظيفية ترتبط مع جميع متغيرات البحث ماعدا صراع وغموض الدور حيث أن جودة الحياة الوظيفية ترتبط إرتباطاً سالباً مع الضغوط النفسية ، وإيجابياً مع كل من المساندة الإجتماعية والرضا الوظيفى والسلامة النفسية وفاعلية الذات ، وتتفق نتائج البحث الحالى مع الدراسات السابقة مثل نتائج دراسات بيلزما وأخرين (Pelsma, et.al. (1989 ؛ تربكن (٢٠١١) Tripken ؛ هيريش & إميرك (Hirsh & Emerick (2006 .

ويمكن تفسير ذلك بأن جودة الحياة الوظيفية للمعلم تتأثر بالضغوط المرتبطة بالتدريس التى يواجها المعلم مثل عبء التدريس ومواجهة الخطة الزمنية للدروس وأخذ الغياب والدرجات والتواصل مع الطلبة وإجتماعات المدرسة وحجم الفصل وإلتزاماته المادية أومحاولاته فى زيادة موارده أو الخطر الذى يهدد سلامته إلى جانب متطلبات نظام الجودة والتقييم الخارجى وإمتحانات الكادر الذى يضع عبئاً إضافياً على المعلم بالإضافة إلى أعبائه الشخصية والمجتمعية . إلا أن المعلم الذى لديه إمكانيات ومهارات كافية وفاعلية الذات مرتفعة للمواجهة مع تلك المواقف التدريسية الضاغطة لن ينظر إلى تلك المواقف بطريقة سالبة ، بل يشعر بقدرته على تجاوز تلك المواقف بنجاح وتجعله ينظر بشكل إيجابى وينخرط فى السلوكيات التى تساعده على قبول ذاته ونمو الشخصية والعلاقات الايجابية مع الآخرين التى تنعكس على السلامة النفسية لديه. إلى جانب المساندة الإجتماعية التى يلقاها من المحيطين به سواء من الإدارة أو زملاء العمل تعتبر من العوامل الوقائية التى تساعده على القيام بمهامه التعليمية حيث يشعر المعلم بالإهتمام والرعاية والتقدير من الآخرين ، بالإضافة إلى إنتماء المعلم إلى شبكة إجتماعية قوية متوفرة فى المجتمع المصرى وقد أكد كوب (١٩٧٦) Cobb على أهمية إنتماء الفرد إلى شبكة إجتماعية من الالتزامات المتبادلة تساعده على مواجهة الضغوط وتزيد من مستوي الرضا الوظيفى ومن ثم زيادة جودة الحياة الوظيفية.

جدول (٩) يوضح نتائج معاملات الارتباط المتبادلة بين كل من جودة الحياة الوظيفية والمساندة الاجتماعية والضغط النفسى والرضا الوظيفى والسلامة النفسية وصراع وغموض الدور وفاعلية الذات

حيث ن = ٤٢١

المتغيرات النفسية	جودة الحياة الوظيفية	المساندة الإجتماعية	الضغط النفسى	الرضا الوظيفى	السلامة النفسية	صراع وغموض الدور	فاعلية الذات
جودة الحياة الوظيفية	ـــــ	٠,١٤**	- ٠,٣٣**	٠,٦١**	٠,٣٦**	٠,٦٠**	٠,٣٠**
المساندة الإجتماعية	ـــــ	ـــــ	- ٠,١٨**	٠,١٩٦**	٠,٢٤**	٠,٠٠١	٠,٠٩
الضغط النفسى	ـــــ	ـــــ	ـــــ	- ٠,٤٣**	- ٠,٤٤**	٠,٢٨**	-٠,٣**
الرضا الوظيفى	ـــــ	ـــــ	ـــــ -	ـــــ	٠,٤٢**	-٠,٢**	٠,٤٩**
السلامة النفسية	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	-٠,٢**	٠,٣٨**
صراع وغموض الدور	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	- ٠,١*

**الإرتباط دال عند مستوى ٠,٠١ *الإرتباط دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥

بالرغم من أن طبيعة عمل المعلم هى السبب فيما يشعره من إنفعالات سلبية وغير سارة مثل الغضب أوالقلق أوالتوتر أوالإحباط أو الإكتئاب وبالتالى على سلامته النفسية كما أكد كيرياكو Kyriacou (2001 : 28) إلا أن بيئة العمل المساندة التى يتوافر فيها الدعم المناسب لحل المشكلات والمساعدة فى إتخاذ القرارات (ماك دونالد – فليتشير McDonald-Fletcher, 2008) ،وإنتماء المعلم إلى شبكة إجتماعية قوية متوفرة فى المجتمع المصرى تؤدى إلى شعور المعلم بالسلامة النفسية المرتبطة إيجابياً مع جودة الحياة الوظيفية.

إلا أن نتيجة الدراسة الحالية تتعارض مع نتائج دراسات ليويرك وآخرون (Leuwerke et. al., (2009 ؛ موهر ، روكز Mohr, & Ruckz (2004) ؛ هانسين وسوليفان (Hansen & Sullivan (2003 والتى تؤكد على وجود علاقة بين جودة الحياة الوظيفية وصراع وغموض الدور ،وهو أمر يبدو منطقيا ، حيث أن المعلم الذى يشعر بأنه غير ملم بصورة واضحة بما تتوقعه الإدارة منه بالإضافة إلى غموض المهام التي ينتج عنها ضغط إضافى ، يعد مؤشرا لعدم الرضا الوظيفى وإنخفاض فى جودة الحياة الوظيفية . إلا أنها تتفق مع نتائج دراسة تيوبر، كولينز

Tubre & Collins (2000) ؛ ريشارد Richard(1981) التى أشارت نتائجها إلى أن صراع الدور قد يؤدى بالفـرد إلى النتائج الإيجابية مثل حشد الهمم والإبداع وتصور أفضل للذات.

ولذلك قامت الباحثتان بحساب معامل الإرتباط بين جودة الحياة الوظيفية وكل مـن صـراع وغموض الدور كما هو موضح فى جدول (10) .

جدول (10)

يوضح قيم معاملات الإرتباط بين جودة الحياة الوظيفية وكل من صراع وغموض الدور

	جودة الحياة الوظيفية	صراع الدور	غموض الدور
جودة الحياة الوظيفية	--	*٠,١١	٠,٠٢٤
صراع الدور	--	—	**٠,٥٥

**دال إحصائيا عند ٠,٠١ *دال إحصائيا عند ٠,٠٥

وقد أظهرت النتائج أن صراع الدور يرتبط إرتباط دال إحصائيا مع جودة الحياة عند مستوى (٠,٠٥) بينما لا توجد علاقة بين جودة الحياة الوظيفية وغموض الدور، ويمكن تفسير ذلك بوجود أدوار كثيرة ومختلفة وربما تكون متداخلة وغامضة تؤدى به إلى القيام بأدواره بشكل نمطى وآلى.

ثم قامت الباحثتان بإجراء الانحدار المتعدد Multiple Regression للتنبؤ بجودة الحياة الوظيفية من خلال درجات الأفراد على مقاييس المساندة الإجتماعية ، والضغط النفسى ، والرضا الوظيفى ، والسلامة النفسية ، وصراع وغموض الدور ، وفاعلية الذات ، وجدول (11) يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد .

جدول (11) يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدرجات مقياس جودة الحياة الوظيفية من خلال درجات الأفراد على مقاييس المساندة الإجتماعية والضغط النفسى والرضا الوظيفى والسلامة النفسية وصراع وغموض الدور وفاعلية الذات.

المتغيرات المستقلة	قيمة ف	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	قيمة الثابت	قيمة B	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المساندة الإجتماعية					0.15-	٠,٦٧ –	غير دال
الضغط النفسى					-0.36	١,٦٦ –	غير دال
الرضا الوظيفى					1.35	١٠,٧١	٠,٠١
السلامة النفسية					0.31	١,٩١	٠,٠٥
صراع وغموض الدور	٣٦,٨٦	٠,٦٤	٠,٤١	٦٦,٣	1.03	٤,٩٤	٠,٠١
فاعلية الذات					-0.05	٠,١٧ –	غير دال

أظهر تحليل الإنحدار المتعدد أن معادلة الإنحدار دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(٠,٠١) ، مما يعنى إمكانية استخدام هذه المعادلة بكثير من الثقة.

وتبعاً لذلك تكون معادلة الإنحدار كالتالى:

جودة الحياة الوظيفية = ٦٦,٣ + (– ٠,١٥ X المساندة الإجتماعية) + (– ٠,٣٦ X الضغط النفسى) + (١,٣٥ X الرضا الوظيفى) + (٠,٣١ X السلامة النفسية) +(١,٠٣ X صراع وغموض الدور) + (– ٠,٠٥ X فاعلية الذات)

يتضح من معادلة الإنحدار أن ميل كل من المساندة الإجتماعية والضغط النفسى وفاعلية الذات سالب ، مما يعنى أنه كلما ارتفعت قيمهم كلما كان تأثيرهم أقل على معادلة جودة الحياة الوظيفية والعكس صحيح بالنسبة لمتغيرات الرضا الوظيفى والسلامة النفسية وصراع وغموض الدور، ولذلك أظهرت النتائج أن كلا من الرضا الوظيفى والسلامة النفسية وصراع وغموض الدور لهم تأثير دال إحصائيا فى معادلة الإنحدار للتنبؤ بجودة الحياة الوظيفية ، بينما كل من المساندة الإجتماعية والضغط النفسى وفاعلية الذات ليس لهم تأثير دال فى معادلة الإنحدار للتنبؤ بجودة الحياة الوظيفية ، حيث قيمة ت (p= ns) وبالتالى أى معلومات تخص هذه المتغيرات لاتضيف إلى القدرة التنبؤية فى معادلة الإنحدار.

وللتأكد من المتغيرات الأساسية قامت الباحثتان بحساب الإنحدار التدريجى و يوضح الجدول (12) نتائج الإنحدار التدريجى

جدول (12) يوضح نتائج تحليل الإنحدار التدريجى حيث ن = ٤٢١

المتغيرات المستقلة	قيمة ف	معامل الإرتباط المتعدد	معامل التحديد	قيمة الثابت	قيمة B	قيمة " ت	مستوى الدلالة.
الخطوة الأولى : الرضا الوظيفى	١٨٠	٠,٥٩	٠,٣٥	٩٦,٩	١,٤١	١٣,٤٣	٠,٠١
الخطوة الثانية: الرضا الوظيفى صراع وغموض الدور	١٠٤,٨	٠,٦٢	٠,٣٩	٥٠,٣	١,٤٩ 0.90	١٤,٤ ٤,٤	٠,٠١
الخطوة الثالثة : الرضا الوظيفى صراع وغموض الدور السلامة النفسية	٧٢,٧	٠,٦٣	٠,٤٠	٢٩,٩	١,٣٩ 0.98 0.35	١٢,٣٤ ٤,٧٤ ٢,٣٦	٠,٠١

تم الإنحدار التدريجى على ثلاثة خطوات :

الخطوة الأولى : جودة الحياة الوظيفية = ٩٦,٩ + ١,٤ * الرضا الوظيفى

الخطوة الثانية : جودة الحياة الوظيفية = ٥٠,٣ + ١,٥ * الرضا الوظيفى + ٠,٩٠ * صراع وغموض الدور

الخطوة الثالثة : جودة الحياة الوظيفية = ٢٩,٩ + ١,٤ * الرضا الوظيفى + ٠,٩٨ * صراع وغموض الدور + ٠,٣٥ * السلامة النفسية

تشير نتائج تحليل الانحدار إلى أن الرضا الوظيفى من أفضل المتغيرات المنبئة بجودة الحياة الوظيفية للمعلم حيث توضح نتائج اختبار" ت " أن معامل الانحدار دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) وأن قيمة معامل التحديد R^2 (٠,٣٥) أي أن الرضا الوظيفى يسهم بنسبة (٣٥%) من جودة الحياة الوظيفية.

وعند إضافة متغير صراع وغموض الدور زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الإنحدار حيث توضح نتائج اختبار" ت " أن معامل الانحدار دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) وأن قيمة معامل التحديد R^2 (٠,٣٩) أي أن الرضا الوظيفى مع صراع وغموض الدور يسهما بنسبة (٣٩%) من جودة الحياة الوظيفية.

وأخيرا عند إضافة متغير السلامة النفسية زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الإنحدار حيث توضح

نتائج اختبار" ت " أن معامل الانحدار دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١ و ٠,٠٥) وأن قيمة معامل التحديد R^2 (٠,٤٠) أي أن الرضا الوظيفى مع صراع وغموض الدور والسلامة النفسية يسهموا بنسبة (٤٠ %) من جودة الحياة الوظيفية.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة من حيث التأثير الأساسى للرضا الوظيفى على جودة الحياة الوظيفية. (بيرى و شابمان & سنايدر ١٩٩٥ Chapman Snyder & Perry ؛ بيلزما1989 Pelsma, et.al. ؛ تيرهون ٢٠٠٦ Terhune؛ فان لار وآخرون ٢٠٠٩ Van Laar, et.al ؛ مارزانو٢٠٠٣Marzano) وقد أكدوا جميعا على أن أفضل الطرق للإرتقاء بمستوى المعلمين الوظيفى ومساعدتهم على الإحتفاظ بجودة حياتهم الوظيفية هو تحسين الرضا الوظيفى وجعل التدريس مهنة مُرضية . وهذا يتفق مع نظريتى ماسلو و هينزبيرج الخاصة بالدوافع .

إلا أننا نلاحظ أنه بالرغم من الإرتباط الغير دال بين جودة الحياة الوظيفية وصراع وغموض الدور كما أشرنا سابقاً إلا أنه بحساب الإنحدار التدريجى أضيف إلى معادلة الإنحدار وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة من حيث تأثير صراع وغموض الدور على جودة الحياة الوظيفية (ليويرك وآخرون Leuwerke et. al., 2009 ؛ موهر2004 Mohr & Ruckz ؛ هانسين وسوليفان Hansen & Sullivan, 2003). ويمكن تفسير ذلك بأن صراع وغموض الدور يمكن أن يكون دال إحصائيا كمنبئ للبواقى (residuals) (الفروق بين الدرجة الفعلية لجودة الحياة الوظيفية والدرجة المتنبأة) .المتبقية من المتغيرات المستقلة الأخرى والتى لم يتنبأ بها إلا صراع وغموض الدور. وبالتالى وجود هذا المتغير هام فى معادلة الإنحدار. عموما أكدت الدراسات أن صراع الدور قد يؤدى بالفـرد إلى النتائج الإيجابية مثل حشد الهمم والإبداع وتصور أفضل للذات(تيوبر& كولينز Tubre & Collins, 2000).

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية للمعلم من خلال بعض المتغيرات الديموجرافية كالجنس ، والعمر الزمنى ، والإعاقة الجسمية ، والخلفية الجغرافية ، والوضع الإجتماعى ، والمؤهل الدراسى ، والدخل الشهرى.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان بإستخدام الإنحدار المتعدد Multiple Regression للتنبؤ بجودة الحياة الوظيفية (جدول ١٣).

أظهرت النتائج أن معادلة الإنحدار دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعنى أننا

يمكن إستخدام معادلة الإنحدار بكثير من الثقة. وبناء عليه تكون معادلة الإنحدار الخاصة بالمتغيرات الديموجرافية كالتالى:

جودة الحياة الوظيفية = ١٤٧,٠٣+ (-٠,٩٦ x نوع الجنس) + (٠,٤٩ x العمر الزمنى) + (٢٤,٥٦ x الإعاقة) + (٨,٠٧ x الديانة) + (-١٧,١٤ x الخلفية الجغرافية) + (-١,٢٨ x الخلفية الإجتماعية) + (-٣,٢ x وجود أطفال) +(٩,٠٣ x المؤهل) +(٧,٦٦ x نوع المؤهل)+ (-٤,٠٩ x التدريس فى التخصص) +(-١,٢ x سنوات الخبرة)+ (٦,١٦ x سنوات الخبرة فى المدرسة الحالية)+ (١,٨٩ x نوع التعيين)+ (٢,٣٧ x الإنشغال فى مهام أخرى) + (٠,٠٩ x الدخل الشهرى).

يتضح من الجدول (١٣) أيضاً أن كلا من الإعاقة والخلفية الجغرافية والمؤهل وسنوات الخبرة فى المدرسة الحالية لهم تأثير دال إحصائيا فى معادلة الإنحدار للتنبؤ بجودة الحياة الوظيفية بينما كل من نوع الجنس والعمر الزمنى والديانة والحالة الإجتماعية ووجود أطفال ونوع المؤهل (تربوى /غير تربوى) وتدريسه لتخصصه وسنوات الخبرة فى التدريس ونوع التعيين (دائم / مؤقت / بالحصة) ومهام أخرى والدخل الشهرى ليس لهم تأثير دال فى معادلة الإنحدار للتنبؤ بجودة الحياة الوظيفية حيث قيمة ت (p= ns) وبالتالى أى معلومات تخص هذه المتغيرات لاتضيف إلى القدرة التنبؤية فى معادلة الإنحدار.

جدول (١٣) يوضح تحليل الانحدار المتعدد لدرجات مقياس جودة الحياة الوظيفية وبعض المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات المستقلة	قيمة ف F	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R^2	قيمة الثابت	قيمة B	قيمة "ت" T	مستوى الدلالة Sig.

نوع الجنس					-٠,٩٩	-٠,٢٧	غير دال
العمر الزمنى					٠,٤٩	٠,١٦	غير دال
الإعاقة					٢٤,٥٦	٢,٦	٠,٠١
الديانة					٨,٠٧	٠,٩١	غير دال
الخلفية الجغرافية					١٧,١-	٤,٥٨-	٠,٠١
الحالة الإجتماعية					١,٢٨-	٠,٣٣-	غير دال
الأطفال					٣,٢-	٠,٦٩-	غير دال
المؤهل					٩,٠٣	٤,٤٥	٠,٠١
نوع المؤهل					٧,٦٦	١,٤١	غير دال
يعمل فى تخصصه	٥,٨٥	٠,٤٧٧	٠,٢٠	١٤٧,٠٣	٤,٠٩-	١,٢٠-	غير دال
سنوات الخبرة					١,٢-	٠,٤٣-	غير دال
سنوات الخبرة فى المدرسة الحالية					٦,١٦	٢,١٧	٠,٠٥
نوع التعيين					١,٨٩	٠,٤٦	غير دال
مهام إضافية					٢,٣٧	٠,٦٦	غير دال
الدخل الشهرى					٠,٠٩	٠,٠٥	غير دال

وللتأكد من المتغيرات الأساسية قامت الباحثتان بحساب الإنحدار التدريجى للمتغيرات الديموجرافية الذى تم على أربعة خطوات (جدول ١٤)

الخطوة الأولى : جودة الحياة الوظيفية = ٢٧٤,١ + (- ٢٠,٣٦ X الخلفية الجغرافية)

الخطوة الثانية : جودة الحياة الوظيفية = ٢٢٤,٣٦ + (- ١٩,١٧ X الخلفية الجغرافية) + (٩,١٧ X المؤهل)

الخطوة الثالثة : جودة الحياة الوظيفية = ٢٠٨,١ + (-١٨,١١ X الخلفية الجغرافية) + (٩,٨٢ X المؤهل)+ (٦,٠٦ X الخبرة فى المدرسة الحالية)

جدول (١٤) الإنحدار التدريجى للمتغيرات الديموجرافية

المتغيرات المستقلة	قيمة ف F	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R^2	قيمة الثابت	قيمة B	قيمة " ت " T	مستوى الدلالة Sig.
الخطوة الأولى : الخلفية الجغرافية	٣٣,٠٣	٠,٢٩	٠,٠٨	٢٧٤,٠٥	- ٢٠,٣٦	٥,٧٥-	٠,٠١

الخطوة الثانية: الخلفية الجغرافية المؤهل	٣٠,٥٤	٠,٣٨	٠,١٤	٢٢٤,٣٦	١٩,١٧ – ٩,١٧	٥,٥٨– ٥,٠٨	٠,٠١
الخطوة الثالثة : الخلفية الجغرافية المؤهل خبرة التدريس فى المدرسة الحالية	٢٤,٧٨	٠,٤١	٠,١٧	٢٠٨,١	١٨,١– ٩,٨٢ ٦,٠٦	٥,٣٢– ٥,٤٩ ٣,٣٩	٠,٠١
الخطوة الرابعة: الخلفية الجغرافية المؤهل خبرة التدريس فى المدرسة الحالية الإعاقة	٢٠,٥٢	٠,٤٣	٠,١٨	١٦٢,٧٤	١٨,٧– ٩,٧٤ ٥,٩٤ ٢٣,٧	٥,٥٣– ٥,٤٨ ٣,٣٥ ٢,٥٧	٠,٠٥

الخطوة الرابعة : جودة الحياة الوظيفية = ١٦٢,٧٤ + (–١٨,٧ x الخلفية الجغرافية) + (٩,٧٤ x المؤهل) + (٥,٩٤ x الخبرة فى المدرسة الحالية) +(٢٣,٧ x الإعاقة)

تشير نتائج تحليل الانحدار إلى أن الخلفية الجغرافية من أفضل المتغيرات المنبئة بجودة الحياة الوظيفية للمعلم حيث توضح نتائج اختبار" ت " أن معامل الانحدار دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وأن قيمة معامل التحديد R^2 (٠,٠٨) أي أن الخلفية الجغرافية تسهم بنسبة (٨%) من جودة الحياة الوظيفية.

عند إضافة متغير المؤهل زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الإنحدار حيث توضح نتائج اختبار" ت " أن معامل الانحدار دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) وأن قيمة معامل التحديد R^2 (٠,١٤) أي أن الخلفية الجغرافية والمؤهل الدراسى يسهما بنسبة (١٤%) من جودة الحياة الوظيفية.

وعند إضافة متغير الخبرة التدريسية فى المدرسة الحالية زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الإنحدار حيث توضح نتائج اختبار" ت " أن معامل الانحدار دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) وأن قيمة معامل التحديد R^2 (٠,١٧) أي أن الخلفية الجغرافية والمؤهل الدراسى وسنوات الخبرة التدريسية فى المدرسة الحالية يسهموا بنسبة (١٧ %) من جودة الحياة الوظيفية.

وأخيرا عند إضافة متغير الإعاقة زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الإنحدار حيث توضح نتائج اختبار" ت " أن معامل الانحدار دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) وأن قيمة معامل

التحديد R^2 (٠,١٨) أي أن الخلفية الجغرافية والمؤهل الدراسى وسنوات الخبرة التدريسية فى المدرسة الحالية ووجود إعاقة يسهموا بنسبة (١٨ %) من جودة الحياة الوظيفية.

أظهرت النتائج أن الخلفية الجغرافية للمعلم تسهم إسهاما واضحا فى معادلة الإنحدار والتنبؤ بجودة الحياة الوظيفية للمعلم. ولذلك قامت الباحثتان بحساب متوسط جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين المقيمين فى الريف والمعلمين المقيمين فى الحضر وتبين أن متوسط جودة الحياة الوظيفية للمعلمين الذين يقيمون فى الريف أعلى منها عند المقيمين فى الحضر (٢٥٥,٣ ، ٢٣٥,٣ بالترتيب). ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظر المساندة الإجتماعية وإنتماء المعلم لشبكات إجتماعية قوية متوفرة فى الريف المصرى وقد أكد كوب (١٩٧٦) Cobb على أهمية إنتماء الفرد إلى شبكة إجتماعية من الالتزامات المتبادلة تساعد الفرد على مواجهة الضغوط وتزيد من مستوي الرضا عن الحياة ومن ثم زيادة جودة الحياة الوظيفية. إلا أن إرتفاع جودة الحياة الوظيفية فى الريف أكثر من الحضر .

أظهرت النتائج أيضا أن المستوى التعليمى يسهم بصورة دالة فى التنبؤ بجودة الحياة الوظيفية ، وقد أظهرت النتائج أن متوسط جودة الحياة الوظيفية للمعلمين ذوى المؤهل العالى(PhD) أعلى من متوسط جودة الحياة الوظيفية للمعلمين الحاصلين على البكالوريوس والليسانس (٢٦٢، ٢٣٦,٧٤، ٢٤٣,٦٨ على الترتيب). ويمكن إعتبار ذلك تأكيداً للدراسات التى إعتبرت نظريات الدوافع والحاجات ـــ مثل هرم ماسلو أو نظرية الدوافع لهيرزبيرج ـــ الأساس النظرى لدراسة المتغيرات المرتبطة بجودة الحياة الوظيفية..حيث قمة الهرم عند ماسلو هو تحقيق الذات وهو ما يحاول تحقيقه المعلمين ذوى المؤهلات العالية. بالإضافة إلى ما يقوم به المعلم من إنجاز وتقدير وتقدم مما يساعد على رفع مستوى أداءه وإنتاجيّته (هيكمان Heckman, 2011). بالإضافة إلى المساندة المعلوماتية التى يشعر بها المعلم من حيث تقديم المعرفة ، والمعلومات عن مصادر المادة العلمية والخدمة والنصيحة والإرشاد تعتبر من أهم مصادر مواجهة الضغوط وحل المشكلات ، وزيادة جودة الحياة. (Tardy ١٩٨٥ ؛ لاكى & درو Lakey & Drew, 1997).

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثتان ما يلي :

١. توصى الباحثتان بعمل برامج تنمية بشرية لتحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمين وأهمية وجود مكتب إرشاد نفسي فى المدرسة أو الإدارة التعليمية لتقديم المساندة النفسية للمعلم من خلال المقابلات الإستشارية وجها لوجه مما يساعده على التغلب على مشكلات العمل

وخفض مستوى الضغط النفسى الناجم عنه

٢. دراسة العوامل الديموجرافية المرتبطة بجودة الحياة الوظيفية لدى أساتذة الجامعات والإداريين العاملين بالمدارس والجامعات .

٣. توفير الدعم والمساندة الاجتماعية للمعلمين من أجل تحسين جودة الحياة الوظيفية ومن ثم رفع مستوى كفأة العملية التعليمية.

المراجع

المراجع العربية

- حنان محمد الجمال & نوال شرقاوى بخيت. (٢٠٠٨). قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية جامعة المنوفية. مجلة البحوث التربوية والنفسية بكلية التربية جامعة المنوفية، ١: ٢٨٥- ٣٢٧.

- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٠). نظريات الشخصية: (البناء – الديناميات – النمو – طرق البحث – التقويم). القاهرة: دار النهضة العربية.

- عبد العال حامد عجوة (١٩٩٣). فاعلية الذات وعلاقتها لكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الثامن عشر، عدد يونيو، (٣١٧-٣٣٩).

- ناصر فداء (٢٠٠٢) . أثر سياسات تخفيض العمالة على ضغوط العمل والرضا الوظيفي بالتطبيق على قطاع الغزل والنسيج والملابس الجاهزة بجمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ص ١٨٨.

- المراجع الأجنبية

- Abdel-Halim, A. A. (1982). Social support and managerial affective responses to job stress. Journal of Organizational Behaviour, 3, (4) , 281–295.

- Ahmady, S. & Changiz, T. & Masiello, I. & Brommels, M., (2007). Organizational role stress among medical school faculty members in Iran: dealing with role conflict. http://www.biomedcentral.com/1472-692017/14.

- Altunsoy, S. & Cimen, O. & Ekici, G. & Atik, A., D. & Gokmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates levels of academic self-efficacy. Journal of Procedia

Social and Behavioral Sciences, 2., 2377-2382.

- Anita, E., W. & Wayne, K., H. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of Educational Psychology, 82(1), 81-91.
- Antomison, M. (2010): Evaluation of work engagement as a measure of psychological well-being from work motivation. http://search.proquest. Com dilibeul.edu.eg/pgd.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social congnitive theory. Engle wood cliffs, New Jersey: Prentic-Hail.
- Bandura, A. (1988): Self-efficacy conception of Anxiety. Anxiety Research, 1, 77-98.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy In V.S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior, 4. New York: Academic Press, PP. 71-81.
- Barker, J. D. (1986). Influence of quality of worklife variables on the retention and career satisfaction of science and mathematics teachers. Doctoral Thesis in the University of Tennessee.
- Barrera, M., Sandler, I. N., & Ramsay, T. B. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. American Journal of Community Psychology, 9(4), 435-447.
- Boyle, G. J., Borg, M.G, Falzon J.M, Baglioni A.J. Jr. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. The British Journal of Educational Psychology. 65, 49-67.
- Brouwers, A.& Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. Teaching and Teacher Education 16 , 239-253.
- Budhwani, H., B. (2010). Is sexual intimacy among older adults positively associated with mental well-being ? Doctoral Thesis in the University of Tennessee. The University of Texas.
- Carleton, E., L. (2009): Happiness at work: Using positive Psychology interventions to increase worker well-being.

http://media.proquest.com/ media/Pq/classic/doc.

- Cenkseven, O., F.(2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. Educational Sciences: Theory & Practice 9(3), 1223-1236.
- Choi, H., Kim, J.H. ; Hwang, M. H. & Heppner, M. J. (2010): Self-esteem as a mediator between instrumentality, Gender role conflict and depression in male Korean high school students. Journal of sex roles 63, 361-372.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. Psychosomatic medicine, 38, 300-314.
- Cutrona, C. E., Cohen, B. B., & Igram, S. (1990). Contextual determinants of perceived social support. Journal of Personal and Social Relationships, 7, 553-562.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. Educational Leadership, 60(8), 6-13.
- Davidson, K. V. (2009). Teacher stress in rural middle schools: teachers. perceptions of three contributing factors. Doctoral Thesis in Mississippi State University.
- Dejnozka, E.L., (1983). Educational administration glossary Connecticut: Greenwood Press, U. S.A.
- Easton,S.A. & Van Laar,D.L. (2012). User manual for the work – related quality of life (WRQoL) scale- A measure of quality of working life. University of Portsmouth.
- Edwards, J. A.; Van Laar, D. & Easton, S. (2009). The Work-Related Quality of Life (WRQoL) scale for higher education employees. Quality in Higher Education, 15(3), 207–219.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. Teaching and Teacher Education, 23,(5), 624–640.
- Gunnarsdottir, H. K., Rafnsdottir, G. L. Helgadottir, B., and Tomasson, K.(2003). Psychosocial risk factors for musculoskeletal disorders among personnel in geriatric care. American Journal of Industrial Medicine, 44, 679-684.
- Hansen, J., & Sullivan, B. A. (2003). Assessment of workplace stress: Occupational stress, its consequences, and common causes of

teacher stress. ERIC Document Reproduction Service No. ED 480 078.

- Heckman, L. (2011). A Correlational Study of Factors Influencing Teacher Attrition. Doctoral Thesis in Walden University.
- Hirsch, E., & Emerick, S. ; Church, K., & Fuller, E. (2006). Teaching and learning conditions are critical to the success of students and the retention of teachers. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality. http://www.teachingquality.org/pdfs/twcnc2006.pdf
- Ho, C.-L. & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. Educational and Psychological Measurement, 66, 172
- Ho, J. T.S. (1996). Stress, health and leisure satisfaction: the case of teachers. International Journal of Educational Management, 10 (1), 41 – 48.
- Hollifield S. T. (2005). An examination of teacher job satisfaction, work-related stress and organizational culture in three school districts. Doctoral Thesis in the Wayne State University
- House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. Science, 241, 540– 545.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. Social Psychology of Education, 7(3), 399-420.
- Howatt, W., A. (2012). Roles of internal locus of control and self-efficacy on managing job stressors and Ryff's six scales of psychological well-being. Walden University.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. British Journal of Educational Psychology, 76, 183-197.
- Karasek, R., and Theorell., T. (1990). Healthy work: Stress Productivity the Reconstruction of working life. New York: Basic Books.
- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and Job satisfaction. Teacher gender, years of experience, and Job Stress. Journal of Educational Psychology, 102, 741-756.
- Klassen, R. M. & Chiu, M., M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers:

Influence of self-efficacy, Job stress, and teaching context. Journal contemporary Educational Psychology, 36, 114-129.

- Klassen, R. M., Faster, R. Y., Rajani, S., Bowman, C. (2009). Teaching in the Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and Job satisfaction in a remote setting. International Journal of Educational Research, 48, 381-294.
- Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. The international Journal of Educational Management, 18, 87-92.
- Kyriacou, S. & Chien, P.-Y. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. Journal of Educational Enquiry, 5, 2, 86-104.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. Educational Review, 53, (1), 27-35.
- Lakey, B. & Cohen, S. (2000). Support theory and measurement. In S. Cohen, L. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), Social support measurement and interventions: A guide for health and social scientists (pp. 29–52). New York: Oxford University Press.
- Lakey, B. & Drew, J. B. (1997). A social-cognitive perspective on social support. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason, (Eds) Sourcebook of social support and personality (pp.107-140). New York: Plenum.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. European Journal of Personality, 1,(3), 141–169.
- Lehman, M. B. (2000). Expectations, Social Support, and Job Satisfaction Among First-year Oregon Teachers. Doctoral Thesis in University of Oregon.
- Levi, L. (2000). Stressors at the work place. Theoretical models. Occupational Medicine, 15(1), 69-105.
- Marzano, R.J. (2003). What works in schools: Translating research into action.
- Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.
- Margolis, J. (2006). New Teachers, High-Stakes Diversity, and the

Performance-Based Conundrum. The Urban Review, 38,(1):27-44

- McCane, R., & Priebe, S. (2004). Explanatory models of illness in schizophrenia: comparison of four ethnic groups. British Journal of Psychiatry, 185, 25-30.
- McDonald-Fletcher. V. D. (2008). The Impact of Stress and Social Support on Burnout. Doctoral Thesis in the Graduate Faculty of North Carolina State University.
- Mental Health Foundation. (2006). Introduction to mental health retrieved December 4, 2005, from http://www.mentalhealth.org.Uk/information/mental-health-overview/mental-health-introduction/.
- Mrozek, K. (2010). Teacher stress. [on-line publication]. Available at: http://www.cedu.niu.edu/nshumow/itt/teacher%20Stress.pdF.
- Papastylianou, A. & Kaila, M. & Polychronopoulos, M., (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. Journal of social psychology of education, 12: 295-314.
- Panday, S. & Kumar, E. S. (1997). Development of measure of role conflict the international Journal of role conflict 8(3), 187-215.
- Pelsma, D. M., Richard, G.V., Harrington, R. G., & Burry, J. M. (1989). The quality of teacher work life survey: a measure of teacher stress and job satisfaction. Measurement & Evaluation in Counseling and Development, 21(4), 165-176.
- Pierce, G. R., Lakey, B., Sarason, I. G., Sarason, B. R., and Joseph, H. J. (1997). Personality and social support processes: A conceptual overview. In Pierce, G. R., Lakey, B., Sarason, I. G., and Sarason, B. R. (Eds.), Sourcebook of social support and personality (pp. 3–18). Plenum Press, New York.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. Australian. Journal of teacher Education, 30(2), 22-33.
- Pines, A.M. (2002). Teacher burnout: a psychodynamic existential perspective. Teachers and teaching. Theory and practice, 8 : 121–140
- Perry, P.D.; Chapman D. W.& Snyder, C. W. Jr (1995) . Quality of teacher work life and classroom practices in Botswana.

International Journal of Educational Development, Vol.15,(2): 115-125.

- Price, W., & Terry, E. (2008, July 29). Can Small Class Sizes Help Retain Teachers to the Profession? Retrieved from the Connexions Web site: http://cnx.org/content/m17181/1.2/
- Refinsdottir, G. L., Gunnarsdottir, H. K., and Tomasson, K. (2004). Work organization, well-being and health in geriatric care. Work, 22, 49-55.
- Richard, S., & Edward, F., I., (1981). The effect of role conflict and role ambiguity on perceive levels teacher Burout. http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERic sevlet? accno=ED202850 PP25.
- Rizzo, J. R. & House, R. J., & Litzerman, S. I. (1970). Role conflict and role ambiguity in complex Organizations. Administrative science Quarterly, 15(2), 150-163.
- Schaffer, U. (2010). The application of the controllability principle and Managers' Responses, A role theory Perspective. http://dnb.d-nb.de.
- Schuler, R.A.R. & Brief, A. (1977). Role conflict and ambiguity: a scale analysis. Organizational Behavior and Human Performance, 20, 111-128.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analysis. Applied Psychology. An International Review, 57, 152-171.
- Scruggs, P, S. (1981). Quality of work life for educators: a rural perspective. Doctoral Thesis in Memphis State University.
- Self-efficacy. http://en.wikipedia.org/wiki/self-efficacy
- Seremet, C. P. (1996). An examination of work design and job satisfaction among selected elementary school teachers. Doctoral Thesis in the University of Maryland College Park
- Skaalivik, E., M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Journal of teaching and teacher Education, 26(4), 1059-1069.
- Sugden, N., A.(2010). Relationships among teacher workload,

Performance, and well-being Walden University.

- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. American Journal of Community Psychology, 13 (2), 187-202.
- Terhune, M. N. (2006). A study of demographics and job-related categories that influence the quality of teacher work life in Montana schools with indigenous populations. Doctoral Thesis in Montana State University. Bozeman, Montana
- Terry , E. Jr. (2002). The relationship between teacher job satisfaction and class size in early elementary classrooms. Doctoral Thesis in the Eastern Michigan University.
- Terry. P. (2008). Leadership Ethics: An Introduction. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54, 416–423.
- Tomayko, M. C. (2007). An examination of the working conditions, challenges, and tensions Experienced by mathematics teachers. Doctoral Thesis in the University of University of Maryland, College Park.
- Tripken, J. L. (2011) . An analysis of stress, burnout, and coping in a sample of secondary public school teachers. Doctoral Thesis in Teachers College, Columbia University.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolkhoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and teacher Education, 23, 944-956.
- Türküm, A.S. (2011). Social supports preferred by the teachers when facing school violence. Children and Youth Services Review, 33, (5), 644-650.
- Van Laar, D. L., Edwards, J. A. & Easton, S. (2007). The Work-Related Quality of Life (QoWL) scale for Healthcare Workers. Journal of Advanced Nursing. 60(3), 325-333.
- Vasher, B., L. (2011) . Evaluation the relationship between subjective well-being and self-reported efficacy. Doctoral Thesis in Northcentral University.
- Ventegodt, S ; J. & Andersen, N.J. (2003). Quality of life theory I. the IQOL theory: An integrative theory of the Global Quality of life

concept. The scientific word Journal 3, 1030-1040.

- Ventegodt, S; Flensborg-Madsen, T; Andersen, N. J.& Merrick, J. (2008). Which Factors Determine Our Quality of Life, Health and Ability? Results from a Danish Population Sample and the Copenhagen Perinatal Cohort. Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan, 18, 445-450 .

- Veresova, M. & Mala, D. (2012). Stress, Proactive coping and self-efficacy of teachers. Journal of social and Behavioral Sciences, 55, 294-300

- Wills, T. A. & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), Social support measurement and intervention (pp. 86- 135) New York: Oxford University Press.

- Whitehead, R. J. (2006). The relationship between urban and suburban teachers' perceptions of participation in professional development activities and job satisfaction. Doctoral Thesis in the Wayne State University

- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, A. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: Aco imparison of four measures. Journal of Teaching and Teacher Education, 21, 343-356.

- Yang, X., C., Ge & Hu., B. & Chi, T. & Wang, L., (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. Journal of public Health, 123, 750-755.

A STUDY OF DEMOGRAPHICAL AND PSYCHOLOGICAL VARIABLES THAT PREDICT THE QUALITY OF TEACHER WORK LIFE

Dr. Nawal Sharkawy Bekhit — **Lecturer of mental Health**

Dr. Hanan Mohammed El Gammal — **Lecturer of mental Health**

Faculty of Education Minofia University

Purpose: The current paper investigated the psychological and demographical variables that may predict the quality of teaching life of school teachers.

Method: A quality of working life survey developed by Simon & Van Laar (2008) was translated and amended to measure the quality of working life of school teachers and to investigate some demographic variables. As well as 6 more psychological tests were translated and amended to measure the teacher stress, social support, job satisfaction, Role conflict & Role ambiguity, well being and self efficacy. The data and the manipulation of the data were conducted using SPSS software.

Result: The multiple regression was used to predict quality of working life scores of teachers. All the predictor variables were included in the regression equation. However, some variables would be more important than others in their predictive capabilities. Stepwise regression successively gave us the fewest number of predictors.

The results identified factors that impact a teacher's potential to perform optimally. Results showed that job satisfaction, Role conflict & Role ambiguity and well being, significantly predicted quality of working life of the teachers. Furthermore, rural/ urban status, education and years of experience in the current school also significantly predicted quality of working life of the teachers.

Discussion: The results were discussed and interpreted in the light of the theoretical framework and previous studies, introducing recommendation and suggestions for further research. Generally, the results reported in the current paper raise concerns regarding the quality of teacher working life. Ultimately such understandings may lead to interventions that contribute to increase the quality of working life and the teaching commitment of the teachers.