جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة

إعداد

فرح حسام طارق الزبن

إشراف

الدكتورة ذكريات جبريل اعبيد القرالة

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في تخصص الإدارة والقيادة التربوية

في جامعة الشرق الأوسط

كانون الثاني، 2025

جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

The Level of School's Environment Safety and Its Relationship to Psychological Burnout Among Private School Teachers

Prepared by

Farah hussam tariq alzaben

Supervised by

Dr. Thikryat Jibril Al-Qaralleh

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's Degree in Educational Administration and Leadership at Middle East University

January 2025

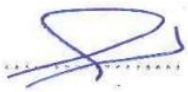
قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ: **مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة.**

للباحثة: فرح حسام طارق الزين.

وأجيزت بتاريخ: 18 / 01 / 2025.

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. ذكريات جبريل القرالة	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	
د. كاظم عادل الغول	عضوًا من داخل الجامعة ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	
د. زيد محمد خريسات	عضوًا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	
أ.د. يسرى يوسف العلي	عضوًا من خارج الجامعة	جامعة البلقاء التطبيقية	

تفويض

أنا فرح حسام طارق الزبن، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخٍ من رسالتي ورقيًا وإلكترونيًا للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: فرح حسام طارق الزبن.

التّاريخ: 18 / 01 / 2025.

التّوقيع:

شكر وتقدير

{وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا}

الحمد والشـــكرُ لله أولا ودائماً وأبداً الحمد لله الذي أنعم فزاد في النعم وأكرم ففاض في الكرم الحمد لله على التوفيق والسداد والصلاةُ والسلام على أشرف الخلقِ سيدنا محمدٍ صلى اللهُ عليه وسلم.

ثم أتوجه بخالص الشـــكرِ والتقدير إلى من شـــرفني اللهُ بها أنّ تكون مشـــرفتي **الدكتورة ذكريات جبريل القرالة** التي كانت توجهني في حكمتها وعلمها ودقيق ملاحظاتها لإتمام هذه الرسالة لكِ منيّ كل الشكر والامتنان والتقدير.

كما أتوجه بالشكر والتقدير **لأعضاء اللجنة الكريمة** لمناقشتهم لرسالتي وإثرائها بالملاحظات والتوجيهات القيّمة، والشكر الموصول **لأعضاء هيئة التدّريس في جامعة الشرق الأوسط** لما قدموه لنا من علمٍ ومعرفةٍ خلال مسيرتنا الدّراسية.

والشكر الخالص لعائلتي وأصدقائي الأعزاء وكل من كان لهُ دوراً ملموساً في هذه المرحلة الشاقة.

وأخيراً أخصُ بالشكر أفراد عينة الدّراسة الذين لهم الفضل في اكتمال هذه الرسالة.

الباحثة

فرح حسام الزبن

الإهداء

إلى نفسي التي اجتهدت وثابرت وضحت حتى نالت راجيةُ من الله تعالى أنّ ينفع بعلمي

إلى سندي ومهجة قلبي مصدر قوتي وإلهامي الذي دعمني لأصل إلى هذا النجاح وسهل عليّ الطريق بحنانه وحبه "**أبي الحبيب**"

إلى من أضاءت حياتي بعطفها وحبها وربتني على الخلق الحسن إلى شمعة دربي "**أمي الغالية**"

إلى من هوّنت عليّ مشقة هذا الطريق بحكمتها وحنيتها ودعائها "**جدتي الحبيبة**"

إلى سندي وعَضُديّ أخوتي "**سمير وعمر ونجود**"

إلى أصدقائي الذين فرحوا لِفَرَحي وحَزِنوا لِحُزني وكانوا دائماً بجانبي

إليكم جميعاً أُهديكم هذه الرسالة فحفظكم الله وجزاكم عني كل الخير

الباحثة

فرح حسام الزبن

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان ..... أ
قرار لجنة المناقشة..... ب
تفويض ..... ج
شكر وتقدير ..... د
الإهداء ..... هـ
فهرس المحتويات ..... و
قائمة الجداول ..... ح
قائمة الأشكال ..... ي
قائمة الملحقات ..... ك
الملخّص باللغة العربية ..... ل
الملخّص باللغة الإنجليزية ..... م

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة 1
مشكلة الدراسة 4
هدف الدراسة وأسئلتها 5
أسئلة الدّراسة 6
أهمية الدّراسة 7
حدود الدراسة 8
مصطلحات الدِّراسة..... 8

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري 10
المبحث الأول: البيئة المدرسية 10
المبحث الثاني: الاحتراق النفسي..... 26
ثانيّاً: الدراسات السابقة ذات الصلة 41
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:..... 52

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة 55
مجتمع الدّراسة وعينتها 55
أداة الدّراسة 56
المعالجة الإحصائية 60
إجراءات الدّراسة 61

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 62
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 66
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 70
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 75
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 80

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 81
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 88
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 96
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 100
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 104
التوصيات 107

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية 108
ثانياً: المراجع الأجنبية 114
الملحقات 123

قائمة الجداول

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1-3	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها	56
2-3	معاملات ارتباط بيرسون للصدق الداخلي والصدق البنائي للبيئة المدرسية	57
3-3	معاملات ارتباط بيرسون للصدق الداخلي والصدق البنائي للاحتراق النفسي	58
4-3	معاملات الثبات لمستوى سلامة البيئة المدرسية	59
5-3	معاملات الثبات لمستوى الاحتراق النفسي	59
6-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لجميع فقرات أبعاد استبانة سلامة البيئة المدرسية، وللاستبانة ككل	62
7-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات البيئة الفيزيقية	63
8-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات مجال البيئة المعنوية	64
9-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات البيئة الصحية	65
10-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لجميع فقرات أبعاد استبانة الاحتراق النفسي، وللاستبانة ككل	66
11-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات الإجهاد الانفعالي	67
12-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات مجال تبلد المشاعر	68
13-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	69
14-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق الفروق للمتغيرات التّصنيفيّةِ	70
15-4	نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لدلالة الفروق في مستوى سلامة البيئة المدرسية لدى معلمي المدارس الخاصة لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)	71
16-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد سلامة البيئة المدرسية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)	72
17-4	نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأبعاد سلامة البيئة المدرسية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)	73

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
4–18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)	75
4–19	نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لدلالة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة تبعًا لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)	76
4–20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاحتراق النفسي تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)	77
4–21	نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمجالات الاحتراق النفسي تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)	78
4–22	نتائج معامل ارتباط بيرسون بين البيئة المدرسية والاحتراق النفسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة.	80

قائمة الأشكال

رقم الفصل- رقم الشكل	المحتوى	الصفحة
2-1	نموذج ماسلاش وليتر (1999) للاحتراق النفسي لدى المعلمين.	34
2-2	نموذج شواب وآخرون (1986)	36
2-3	ارتباط الاحتراق النفسي والمفاهيم الأُخرى.	37

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الاستبانة في صورتها الأولية	124
2	قائمة بأسماء المحكمين	133
3	الاستبانة في صورتها النهائية	134
4	كتاب تسهيل المهمة	140
5	كتاب وزارة التربية والتعليم	141

مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة

إعداد

فرح حسام الزبن

إشراف

الدكتورة ذكريات جبريل القرالة

الملخّص

هدفت الدّراسة إلى التَعرُّف على مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهه نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطوير استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينه الدراسة من (375) معلماً ومعلمةً، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الميسّرة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبتهً لغرض الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ مستوى سلامة البيئة المدرسية بأبعادها المرتبة تنازلياً: البيئة الفيزيقية، البيئة الصحيّة، البيئة المعنوية، لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم جاء متوسطاً، وأظهرت النتائج أنّ المستوى الكلي للاحتراق النفسي في أبعاده المرتبة تنازلياً: الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنيّة جاء متوسطاً، كما تبين وجود علاقة ارتباطية عكسيه ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين مستوى سلامة البيئة المدرسيّة ومستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة، وأوصت الدّراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لتوعية المعلمين عن الاحتراق النفسي ومخاطرهُ على صحتهم الجسدية والنفسية، كما يجب على مديري المدارس إشراك المعلمين في عمليات اتخاذ القرارات في المدرسة لتعزيز انتمائهم وتحسين أدائهم.

الكلمات المفتاحية: البيئة المدّرسية، الاحتراق النفسي، معلمي المدارس الخاصة الأردنية، لواء الجامعة، تبلد المشاعر، الإجهاد الإنفعالي.

م

The Level of School's Environments Safety and Its Relationship to Psychological Burnout Among Private School Teachers

Prepared by

Farah hussam alzaben

Supervised by

Dr. Thikrayat jibril Qaralleh

Abstract

The study aimed to identify the level of school environment safety and its relationship with burnout among teachers in private schools in Jordan, specifically in the University District Directorate of Education, from the teachers' perspective. To achieve the study's objectives, a questionnaire was developed to collect data, and the sample consisted of 375 teachers, selected through a simple random sampling method. The descriptive correlational method was used due to its suitability for the purpose of the study. The study found that the level of school environment safety, ranked in descending order of importance, was: physical environment, health environment, and moral environment, and it was considered average according to the teachers' views. The results also revealed that the overall level of burnout, in descending order of importance, was: emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment among private school teachers in the University District Directorate of Education, with an average level. Additionally, there was an inverse statistically significant correlation (α=0.05) between the level of school environment safety and the level of burnout among private school teachers in the University District Directorate of Education. The study recommended organizing training sessions to raise teachers' awareness about burnout and its risks to their physical and mental health. Furthermore, school principals should involve teachers in decision-making processes within the school to enhance their sense of belonging and improve their performance.

Keywords: School Environment, Psychological Burnout, Private School Teachers in Jordan , University District, depersonalization, emotional exhaustion.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

أصبح تطور الأمم مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بجودة التعليم، حيث تساهم بيئة التعليم الجيدة في رفع مستوى الأداء التعليمي، ومن هنا فقد وضعت الأمم المتحدة التعليم الجيد كأحد أهداف التنمية المستدامة نظرًا لتأثيره الإيجابي على المجتمع ويتحقق هذا التعليم من خلال توفير البيئة المدرسية الداعمة للمعلمين الذين يعتبرون الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، مما يسهم في تحسين أدائهم وتعزيز مهاراتهم وكفاءاتهم.

ويحتاج نظام التعليم لإدارة تربوية؛ لتسيير التعليم وكما عرّف كريسفيسن الإدارة التربوية (Khrisfison, 2023) أنها عبارة عن جهود إدارية تتطلع لتحسين وتطوير وتعزيز جودة العملية التعليمية بما في ذلك تحسين الأداء التدريسي للمعلمين من خلال تحفيزهم وتشجيعهم ودعمهم. وللإدارة التربوية دورًا فعّالاً في إنجاح العملية التعليمة من خلال التشجيع على إحداث التغييرات الإيجابية في عملية التعليم (قعايمة، 2022).

لا بد من أن تكون للمدرسة إدارة داعمة للتطوير راغبة في التغيير وتحسين التعليم ويكون ذلك؛ من خلال موازنة العمل بين الكادرين الإداري والتعليمي وتوضيح مهامهم وتوزيع مسؤولياتهم، وتوجيههم؛ لتحقيق الأهداف التّربوية المرغوبة (عطوي، 2020)، وتكون فاعليّة إدارة المدرسة من خلال إتقانها لأعمالها التّي تتضمن التّخطيط التربوي، وتنفيذ التعليمات والقوانين، والإشراف على الحصص الدِّراسية والعمليات الإدارية، وتسعى أيضا الإدارة المدرسية لتحقيق بيئة مدرسية تسهم في نجاح عملية التعليم وتحسين الأداء التدريسي للمعلمين (Hidayatulloh et al., 2024).

وتُعتبر فعالية المدرسة وبدرجة كبيرة من مسؤولية مدير المدرسة الذّي يجب عليه العمل على تحقيق رسالة المدرسة ورؤيتها عن طريق تطبيقها على أرض الواقع باستخدام مهاراتهِ القيادية، والتزامه بواجباتهِ ومسؤولياته، وأن يكون قدوة حسنة للمعلمين وأنّ يُحسن التعامل معهم ويحثهم على التعاون فيما بينهم، ويوجههم، ويسعى لتوفير البيئة السليمة التي تساعدهم على تحسين أدائهم التدريسي مما ينعكس ذلك إيجابياً على الطلبة والمجتمع المحلي فالهدف الأساسي للمدرسة هو تحسين نوعية التعليم ويكون ذلك عن طريق تحسين بيئة المدرسة (Jannah & Wahyuningsih, 2024).

وتعدّ البيئة المدرسية الوسط الذي يحتوي على العديد من الخصائص المعنوية والمادية؛ ويَحدث بين هذهِ الخصائص تفاعلاً يجعل بيئة المدرسة تتسم بالإيجابية، كاحتوائها على المرافق الآمنة والمساحة الخضراء، وتمتعها بالنظافة، وتلتزم بالمعايير الصحيّة، كما وتمتع الإدارة في قراراتها بالنزاهة، وتوزع المهام بعدل (Ali & Raza, 2024)، كما أنّ الذّي يحدث في البيئة المدرسية من تواصل إيجابي بين المعلمين يزيد من تحسين أداء المعلمين وينعكس ذلك على تحصيل الطلبة (Pudjaningsih et al., 2023).

وتُعتبر البيئة المدرسية ذات أهمية للمعلمين فهي الوسط الذي يتواجدون فيه لجزءٍ من يومهم وتؤثر على مشاعرهم، وردة فعلهم نحو المواقف التّي تحدث معهم، ومن الممكن أنّ يكون هذا التأثير خارج إدراك المعلم وتحكم يومه وتسيّر عمله عبر تواجده في هذه البيئة التّي يحدث فيها عدةّ تفاعلات كعلاقة المعلمين ببعضهم، أو علاقة المعلمين مع الطلّبة والعناصر المادية الأُخرى في المدرسة وتساهم هذه التفاعلات في نجاح العملية التعليمية بشكل إيجابي (صبيح، 2022).

إنّ المعلم يتأثر تلقائياً في البيئة المدرسية المحيطة به وأنّه بشكل عام ولطبيعة عمله ومسؤوليته اتجاه الطلبة وتعرضه للضغط من عبء العمل، قد يؤثر هذا الضغط المستمر على

المعلم مما يؤدي تعرضه للاحتراق النفسي (طوبان وبحري، 2023)، فالاحتراق النفسي هو الذي ينتج من أعباء العمل المتزايدة التي تمنع المعلم من أنّ يحقق أهدافه وطموحاته وتكون سبباً في انخفاض أدائه التدريسي، وتزيد من القلق والتوتر لديه بالأخص إذا كانت خلال فترةٍ زمنيةٍ متواصلة (Agyapong et al., 2024).

وكون طبيعة عمل المعلم تعتمد على التواصل المباشر والمقرب من زملائه والإدارة والطلبة وحتى أولياء امورهم؛ فإنهُ سينشأ من خلال هذا التواصل المكرر يومياً إرهاق المعلم عاطفياً فيؤثر على تعامله مع الآخرين؛ ويقلل من رغبته في مجاملتهم والإطراء لهم (Tınas, 2024)، فيفضل المعلم الاعتزال عن الآخرين في داخل المدرسة كلما سمحت له الفرصة، بل ويبدأ بالتفكير بالانفصال عن العمل، بالأخص أنه يصل لمرحلة انخفاض تقديره لذاته وعدم رضاه عن مستوى أدائه التدريسي، وتراجع تحقيق أهدافه، وانخفاض طموحاته (Jalalli, 2024).

وبناءً على ما سبق، يمكن أن تأتي أهمية البيئة المدرسية السليمة والتّي توفر الموارد المادية والمعنوية، وتعزز التعاون بين المعلمين، بالإضافة إلى وجود إدارة مدرسية داعمة تقدر جهود المعلمين، وإذا كانت العلاقات الاجتماعية تتسم بالإيجابية داخل المدرسة، والاهتمام بصحة المعلمين النفسية، من المحتمل أنّ يكون كل ذلك لهُ دور كبير في التقليل والحد من الاحتراق النفسي لدى المعلمين. إذا وفرت المدرسة بيئة داعمة وسليمة، من الممكن أنّ يساهم ذلك في نجاح العملية التعليمية والتعلمية. لذا جاءت الدّراسة لبيان العلاقة بين البيئة المدرسية والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة.

مشكلة الدراسة

خلال السنوات القليلة الماضية زاد اهتمام قطاع التعليم الخاص بمواكبة العولمة والعصر التكنولوجي في التعليم، مما زاد ذلك من الاهتمام في البيئة المدرسية الآمنة سواء كانت البيئة المادية أو البشرية لما لها من دورٍ أساسيٍ في عملية التعليم وتساعد المعلمين على التعايش السليم ومواصلة العملية التعليمية (شديفات، 2024)، ولانّ المعلم هو أساس عملية التعليم فيجب الاهتمام بالبيئة التي تحيط به وأخذ صحته النفسية على محمل الجد، لما لها من تأثير على أدائه التدريسي، الذي ينعكس على عملية التعليم (Sohail et al., 2023) .

تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحثة من خلال البحث المستمر عن متغيري الدّراسة وملاحظتها من خلال الأبحاث وبعض آراء الزملاء المعلمين أنّ بعض البيئات المدرسية لا تتمتع بالسلامة، وأنّ المعلمون يعانون من أعباء العمل الضاغطة في وسط بيئة غير داعمة.

وللوقوف على المشكلة قامت الباحثة باستطلاع رأي مجموعة من معلمي المدارس الخاصة وطرح مشكلة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لديهم، صرح مجموعة من المعلمين أنّ البيئة المدرسية في مدرستهم ليست آمنة للجميع، كما أنّهم يشعرون بالتعب العام بسبب وظيفتهم وتجعلهم أقل مرونة.

وعند وقوف الباحثة على بعض توصيات الدراسات كدراسة بوفاتح وبن عون (2017) حيث أوصت أنهُ يجب أنّ تكون بيئة عمل المعلمين تتسم بالإيجابية بعلاقتها الاجتماعية وتشعرهم بالراحة النفسية، وأوصت بدراسة متغير البيئة المدرسية بمتغيرات أخرى، كما أوصت دراسة البريكي (2021) أهمية الاهتمام بالبنية التحتية للمدرسة لتوفير البيئة المدرسية السليمة، وأوصت دراسة جمالة وماربا (Gamala &Marpa, 2022) بضرورة اهتمام الادارة المدرسية والقائمين على العمل في النظام التعليمي في تحسين البيئة المدرسية بالأخص في المناطق الأقل حظاً.

كما أوصت دراسة مؤنس (2018) الى أهمية وجود أخصائي نفسي في المدرسة لدعم المعلمين بداخلها بهدف التقليل من الاحتراق النفسي لدى المعلمين، كما أوصت الدراسة الي القيام بالمزيد من الأبحاث حول الاحتراق النفسي، كما أوصت دراسة بيل وآخرون (Bell et al., 2023)أنه يجب أنّ يكون هناك اهتمام بالأبحاث المستقبلية حول دراسات الاحتراق النفسي، وأوصت دراسة نعماش وبومنقار (2023) للعمل على تلبية متطلبات المعلمين المادية والمعنوية وتحسين ظروف عملهم لتحسين أدائهم التدريسي وأَوصت القيام بالمزيد من الدراسات عن الاحتراق النفسي، وفي دراسة بوخالفة وبن الشيخ (2020) أوصت بالقيام بالمزيد من دراسات عن الاحتراق النفسي لكن بفئات مختلفة من المجتمع .

تَكمن مشكلة الدراسة في السعي إلى معرفة مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة .

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- التعرّف على مستوى سلامة البيئة المدرسية في المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين.
- تحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين البيئة المدرسيّة والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعّليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة الدّراسة

سعت الدّراسة الحالية للإجابة عن الاسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى سلامة البيئة المدرسية في المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى سلامة البيئة المدرسيّة لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

السؤال الرابع: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

السؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين البيئة المدرسيّة والاحتراق النفسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة الأردنيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة؟

أهمية الدّراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على البيئة المدرسية في القطاع الخاص، وما أثرها على الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة وتظهر أهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية بما تم طرحه في الأدب النظري من توضيح للإطار المفاهيمي المتعلق بمتغيري الدراسة وهما البيئة المدرسية والاحتراق النفسي ولما تقدمه الدراسة الحالية من إثراء المكتبات العربية بمراجع قيّمة عن سلامة البيئة المدرسية وأهميتها وأثرها على الاحتراق النفسي لدى المعلمين، كما يؤمل من أنّ تكون الدراسة الحالية مدخلاً لإجراء الدراسات والأبحاث للباحثين، حيث على حد علم الباحثة لا يُوجد دراسات تربوية تربط بين متغيري البيئة المدرسية والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية .

الأهمية التطبيقية

وتكمن الأهمية التطبيقية في إمكانية استخدام نتائج هذه الدراسة من قبل مديري المدارس الخاصة بهدف تحسين بيئة المدارس والحد من الاحتراق النفسي لدى المعلمين ذلك من خلال فهم العلاقة بينهم، ومن المؤمل أنّ تساهم هذه النتائج في وضع سياسات في قطاع التعليم تهدف إلى زيادة الاهتمام بالبيئة المدرسية، وتوفير الدعم النفسي والمعنوي وحتى المادي للمعلمين ووضع برامج تدريبية للمعلمين للتوعية حول الاحتراق النفسي وكيفية التعامل مع ضغوط العمل.

حدود الدراسة

- **الحد الموضوعي:** تناولت الدّراسة موضوع البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي.
- **الحد البشـري:** طُبقت الدّراسـة على معلمي المدارس الخاصـة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة.
- **الحد المكاني:** طُبقت الدّراسـة في المدارس الخاصـة الأردنية لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة .
- **الحد الزماني:** طُبقت الدّراسة في الفصل الدِّراسي الأول من العام الدِّراسي(2024/2025).

مصطلحات الدِّراسة

تناولت الدّراسة الحالية التعريفات اصطلاحاً وإجرائياً على النحو الآتي:

تعرف البيئة المدرسـية اصـطلاحاً بأنها "التفاعلات التي تحدث داخل مجتمع المدرسـة، والتي تتشـكل من خلال العناصـر الهيكلية والفردية والوظيفية لبيئة التعلم التي تعطي المدارس طابعها الفريد" (Rind, Khaskhali & Mubeen, 2023).

وتعرفّ البيئة المدرسية إجرائياً بأنها مجموعة عوامل تحدث بداخل المدرسة وتكون هذه العوامل اجتماعية ومادية ونفسـية كما وتشـمل البنية التحتية للمدرسـة والعلاقات بين المعلمين والإداريين والطلبة وتقوم هذهِ العلاقات في المسـاهمة في نجاح وتعزيز العملية التعليمية، والتي تم قياسـها باستجابة أفراد عينة الدّراسة على أبعاد متغير البيئة المدرسية وهي (البيئة الفيزيقية، البيئة المعنوية، البيئة الصحيّة).

ويُعرف الاحتراق النفسي اصطلاحاً بأنهُ متلازمة الإجهاد العاطفي وتشكل مشاعر سلبية اتجاه الآخرين وعدم رضا الفرد عن إنجازه في العمل (Maslach & Jackson, 1981).

ويُعرف الاحتراق النفســـي إجرائياً بأنـهُ انخفاض جودة الأداء في العمل نتيجة لبيئة العمل الضـاغطة فيفضـل الفرد العزلة وتوجيه الغضـب نحو الذات ونحو العمل وزملاء العمل، مما يؤدي لخفض الأداء الوظيفي ونقص في الكفاءة الذاتية، والذي تم قياسـه باسـتجابة أفراد العينة على أبعاد متغير الاحتراق النفســـي وهي (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشـــاعر، نقص الشـــعور بالإنجاز الشخصي).

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

اشتمل هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذو العلاقة بمتغيرات الدراسة، فضلاً عن الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولاً: الأدب النظري

يتناول هذا الفصل كلاً من الأدب النظري المتعلق بمحور البيئة المدرسية من حيث مفهومها، وأهميتها، ومتطلباتها، وعناصرها، وأبعادها، ومعيقاتها، ودور مدير المدرسة في تحقيقها، إضافة إلى الجانب الآخر تناوله للاحتراق النفسي مفهومه، أسبابه، أعراضه، أبعاده، نماذجه، طرق الوقاية والعلاج، والاحتراق النفسي لدى المعلمين، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

المبحث الأول: البيئة المدرسية

البيئة بشكل عام هي الوسط المحيط بالإنسان، والبيئة المدرسية كما عرفتها منظمة الصحة العالمية (World Health Organization [WHO], 2020) هي الحدود التي يقضي فيها الأفراد جزء من يومهم، وتعتبر أهم البيئات كونها تحتضن العملية التعليمية التعلمية بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة حتى المرحلة الثانوية كما وتُعد بيئة عمل حيوية يتطلب الاهتمام بها لضمان أداء الإداريين والمعلمين لمهامهم بكفاءةٍ وجودةٍ عاليتين، وذلك بهدف تحقيق الأهداف الأساسية للمدرسة وهي عملية التعليم.

مفهوم البيئة المدرسية السليمة

عُرفت البيئة المدرسية بأنها الحدود التي تتم فيها عملية الإدارة المدرسية والتعليم والتعلم، ويحقق ذلك من خلال تحقيق إدارة المدرسة للرؤية والأهداف الموضوعة (مخلوف وموسى،

2021)، كما عرفها علي وحسن (2017) بأنها عدة عوامل وشروط تحدث في داخل المدرسة أو في خارجها وتؤثر هذه العوامل بكل من بداخل المدرسة من إدارة المدرسة والمعلمين والطلبة وبذلك يتأثر سير عملية التعليم والتعلم ومدى نجاحهما.

كما عُرّفت البيئة المدرسية الآمنة بأنها البيئة التي تؤمن التفاعل الإيجابي بداخلها وبدون أي تهديد لكل من الطلبة والمعلمين والإداريين وضيوف المدرسة مما يجعلها تساعد على تحقيق الهدف الأساسي للتعليم، وتعزز العلاقات الشخصية بداخلها وتحقق النمو المهني للمعلمين والنمو الشخصي للطلبة (Preeti, 2020).

وتُعرّف بأنها العامل الذي يؤثر على الأداء التدريسي للمعلم والتحصيل الأكاديمي للطلاب لتحقق التدريس الفعّال، وكلما كانت البيئة المدرسية ذات طابع إيجابي كلما كانت الأهداف التعليمية واضحة وسهلة التحقيق وتساعد على بناء المهارات الشخصية والمهنية للمعلم بالتالي تحقق التعلم الفعّال للطلبة (Allison& Dickey, 2020).

كما عرفها هندريزال (Hendrizal, 2019) أنها البيئة التي توفر جو مليء بالراحة النفسية والأمان للمعلم والطالب لتحسين عملية التعليم بفاعلية، وتساهم في توفير المستلزمات المادية بجودة عالية وكل ما يدعم عملية التعليم، وتوفر جواً إيجابياً من التفاعل بين المعلمين والإداريين والطلبة مما يزيد من جو الألفة بداخل المدرسة وتزيد من حبّ الطلبة من التعلم.

وتُعتبر البيئة المدرسية السليمة هي البيئة التي يحدث بها تلقي لعمليّتي التربية والتعليم للطلبة من خلال المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية التي تعتمد بذلك على وجود إدارة مدرسية داعمة وناجحة، ومعلمين مدربين وأكفاء لمهنتهم، ومناهج دِراسية جيدة، ومدرسة مدعمة بأحدث الوسائل التعليمية التكنولوجية (مولاي وعبو، 2019).

ويُستنتج مما سبق؛ أنّ البيئة المدرسية السليمة هي "البيئة الآمنة نفسياً وجسدياً وصحياً لكل من يكون في داخل المدرسة مما يسهم في تحقيق عملية التعلم للطلبة بنجاح وتوفير بيئة العمل السليمة للمعلمين والإداريين، وبالتالي تحقيق الأهداف بفاعلية وكفاءة".

أهمية البيئة المدرسية السليمة

يُعتبر تحسين البيئة المدرسية أولى خطوات تحسين الأداء التدريسي للمعلمين والأداء التحصيلي للطلاب من خلال تحسين البيئة المدرسية، لهذا السبب يمكن أنّ تجذب البيئة المدرسية انتباه قادة ومدراء المدارس الذين يسعون لعمل ندوات أو حتى دراسات في المستقبل حول أهمية توفير البيئة المدرسية السليمة (Özgenel ,2020).

كما أَنّ سلامة البيئة المدرسية يؤدي لتهيئة مناخ وبيئة عمل مناسبة للمعلمين، وينتج من خلاله تحقيق لأهداف المدرسة ورؤيتها بشكل إيجابي، وتحسين العلاقات بين الإدارة المدّرسية والمعلمين والطلاب وحتى مع أولياء أمورهم (دحماني وبن عمر، 2017)، حيث يُعتبر الهدف الأساسي من توفير سلامة البيئة المدرسية هو تحسين عملية التعليم وجودتها بشكل ملحوظ بالمدرسة (Hebib & Zunic-Pavlovic, 2018).

إنّ تحسين البيئة المدرسية يأتي أولاً من خلال تحسين جودة العلاقات بداخل المدرسة ويشمل ذلك تحسين عملية التعليم والتعلم، والقدرة على توفير جو تعليمي سليم للمعلم والمتعلم (Kalkan &Dağlı, 2021)، حيث تُعتبر البيئة المدرسية هيكل منظم له أبعاد عديدة يجب أَخذها بِعين الاعتبار ومنها: العلاقات الإنسانية في داخل المدرسة وإتباع القوانين والأنظمة والانتماء للمدرسة والثقة بقيادة المدرسة وذلك يؤثر إيجابياً بسلامة البيئة المدرسية (Karadağ, Öztekin & Anar ,2016).

حيث ذكر جولشـــن وجولناي (Gülşen & Gülenay, 2014) أن البيئة المدرســـية الآمنة تؤدي لرفع مستواهم التدريسي وثقتهم بأنفسهم لشعورهم بالأمان الجسدي والنفسي والعاطفي في بيئة المدرســـة، وقد أكدت صـــولي (2013) أنّ البيئة المدرســـية الســـليمة تؤثر على نجاح المدرســـة واســـــتمراريتها وتحقيقها لرســـــالتها بكفاءة وجودة عالية ذلك لما لها أثر على المعلمين وإنجازهم ودافعيتهم ثم رضاهم نحو عملهم.

وتعد البيئة المدرسية السليمة مرتكزاً أَساسياً لكل من الكادر التعليمي ومؤسسات التعليم، لما لها من أثر على المعلم وأدائهُ وتأثير ذلك على عملية التعليم وجودته (قرزو وطلحاوي، 2019)، وتعد البيئة المدرسية ذات تأثير على المعلم وأدائه التعليمي في العصر الحديث والمحور الأساسي التي تهتم فيه وزارة التربية والتعليم (صـــبيح، 2021)، وذكر أبو الدّبس (2024) أنّ ســـلامة البيئة المدرسية أهم عامل من العوامل المؤثرة على الصحة النفسية للمعلمين، فسلامتها تعزز من الأداء التدريسي للمعلمين وإنجاح العملية التعليمية وينعكس ذلك إيجابياً على حياتهم الخاصة، كما لأهمية دورها على الإداريين والطلبة.

كما اعتبر فنغ (Feng, 2018) أنّ البيئة المدرســية الســليمة عبارة عن قوة غير مرئية على المدى البعيد لتأثيرها على حياة المعلم وصحته النفسية وتساعده على تطوير ذاته بالتالي يؤثر على الطلبة وكلما كانت البيئة المدرسية السليمة التي يتلقى بها الطلبة تعليمهم مريحة ومليئة بجوٍ إيجابي كلما كان لها تأثير على عملية التعليم.

ويستنتج مما سبق أنّ أهمية البيئة المدرسية السليمة تأتي بالأساس لتحسين الأداء التدريسي للمعلم الذي يسعى من خلاله لتجويد أداء الطلبة، فعندما نوفر البيئة المدرسية السليمة لا نُحسّن فقط التعليم إنما نقوم أيضاً بتحقيق رؤية ورسالة وأهداف المدرسة التي وضعتها المدرسة، ويتحقق

ذلك من خلال اتباع اللوائح والأنظمة والقوانين والالتزام بها وتعزيز العلاقات بالمدرسة، هكذا تتوفر البيئة المدرسية السليمة التي تعتبر المرتكز الأساسي لإنجاح عمليتيّ التعليم والتعلم.

أهداف البيئة المدرسية السليمة

إنّ الهدف الأساسي من البيئة المدرسية يأتي من الغاية في تحسين مخرجات العملية التعليمية، كما أنّ من أهدافها هو إدخال تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس؛ واكساب الطلبة مهارات التفكير والاكتشافات الإبداعية، وتحقيق دعم المجتمع المحلي لنظام التعليم وتوفيره للجميع بجودةٍ عالية (عبد الباسط، 2020). ومن أهداف البيئة المدرسية السليمة ما يلي:

- **بناء شخصية الطالب:** إنّ البيئة المدرسية هي البيئة الثانية بعد البيئة الأُسّرية لتعلم الطالب وتعلب دوراً مكملاً لها فيجب على بيئة المدرسة أن توفر الجو السليم لتعلمهم ولتنمية شخصيتهم وصقلها ويصبحوا قادرين على التمييز بين الخير والشر، والميل للأفعال الحسنة وترك الصفات السيئة، وللقدرة على توفير ذلك يجب على الإدارة توجيه المعلمين أن يكونوا انموذجاً وقدوة للطلبة في بيئة سليمة.(Lilawati, 2024)
- **تعزيز الأمان وبناء مجتمع مدرسي متكامل:** من خلال مساهمة الإدارة في تسهيل العمليات الإدارية والإجراءات، وتعزيز عمليات التعلم؛ وتحسين التفاعل بين الإداريين والمعلمين والطلاب، والتعاون المستمر مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لهدف التحسين المستمر للبيئة المدرسية ونجاح العملية التعليمية.(Preeti, 2020)
- **الانتماء للمدرسة:** إنّ الانتماء للمدرسة أحد عوامل نجاح التعليم، فانتماء المعلمين والاداريين لها يزيد من دوافعهم ورغباتهم نحو العمل الجاد والمتقن، اما الطلبة فيزيد من رغبتهم نحو التعلم، كما وتعزيز التواصل الايجابي والفعّال في داخل المدرسة يزيد من توفير جو مليء بالقبول والامان بين أفرادها فيؤثر على سلوكهم إيجابياً (أبو الدبس، 2024).

متطلبات البيئة المدرسية

تعتبر البيئة المدرسية من العوامل الأساسية التي تؤثر على جودة عملية التعليم ورفاهية المعلمين والطلبة على حد سواء، ولضمان سلامة هذه البيئة من الضروري تحقيق عدة شروط أساسية تعزز من سلامة وراحة الإداريين والمعلمين والطلبة والزوار، تشمل هذه الشروط مقومات مادية وبشرية تتداخل مع بعضها البعض، مما يُسهم في توفير بيئة تعليمية آمنة ومناسبة (الشهري، 2022) وهي كالآتي:

- **بيئة المدرسة:** أي أنّ تتميز المدرسة بطابعها العام بأجواء تبعث البهجة بنفوس كل من بداخلها، وتوفير المساحات الخضراء، والمظلات التي تحمي من أشعة الشمس وساحات داخلية للشتاء، وتكنولوجيا التعليم الحديثة لدعم عملية التعليم، وتراعي في تصميم الصفوف بحجمها مع عدد الطلبة لتحقيق أعلى استفادة من عملية التعلم، ولتلبية اِحتياجات المعلمين يجب أنّ تتوفر غرف اِستراحة مزودة بوسائل الترفيه والراحة خلال أوقات فراغهم؛ لما لها دور في تعزيز أدائهم التدريسي.
- **الأمان:** لا بد أن يشعر المعلمين بداخل المدرسة بأنهم في أمان نفسي وجسدي وصحي، وخالٍ من أي اعتداء أو عنف، وتسمح لهم بطرح معتقداتهم وأفكارهم وآرائهم دون تردد أو تمييز في دين أو عرق أو لون.
- **العلاقات الاجتماعية:** في داخل المدرسة العلاقات الاجتماعية متعددة ولكل علاقة هدف مختلف، فمثلاً علاقة المدير مع المعلم تكون عبارة عن مهام ومسؤوليات للمعلم والمعلم يطبقها، وعلاقة المعلم بالمعلم عبارة عن تبادل خبرات وتعاون، والمعلم والطالب المعلم موجه ومرشد والطالب محاور ومناقش، وكل هذه العلاقات تبنى من الأساس على الاحترام من الطرفين لإنجاح عملية التعليم في بيئة مدرسية سليمة.

- **التربية والتعليم:** التربية والتعليم خطان لا ينفصـــلان عن بعضـــهما البعض وكلامها يكمل دور الآخر وأساس وجود المدرسة والنظام التعليمي، أما التربية فهي لصقل شخصية الطالب وتنميتها وتطوير أفكاره ومهارته، أما التعليم فهو لنقل المعرفة والمعلومات للطلبة التي ستنتقل معهم لباقي حياتهم.

ومن خلال ما ورد ســـابقاً نلاحظ أنّ ســـلامة البيئة المدرســـية تبنى على تعزيز دور التعليم وتحسـين جودته، وتحقيق رفاه كل من في داخل المدرسـة، ويكون توفير البيئة الآمنة بالتركيز على العلاقات الاجتماعية السليمة، فبذلك نحقق نجاح عملية التعليم للطلبة وتطور شخصياتهم، وتحسين الأداء الأكاديمي للمعلمين وتحقيقهم لذاتهم، عبر تحقيق هذه المتطلبات فتحقيقها أيضـــاً يســـهم في تشكيل مجتمع متكامل يسعى نحو بناء مستقبل أفضل لجميع أفراده.

عناصر البيئة المدرسية السليمة

أولاً العناصر البشرية

من أبرز العناصر البشرية الآتي:

- **الإدارة المدرســـية** هي الإدارة التي تنســـق العمل بين الكادر الإداري والتعليمي بداخل حدود المدرسة لغاية الوصول للأهداف التربوية المنشودة من التعليم (عطوي، 2020)، أما عرابي (2021) فعرفها أنها الإدارة التي توفر البيئة المدرســـية الســـليمة والآمنة، عن طريق عدة عمليات منها التخطيط والتوجيه والإشـراف، ويعتبر الهدف الرئيسـي للإدارة المدرسـية السـعي دائماً لتوفير البيئة المدرســـية الســـليمة لغاية الوصـــول للهدف المراد من التعليم، وتحفيز المعلمين وتشجيعهم لتحسين أدائهم.

كما وتعرف الإدارة المدرسية أنها عبارة عن عدة عمليات ونشاطات وإرشادات يتم توجيهها من خلال المدير الذي يكون مُعداً لهذه الوظيفية من ناحية أكاديمية ويتمتع بالمواصفات الشخصية لهذه الوظيفة وبدوره يتخذ القرارات ويتبع القوانين واللوائح والأنظمة بهدف تنظيم الأعمال بداخل المدرسة وشؤونها لتحقيق أهدافها التربوية والتعليمية ويتم ذلك من خلال التشاركية في عملية صنع القرار بين الإدارة والمعلمين بهدف تحقيق فاعلية تحقيق الأهداف وبالتالي إنجاح العملية التعليمية (المساعيد، والخريشه، 2012).

وعرفّ البهواشي (2012) الإدارة المدرسية أنّها الإرشاد والتوجيه لأداء العناصر البشرية من إداريين ومعلمين، وتوظيف للعناصر المادية لغايات تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المدرسة ويتم ذلك من خلال تنسيق الجهود بين الناحية الفنية والناحية الإدارية من جهة وبين الأداء التدريسي للمعلمين وتوافق طرق تدريسهم مع المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية ومتابعة الصفوف وسير العملية التعلمية داخل الصفوف ومتابعة الأمور الإدارية من خلال الأعمال الإشرافية على مستوى المدرسة لتحقيق جودة التعليم.

- **المعلم** هو القدوة والموجه للطلبة، ناقل المعرفة والخبرات والمعلومات، ويغرس الدّين والقيم والأخلاق وثقافة المجتمع وعاداته، والمؤثر الأول على الطالب في مرحلة تدريسه حتى على مستقبله، فهو صاحب الرسالة الأسمى في العملية التربوية والتعليمية (عبد الرزاق، 2024)، وكونه منشئاً للأجيال ومكون الأساس المجتمع توجهت أنظار الباحثين التربويين للبحث عن مهام وصفات المعلمين ليتم اختيارهم وإعدادهم لقيامهم بوظيفتهم بالصورة المطلوبة منهم (فته، 2019).

فإنّ المعلم هو في الخط الأول الذي يســـتطيع أن يؤمن ويحســـن للطلاب البيئة المدرســـية والصـفية السـليمة كونه هو الموجه والذي يدير الغرفة الصـفية والعملية التدريسـية فبذلك يأتي دور الإدارة في توفير البيئة السليمة للمعلمين لما لها من أثر على رضـا المعلمين عن وظيفتهم فكلما زاد رضـــاهم كلما زادت دافعية المعلمين نحو تطوير ذاتهم وأدائهم التدريســـي وبالتالي تحقيق أهدافهم المرغوبة وطموحاتهم الوظيفية وتســـاعدهم على الاندماج في عملهم والتفاعل معهم (البهواشـــي، والشريف، 2015).

- **الطالب** هو أســـاس عملية التعليم فهو المتواجد بداخل حدود المدرســـة التي تتبع القوانين واللوائح بهدف إنجاح العملية التربوية والتعليمية ويتم تطبيق الخطة التربوية والخطة المدرسية عليهم للوصـول لمخرجات تعلمية (حمودة، 2023)، ويجب أن توفر البيئة المدرسية السليمة للطلاب سـهولة التواصـل مع المعلمين أو الإدارة المدرسـية، ومعرفة احتياجاتهم ومتطلباتهم والعمل على توفيرها، والتشـجيع على إبداء الرأي واحترامه للقدرة على الاتجاه بأفكار الطلاب بفاعلية نحو التعلم (سعد، 2020).

ثانياً العناصر غير البشرية

من أبرز العناصر غير البشرية الآتي:

- **المباني المدرســـية** تُعتبر أهم متطلبات تحقيق التعليم، فيجب أن تكون المباني المدرســـية الســـليمة تلبي احتياجات المعلمين والطلبة وتوفر متطلباتهم واحتياجاتهم جســـديةً كانت أم نفسيةً أو حتى صـحيةً مما ينعكس على تحقيق مردود إيجابي على الأداء التدريسي للمعلمين فسلامة صحة المعلم النفسية لها دور كبير في تحسن أدائه (السندي، 2020).

وأكد الأســـدي والرميض (2019) إلى أنه هنالك علاقة إيجابية واضـــحة في أهمية المباني الدراسـية والصـفوف الدراسـية وانعكاسـها على أداء المعلمين وتعتبر جزء من بيئة العمل التي يجب الاهتمام بها لما لها من أثر على زيادة دافعية المعلمين نحو التدريس بفعالية مما يؤدي لزيادة ولاء المعلمين للمدرسة وإخلاصهم لها فبذلك تتحسن العملية التعليمية ومخرجاتها.

ولما للمباني المدرسـية من أهمية فقد دعم الاتحاد الأوروبي مشـروع مدرسـة المسـتقبل في دول الاتحاد الأوروبي ويركز هذا المشـروع على أن تكون هذه المباني فيها اسـتهلاك للطاقة بشـكل أقل بمستوى عالي وملحوظ، مما يحقق الإصلاح المنتظم والتركيز على البنية الداخلية للمدرسة وجودتها فبذلك تصـــبح الانبعاثات في البيئة صـــفر ويمكن أن نعتبرها مدرســـة المســـتقبل (Erhorn & erhorn , 2014).

- **الساحات المدرسية** تعتبر الساحات مكانًا حيويًا للطلاب والمعلمين، حيث يمكنهم الاسترخاء في أوقات الفراغ والتواصـل مع بعضـهم البعض أو اسـتعادة نشـاطهم وحيويتهم. لذلك، من المهم أن تكون هذه السـاحات مهيأة بشـكل جيد، بحيث توفر بيئة آمنة ومريحة للجميع. من ضـمن المتطلبات الأسـاسـية لتوفير الراحة هي الأسـوار المحيطة المزودة بالأبواب المراقبة، بالإضـافة إلى الأسـوار العالية التي تضـمن الأمان. كما يجب توفير المظلات للحماية من حرارة الشمس في الصيف والأمطار في الشتاء، مع التأكيد على وجود مخارج للطوارئ لتوفير السـلامة في كل الأوقات. كما يجب أن تكون السـاحات واسـعة بما يكفي لاسـتيعاب عدد الطلاب في المدرسة بشكل مريح (حراحشة، 2019).
- **المناهج الدراســية** هي كل ما يجمع دين وتقاليد وثقافة مجتمع ثم يتم إسـقاطها على الكتب المدرسـية والأنشـطة التربوية والأسـاليب التدريسـية والاختبارات المدرسـية التي يتم من خلالها

تحقيق الأهداف المرادة من المناهج ومدى التغيير على شخصية الطالب للقدرة على النهوض بالمجتمع (شـــيط وغياط، 2015)، وأكدت توفيق(2019) إنّ المناهج الدراســـية لها الأثر الأكبر على الطلاب التي من خلالها يُغرس في الطلبة عادات المجتمع وتقاليده مما سـيكون لها الأثر الأكبر على سلوكهم وأفكارهم ومعتقداتهم طوال حياتهم.

حيث أكد فلان وهارجريفز (Fullan & Hargreaves, 1992) من خلال دراستهم أنه عندما يكون هناك تطوير على المناهج الدراســـية للدولة يكون هنالك برنامج تدريب وتأهيل وتطوير للمعلمين بذات الوقت ذلك بهدف تعزيز مهاراتهم وأساليبهم التدريسية للمناهج الجديدة وتكون النتيجة عملية تدريس ناجحة وفعالة أي تحقيق الهدف من تطوير المناهج.

لا شـك أن تدريب المعلمين وبناء المناهج الجديدة يؤثر على المتعلم وتحصـيله، لكن أيضـاً هناك أهمية تفيد المعلم من التدريب على المناهج الجديدة وأسـاليب تدريسـها في مسـيرته المهنية، وأهمها أنه نظراً لتطور خبرات المعلم ومهاراته في أســـاليب التدريس يمكنهم نقل خبراتهم لزملائهم لتحسين مهاراتهم، أيضا يصبح لدى المعلم القدرة على وضع خطط لاستراتيجيات التدريس الجديدة ويصـبح لدى المعلم تطور في مهاراته البحثية والاسـتكشـافية ويفيد ذلك في تتبع أي مشـكلة تواجه الطلبة من صعوبات في المناهج الجديدة والسعي لمعالجتها (Cordingley,2015).

أبعاد البيئة المدرسية السليمة

تتكون البيئة المدرســـية من مجموعة متكاملة ومترابطة من الخصـــائص والجوانب التي يكمل بعضها دور الأخر، ويؤدي كل منهم دوراً مهماً في تشكيل بيئة العمل المناسبة للإداريين والمعلمين ثم للطلبة، مما يحقق الأهداف المطلوبة من التعليم، وبمعنى آخر يمكننا القول أن هذه الجوانب هي أبعاد البيئة المدرسية وتقسم الى عدة كالآتي:

البعد الأول: البيئة المادية

سُـــميت البيئة المدرســـية المادية بالبيئة الفيزيقية وكلاهما تحمل نفس المعنى، وهي البيئة الخارجية للمدرســـة والداخلية لها، وتحتوي على البنية التحتية لها، من مبنى، ســـاحات، حدائق، مساحة خضراء، صفوف، غرف استراحة للمعلمين، مقصف المدرسة، المناهج، تكنولوجيا التعليم (Sipmpdr, 2019) وعندما تكون البيئة المادية إيجابية، مثل أن تكون الصفوف واسعة وتتناسب مع أعداد الطلبة، وتوفر الراحة لكلٍّ من المعلمين والطلبة، فإن ذلك يســـهم في نجاح العملية التعليمية. (عبيدات، 2019)، وتحســـين البيئة المادية يعني تحســـين مســـتوى الحياة للأفضـــل، فتحسـينها يقلل من فرصـــة الإصـــابة بالاكتئاب أو القلق للمعلمين، ويســـاعد على تحســـين أدائهم التدريسي وقدرتهم على حل المشكلات بالتالي يجودّ التعليم (Hawkins et al., 2023).

البعد الثاني: البيئة المعنوية

البيئة المعنوية هي البيئة التي تشمل اللوائح والقوانين والأنظمة والتشريعات، التّي تعمل على ضـــبط العلاقات بين الأفراد في المدرســـة، لما لهذه العلاقات إضـــافة وتأثير على المناخ العام للمدرسة، فكلما كانت هذه العلاقات إيجابية كلما كانت نتائج المدرسة إيجابية (أحمد، 2020). كما انه عندما يسود الانضباط في العلاقات بالمدرسة الذي يرتكز على الصدق بين الإدارة والمعلمين والطلبة، والعدل والمســـاواة بينهم، والاحترام المتبادل، والتزام المعلمين بالقوانين والتعليمات المطلوبة منهم كل ذلك يســـهم في نجاح التعليم بل ويجعل من المعلمين قدوة حســـنة أمام الطلبة، مما يعزز حبهم للتعلم في بيئة تعلم إيجابية (Maryani et al., 2019).

البعد الثالث: البيئة الصحية

البيئة الصـــحية هي البيئة التي تهتم بعدة اســاســيات وكل منها تكمل الاخرى، ويجب أخذهم بعين الاعتبار لتحقيق بيئة صـحية آمنة، ومنها توفير جودة الهواء النقي بالمدرسـة ويتحقق ذلك من خلال إنشـاء المدرسـة بعيداً عن التلوث البيئي والمناطق الصـناعية، الاهتمام بالإضـاءة الجيدة في داخل الغرف والصفوف والاستفادة من إضاءة الشمس، وانخفاض مستوى الضوضاء من خلال بناء المدرســة بعيداً عن المناطق الشــعبية، والاهتمام بنظافة المدرســة من الخارج ومن الداخل بما فيها الساحات ودورات المياه والمرافق والصفوف (Vinima et al., 2024).

وذكر ريناتا وآخرون (Renata et al., 2024) أن البيئة الصـــحية في المدرســة تكون من خلال التوعية المســـتمرة لأكثر من جانب ومن هذه الجوانب هي الوقاية من الأمراض كونه يعتبر المدرسة بيئة كثيرة الخلطة فيجب توعية كل من المعلمين والطلبة بأهمية النظافة الشخصية، وتعقيم الأيدي، وعدم مشــاركة الأغراض الشــخصــية لعدم نقل الأمراض، كما أن تناول الطعام الصــحي والنظيف مهم ويأتي ذلك من خلال متابعة مقصـف المدرسـة لأتباعه للشـروط الصـحية بمحتوياته، وذكر الباحثون أنه يجب أن تراعى الصحة النفسية بالمدرسة من خلال تقديم الدعم النفسي المستمر للمعلمين لما لها من أهمية على أدائهم التدريسي وتخفيف الضغط النفسي لديهم.

البعد الرابع: البيئة الاجتماعية

البيئـة الاجتمـاعيـة هي البيئـة التي يحـدث بهـا التفـاعـل في العلاقـات بين الأفراد في داخـل المدرســـة، وتتمثل في علاقة كل من الطلبة والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وكيف يتفاعلون مع بعضـهم ومدى تأثير هذا التفاعل على عملية التعليم (الشـديفات، 2023)، قوة العلاقات الاجتماعية في داخل المدرسة ليس إلا دليل على أنّ مدير المدرسة يقوم باحترام المعلمين

وتقدير جهودهم ويتقبل آراءهم ويهتم بتطورهم المهني، مما يشجع على تحفيز دور المعلم أيضاً في المدرسة حيث لكل معلم دور إيجابي هام بغض النظر عن دوره ومهامه، لأن كل معلم له مساهمة خاصة لتحقيق سلامة البيئة المدرسية (Spicer, 2016).

البُعد الخامس: البيئة الأكاديمية

البيئة الأكاديمية هي البيئة التي تتعلق بالمعلم والمهارات الشخصية والخصائص وأساليب التدريس الحديثة التي يمتلكها وتؤثر تأثيراً مباشراً على تعلم الطلبة وتسهم في تحسينه (Tapia-Fonllem et al., 2020)، كما وتعد المناهج والوسائل والأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية جزء من البيئة الأكاديمية فالمنهاج دوره مكملاً للتعليم والذي يتم إعدادها لهُ ومن ثم تُبنى الأنشطة التعليمية التي تعتبر أدوات تساهم في نمو الطلبة وتنمية شخصيتهم وحبهم نحو التعلم والاكتشاف وكل ذلك لغاية تحقيق الأهداف التعليمية المرادة (العمري، 2021).

تحديات البيئة المدرسية السليمة

تعتبر سلامة البيئة المدرسية أهم الأسباب لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم في المدرسة، وبالتأكيد السعي لتوفيرها سيرافقه الكثير من التحديات التي ستعيق توفير وتحقيق سلامتها، ومن هذه التحديات الآتي:

- **الميزانية المنخفضة** حيث يؤثر انخفاضها على البنية التحتية للمدارس ومنها اِنعدام إجراءات الصحة والسلامة والأمان في المدرسة (Mubita, Milupi&Kalimaposo,2023).
- **التواصل غير الفعّال** يؤثر سلبياً على التعليم، كوّنهُ أهم عامل لنجاح أهداف المدرسة والعملية التعليمية لأن التعليم بالأساس يعتمد على التواصل (Mubita et al., 2023)

- **معايير الصحة** أن تحديات توفير سلامة البيئة المدرسية تتمثل في عدم اتباع شروط الصحة في المدرسة التي تشمل نظافة المدرسة خارج حدود المدرسة، ونظافتها داخلياً من نظافة فصولها وغرفها ودورات المياه بها، وعند عدم توفر المعقمات في الممرات والغرف الصفية، وحتى عدم توفر التهوية الجيدة بها والإضاءة الكافية (السيد وعلي، 2021).
- **المساحات الخضراء** أن عدم توفر المرافق المدرسية ممثلةً بالساحات الخارجية التي يكون بها مساحات خضراء ونباتات وأشجار لما لذلك دور في نفس المعلم والمتعلم في آن واحد ستؤثر في عملية التعليم (السيد وعلي، 2021).
- **التلوث الضوضائي** يمكنهُ أنْ يعيق عملية التعليم، ومن مسببات هذه الضوضاء عدم الاهتمام بالأبنية المدرسية وترميمها وصيانتها يزيد من مستوى الضوضاء في الصفوف ثم المدرسة بشكل عام، وأيضا وجود المدرسة بداخل حي شعبي وقربه للأسواق التجارية، أو الباعة المتجولون مصادر خارجية تزيد من التلوث الضوضائي الذي يزيد من التوتر والقلق لدى المعلم والطلبة أثناء الحصة الدراسية فبذلك تتأثر عملية التعليم (الحسن وجابر، 2020).
- **خبرة المعلّم** أي عندما لا يكون للمعلم خبرة في مجال التدريس يؤثر بالتأكيد ذلك على أداءه وسير الحصة التدريسية؛ لاسيما إذا كان هناك اكتظاظ في أعداد الطلبة في الغرفة الصفية، ويقلل ذلك من التفاعل بينهم (عبابنة، 2021).
- **القيادة التسلطيّة** من إحدى التحديات في البيئة المدرسية أي عدم تقبلها للنقد البناء فيما يخصّ قراراتها وإدارتها، وتقوم بإلقاء الأوامر والتعليمات للمعلمين والإداريين، ولا تهتم بالتشاركية في صنع القرارات، ينعكس ذلك على أداء المعلم وينتج عنه عرقلة التعليم (عبابنة، 2021).

دور مدير المدرسة بتوفير بيئة مدرسية سليمة

يعتبر دور مدير المدرسة الأكثر أهمية في داخل المدرسة وربما يكون دوره أكثر أهمية من دور المنهاج المدرسي ذلك لأنه هو الذي يقوم بتحديد ما إذا كانت البيئة المدرسية سليمة أو غير سليمة للتعلم والتعليم التي تتوفر بقيادته والتزامه بواجباته ومسؤولياته وقيمه ومبادئه كونها تؤدي في النهاية لتحقيق هدفه الأساسي من قيادته وهو نجاح العملية التعليمية (Beck & Scott 2011)، وقد أكد الكيلاني والسعود (2016) أنّ لمدير المدرسة دور كبير وفعال في العملية التعليمية ونجاحها كونه بالخط الأول للتعامل مع عناصر البيئة المدرسية البشرية وغير البشرية .

إنّ مدير المدرسة الملتزم بالقوانين واللوائح ويحافظ على مبادئه وقيمه، ويتواصل بشكل فعال مع المعلمين والإداريين، ويدير المدرسة بالإرشاد والتوجيه لا بالإكراه والتسلطية، ويسعى لتحفيز المعلمين لضمان حفاظهم على مستوى أدائهم التدريسي العالي ويكون قد وفرَ البيئة المدرسية السليمة التي ترتكز بشكل كبير عليه (Moore, 2012)، حيث أنّ رضا المعلمون عن وظيفتهم متعلق بسلامة البيئة المدرسية التي تؤدي لانتماء وولاء المعلمين للمدرسة مما يساعد في نجاح الطلبة وتحسن تحصيلهم (إمام، 2009)

دور مدير المدرسة يأتي عندما يهيئ البيئة المدرسية الداعمة لتطور المعلمين على الصعيد الشخصي والمهني كونه جزء من مهمة القائد المدرسي، كما يأتي من ضمن مهامه منع المظاهر السلبية التي قد تحدث بداخل المدرسة كالإرهاق أو التقليل من مكانة المعلمين أو إنعدام الأمن أو الأمان في داخل المدرسة؛ فمنع هذه المظاهر وتوفير الدعم اللازم والمستمر للمعلم والتوجيه للنقد البناء وتقبل الآراء والتغذية الراجعة من المعلمين تساهم في توفير سلامة البيئة المدرسية .(Özgenel,2020)

كما أن لمدير المدرسة دور كبير في توفير البيئة المدرسية السليمة فمن خلال التزامه بمسؤولياته وواجباته وتلبية متطلبات المعلمين وتحفيزهم مما يضمن رضا المعلمين وولاءهم وانتماءهم للمدرسة، ويؤدي ذلك لتحسين أدائهم التدريسي وتوفير بيئة مدرسية سليمة (النقبي، 2024).

ويستنتج مما سبق أن دور مدير المدرسة في توفير بيئة مدرسية سليمة لهُ دوراً محوريا، فيجب أن يكون ملتزماً بدوره ومهامه ومسؤولياته وأن يكون قدوة للمعلمين بذلك ويساعدهم على تطورهم المهني ورضاهم الوظيفي، كما أن دور مدير المدرسة في حل المشكلات والمظاهر السلبية يعزز بيئة التعليم ويحسنها، وكلما أدرك مدراء المدارس أهمية دورهم في تحقيق البيئة المدرسية الآمنة وعملوا على تحقيقها كلما ساعد على تحقيق الأهداف المطلوبة من العملية التعليمية.

المبحث الثاني: الاحتراق النفسي

يعتبر الهدف الأساسي من التعليم هو تقديم الفائدة للطلبة من خلال نقل المعلومات والخبرات للطلبة وتوجيههم نحو الاكتشاف وتعزيز حب التعلم، بالإضافة الى تحسين تحصيلهم الأكاديمي، ولتحقيق ذلك يقع على عاتق المعلم العديد من المسؤوليات التي تطلبها الادارة لتحقيقها وربما لا ينتهي عمل المعلم فقط بالمدرسة بل يكمل عمله بالمنزل، ولان مهنة التعليم تقوم على العطاء المستمر فقد يعرض نفسه لعدة آثار سلبية نتيجة لأعباء العمل وضغوطه ومتطلباته؛ فتؤدي للاحتراق النفسي (Zhao et al., 2022).

مفهوم الاحتراق النفسي

عرّفَ فرويدنبرجر (Freudenberger, 1974) الاحتراق النفسي بأنه زيادة المهام بالعمل وبشكل مستمر وكثيف، وتحميل المعلم فوق طاقته وقدراته، ويسبب ذلك الاستنفاذ بالطاقة،

واحساسه بالفشل والإرهاق الجسدي المستمر، واستمرار هذه المشاعر لمدة عام في مكان العمل ذاته ينتج عنه الاحتراق النفســـي وذلك لعدّة أســـباب تتعلق بالمهنة وكل من يحيط به في مكان العمل، ويعتبر فرويدنبرجر اول الباحثين بالاحتراق النفسي بعد اصابته به بسبب عمله.

عُرف الاحتراق النفسي أنه حاله من استنزاف الجسد والنفس عند تعرضهما للضغط المتزايد مع الوقت، سواء كان هذا الضغط ناتج عن العمل أو عن الحياة الشخصية للفرد، مما يؤدي إلى شعوره بالتوتر والقلق، وعدم القدرة على تأدية المهام اليومية (Dworkin, Saha &Hill, 2003). وعرفَ ماسلاش وليتر (Maslach & Leiter, 2008) الاحتراق النفسي بانهُ مشاعر سلبية يشعر بها الأشخاص في داخل عملهم مما يجعل مناخ المنظمة يتسم بالسلبية، فتتجه المنظمات بالتعاون مع الأفراد للتخلص منها.

وعرفت ماسلاش وجاكسون وشواب (Maslach, Jackson& Schwab, 1996) الاحتراق النفسي أنه بدء للإرهاق العاطفي أي تشكل للمشاعر السلبية اتجاه الادارة والمعلمين والطلبة وعدم ابداء أي ردة فعل لهم، ثم تبلد المشـــاعر اي انه لا يبدر منه اي تعاطف او القدرة على مجاملة الاخرين وربما تصـــل الى تحقير الاخرين، ثم ينتج عنهُ إنخفاض الشـــعور في القيمة الذاتية التي تجعل المعلم يشكل نحو ذاته مشاعر سلبية وانه لا قيمة له.

وعرف الاحتراق النفسي أنهُ نتيجة التعرض للضغط الجديد في مكان العمل وبشكل مستمر ينتج عنه ارهاق عاطفي وتعب جسدي، فيصبح المعلم أكثر حساسية، ونتيجة للطلبات المستمرة منه يبدأ بالانهيار بالأخص انه لا يجد اي مقابل معنوي او مادي نتيجة اعماله المتزايدة، فيصبح له رد فعل ســـلبي مما يجعله يقلل من انتاجيته في العمل، ويخفض من تقديره لذاته ويتكون في داخله شعور مستمر في فقدان الطاقة واستنزافها (Gupta &Rani, 2014).

وعَرّف العدوان (2021) الاحتراق النفسي أنه حاله من العزلة وتجنب الآخرين والتوتر المستمر والتقلبات المزاجية والنفسية، وتشكيل نظرة سلبية اتجاه الذات والاخرين والعمل في بيئة العمل.

وعُرّف الاحتراق النفسي بأنهُ التعرض المستمر للمواقف السلبية في العمل، والضغوطات الناتجة من متطلبات والمهام المنسوبة للمعلم تسبب له تعب بالجسد والصحة وتعب نفسي، يؤثر على أداء المعلم لمهامه مما يؤثر على سير حياته بشكل سلبي (محمد، 2023).

كما عُرّف الاحتراق النفسي أنه ناتج عن الإجهاد بالعواطف لدى الشخص واستمراره في مجاملة الآخرين، وتدني التقدير الذاتي لدى الفرد وتدني نظرته لإنجازاته وقدراته، وانخفاض الإدراك لمشاعر الآخرين والتعاطف معهم (Yang &Hayes, 2020).

ومما سبق يستنتج أنّ الاحتراق النفسي هو عدم استقرار في الصحة النفسية والجسدية للمعلم نتيجة تعرضه للضغوط المستمرة في عمله، ويلجأ للعزلة وتقليل العلاقات الاجتماعية، وعدم التعاطف مع الآخرين، ونتيجة لمشاعره السلبية في بيئة العمل فينخفض تقديره لذاته وقدراته وربما يتوقف عن تحقيق طموحاته.

أسباب الاحتراق النفسي

لكل أمر مسبب ولكل مسبب تفسيرات عدة، والاحتراق النفسي يحصل مع الإنسان بعدة مسببات فربما يتعرض الإنسان له بسبب عبء العمل وميل الفرد للمثالية وتجاهل راحته الجسدية والنفسية فينسى أن عليه أخذ قسط من الراحة، والنظر بسلبية نحو نفسه وقدراته ثم ينقل هذه السلبية للآخرين، وربما أحد أهم أسباب الاحتراق النفسي عدم طلب المساعدة من الآخرين والاعتماد على الذات وتفضيل العزلة عن الآخرين (سعيد ومحمد، 2020).

ويعتبر أحد أسباب الاحتراق النفسي أن تكون المتطلبات والمهام والعبء المنسوب للموظفين في بيئة العمل لا يقابله تقدير من الإدارة ونقص في البنية التحتية والموارد (Simionato & Simpson, 2018)، حيث أكد آزام وخان وآلم (Azam, Khan & Alam, 2017) أن من أسباب الاحتراق النفسي الشائعة هي الأعباء التي تنتج من العمل وظروفه السيئة المصاحبة له، وغياب الدعم الإداري، وعدم تلبية احتياجات المعلمين، الضغط المستمر في العمل وعدم الشعور بالراحة، وعدم رضا الموظفين عن الهيكل التنظيمي للمؤسسة بشكل عام وعن قراراتها.

ووضح رودنيتسكي (Рудницький, 2024) أن الاحتراق النفسي يحصل نتيجة لمرور الفرد في صدمات نفسية وعاطفية واضطراب في العلاقات الشخصية الأُسريّة أو علاقاته بالعمل، وهذه التجارب السيئة تؤثر بشكل سلبي على الفرد مما يقلل من الأداء الوظيفي لديه، ومن أسبابه كما وضحها ديميروتي وباكر وهالبيسليبن (Demerouti, Bakker &Halbesleben, 2015) أنهُ عندما تكون بيئة العمل تساهم في تراكم العمل وازدياد العبء المهني على العاملين يخفض من أدائه بشكل عام، ويقلل من الاهتمام في التعاون ومساعدة الآخرين في العمل لعدم اكتراثه بهم مما يجعل العلاقات الشخصية شبه معدومة.

الاحتراق النفسي لا يعود بأسبابه دائماً على بيئة العمل فقط، أو على الإدارة، أو على العلاقات الشخصية، بل يعود في بعض الأحيان على الفرد ذاته، عندما يكون الفرد يمتلك رغبات عالية في تحقيق ذاته وإثبات نفسه للآخرين، ولكن بالمقابل ينصدم بواقع بيئة العمل الضاغطة، ويكون غير مهيأ نفسياً، أو مهاراته الشخصية والعملية غير كافية للتعامل مع الضغوط المحيطة، مع غياب الدعم الاجتماعي سواء من العائلة، أو الأصدقاء، أو زملاء العمل يصبح معرض أكثر للاحتراق

النفســـي لأنه قرر أنه يملك مهارات عالية بكل الأحوال ويســـتطيع أن ينجز العمل بمهارات عالية متجاهلا ضغط العمل (Subarkah & Iskandar, 2024).

كما أن التطور التكنولوجي والعولمة والاســـتجابة لها وإدخالها بأعمالنا وحياتنا اليومية لها دور كبير في التعرض للاحتراق النفســي، فقد أشــار تارافدار، كوبر وســتيتش (Tarafdar, Cooper &Stich, 2017) أنّ إدراج نظم المعلومات والتكنولوجيا في الأعمال والحياة المهنية، مثل زيادة التدخل التكنولوجي والإفراط باستخدامه بالمهام والمسؤوليات، مما يجعل الفرد مهيأً لفرصــة تعرضــه للاحتراق النفسي.

ويســتنتج مما ســبق؛ أنّ الاحتراق النفســي يحدث نتيجة لتراكم الضــغوط المحيطة بالفرد فربما تكون ضــغوط عمل او ضــغوط حياة شــخصــية؛ فعندما لا يوازن الفرد بينهما ويهمل وظائفه ومهامه في جو يبعد عن التقدير والثناء والدعم اللازم، ويقوم بتحديد أهداف لا تتســـم بالواقعية فقد يزيد من تعرضه للاحتراق النفسي.

أعراض الاحتراق النفسي

يؤثر الاحتراق النفسي بشكل عام على صحة الفرد الجسدية، والصحية، والنفسية، بالتالي يؤثر على ســير حياته بشــكل طبيعي فتنخفض انتاجيته وجودة أدائه الوظيفي، فيؤثر الفرد على الجماعة بتراجع العمل والجماعة بالتالي تؤثر على المؤســـســـة ككل (O’Connor, Neff& Pitman, 2018)، إنّ الاحتراق النفســـي يؤثر أيضـــاً على العلاقات الشـــخصـــية للفرد ســـواء بين عائلته وأصدقائه، أو بين زملائه والمدراء في العمل (Ge et al., 2022).

أنّ هناك أعراض عديدة نتيجة للاحتراق النفسي لدى الفرد ومنها:

- **أعراض جسمية:** تتمثل الأعراض الجسمية بمشكلات في النوم والأرق، مشكلات في الذاكرة وضعفها، والآلام في المفاصل والظهر، والشكوى من الصداع المستمر، والتهاب في الأمعاء،

والإنفلونزا (Simionato &Simpson, 2018). وذكر حربي وآخرون (2015) أنّ الفرد المحترق نفسياً يلجأ للعادات السيئة كالتدخين، ويشعر بالتعب المستمر طوال اليوم.

- **أعراض نفسيه:** وتلخص الأعراض النفسية في التعرض لاضطرابات الاكتئاب أو التعرض له أو فرصة التعرض له مستقبلا (Simionato &Simpson, 2018)، كما أن الشخص يفقد ثقته بنفسه، يمكن أن يستثير غضباً من أبسط الأمور، وشعوره بالتوتر المستمر، ويفقد الشغف نحو الأشياء (حربي وآخرون، 2015).
- **أعراض سلوكية اجتماعية:** تدني قدرة الفرد على تقديم التعاطف للآخرين(Simionato& Simpson, 2018). وكما ذكر الحربي وآخرون (2015) أنّ الفرد يميل الى تجنب الفعاليات التي تحتاج لطاقة اجتماعية، ويقطع علاقاته الشخصية، ويلجأ لاعتزال الآخرين لأنه يشكل عنهم مشاعر سلبية وبالأخص نحو زملائه في العمل.
- **أعراض مهنية:** يسبب الاحتراق النفسي خفض مستوى الإنتاج لدى الفرد ويلجأ في التغيب عن العمل في كل فرصة تُسمح له، ويلجأ لإيجاد وظيفة بطلبات أقل (Simionato& Simpson, 2018)، وعدم القدرة على اتخاذ القرار وانشغال التفكير بالعمل وتدني مهارة إدارة الوقت وتعامل غير فعال مع المعلومات والبيانات (سعيد ومحمد، 2020).

ويستنتج مما سبق أنهُ يعتبر الاحتراق النفسي حالة متشابكة مترابطة تؤثر على حالة الفرد النفسية، والجسدية، والعقلية، وتأثير احدى هذه الحالات لا يعني عدم حصول أعراض أُخرى، فإذا كان يعاني من حالات الغضب، أو الاكتئاب، لا يعني انهُ لا يصاب بآلام في المفاصل، أو حالات أرق، كما أنّ الاحتراق لا يؤثر على الفرد لوحدهِ إنما يؤثر على كل من حوله.

أبعاد الاحتراق النفسي

أشارت ماسلاش وجاكسون وشواب (Maslach, Jackson& Schwab 1996) إلى أبعاد الاحتراق النفسي لدى المعلمين كالآتي:

- **الإرهاق العاطفي:** هو الشعور بالتعب الدائم، الذي يكون مرافقً لهُ استنزاف لدى المعلم في عواطفه، وعند تطور هذه المشاعر يصبح التعامل مع المعلم صعب سواء من قِبل الإدارة أو المعلمين أو الطلبة.
- **تبدد الشخصية:** هو أن يلجأ المعلم إلى استخدام المواقف السلبية وعدم الاكتراث لأمور الطلبة وزملائهم المعلمين وللإدارة وقراراتها، فقد يستخدم المعلم الألفاظ الجارحة، وردّات فعل جامدة، والابتعاد والعزلة، وتجاهل الآخرين.
- **الشعور بانخفاض الإنجاز الشخصي:** هو انخفاض توقعات المعلمين في إنجازهم وكفاءتهم نحو مهنة التدريس، وأهدافهم الموضوعة لتحقيق تعليم ناجح ونمو الطلبة، ومع الوقت يزداد ويتطور هذا الشعور عند المعلم فيبدأ بتركيز انتباهه نحو أهداف جديدة مثل المكافآت المادية والمعنوية، والعمل الإضافي بالمدرسة.

نماذج الاحتراق النفسي

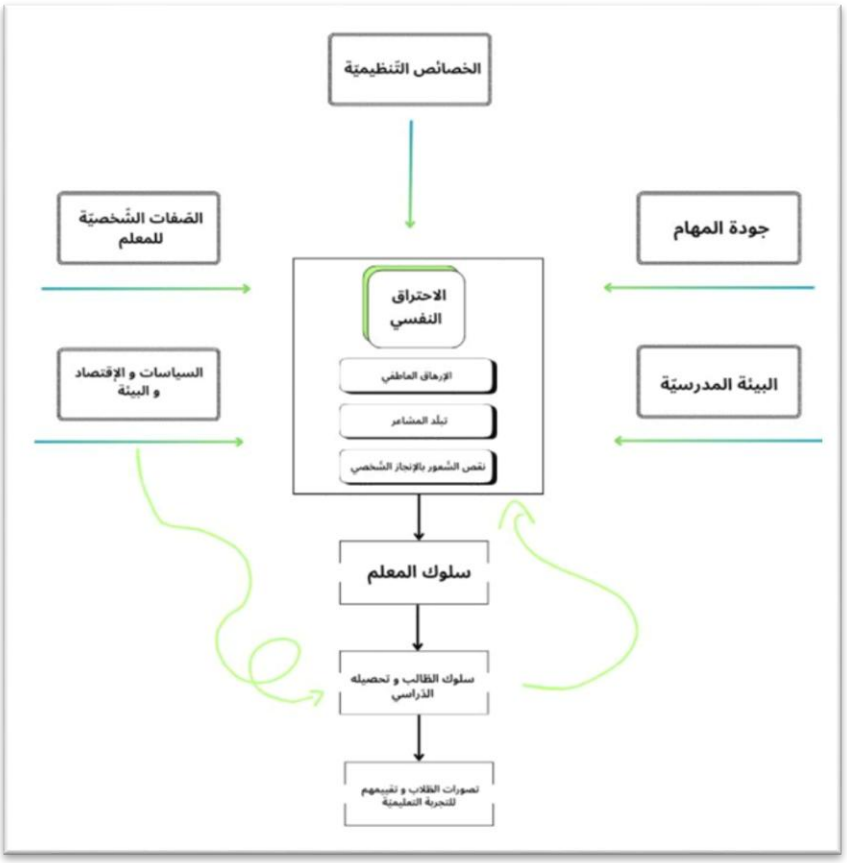
نموذج ماسلاش وليتر (1999)

ويعتبر نموذج ماسلاش وليتر (Maslach& Leiter,1999) من أهم نماذج المفسرة للاحتراق النفسي لدى المعلمين وهناك أكثر من جانب في هذا النموذج يجب أخذه بعين الاعتبار كالتالي:

- **التفاعل بين المعلم والطالب:** إنّ جميع أبعاد الاحتراق النفسي كما يقترح النموذج تؤثر على سلوك المعلم وبالتالي يؤثر سلوك المعلم على سلوك الطلبة، وبالعكس سلوك الطلبة ونتائجهم تؤثر على سلوك المعلم، أي أنّ هناك علاقة عكسية بين الاحتراق النفسي لدى المعلم وبين سلوك الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي.

- **الخصائص الشخصية للمعلمين:** إنّ امتلاك المعلم بعض الصفات الشخصية بدرجة مرتفعة أو منخفضة، تؤثر على الاحتراق النفسي لديه فمثلاً أن يكون لديه (دافع منخفض) يزيد من (الإرهاق العاطفي).
- **البيئة المدرسية:** هي أحد أهم العوامل المؤثرة على الاحتراق النفسي لدى المعلمين، وتشمل البيئة المعنوية والبيئة المادية للمدرسة كما أنّ للإداريين والمعلمين والطلاب وأولياء أمورهم دور في التأثير على الأداء التدريسي للمعلم.
- **جودة المهام:** تعود جودة المهام على مدى فهم المعلم أساساً بالمطلوب منه فإذا كان هناك خلل بذلك سيؤثر عنده على عدة جوانب منها:
  - صراع الدور أي أن يكون المعلم مسؤولاً إدارياً ومعلماً بالوقت ذاته.
  - تضارب الأهداف أي أن المعلم لهُ هدف بإدارة الغرفة الصفية، وإعطاء الدرس.
  - غموض الدور أي أن المعلم لا يعرف المهمة الموكلة له، أو أن توكل لهُ مهمة من مصدرين مختلفين كإدارة المدرسة ووزارة التعليم.
- **الضغط الوظيفي:** أي أن يتعرض المعلم لنوعين من الضغط وهم الضغط الكمي أي عدد الطلبة ومساحة الصف ومدة الحصة، أما الضغط النوعي أي الطرق التدريسية وتحفيز الطلبة وحضور دورات لزيادة المهارات التدريسية.
- **الدعم الاجتماعي:** هنالك فجوة بين الدعم الاجتماعي المطلوب، والدعم الاجتماعي الفعلي، ولا فارق بين الدعم الذي يحصل عليه المعلم من الإدارة، أو زملائه المعلمين، أو من الأهل، والأصدقاء، لأّن المعلم بالأساس عمله يعزله عن الآخرين إلاّ الطلبة، فيزيد حجم حاجة المعلم للدعم وتأثيره عليه، ولغيابه أثر على الاحتراق النفسي للمعلم.

- **الخصائص التنظيمية:** وللخصائص التنظيمية الخاصة بالمدرسة التي تختلف من مدرسة إلى أُخرى بما يخص استقلالية المعلم وكيفية اتخاذ القرارات بها، فهناك فرق في استقلالية المعلم في اتخاذ القرارات والتحكم بداخل الغرفة الصفية من جهة وبين تأثيره في التحكم على مستوى المدرسة في المشاركة في عملية صنع واتخاذ القرار، حيث تعتبر أحد عوامل الاحتراق النفسي لدى المعلم هي قلة استقلاليته في الصف، وعدم اشتراكه بعملية صنع القرار.
- **الظروف السياسية والاقتصادية والبيئية:** أي أن تتصف البيئة الخارجية بأنها سامة، وظروف المعيشية متدنية مائلة للفقر، والعنف والجريمة منتشرة بالمجتمع، كل هذه العوامل تؤثر على السلوك والأداء التحصيلي للطلاب، بالتالي تؤثر على المعلم مما يزيد من الاحتراق النفسي لديه.



الشكل (2-1)

يوضح نموذج ماسلاش وليتر (1999) للاحتراق النفسي لدى المعلمين.

ويستنتج مما سبق أن عوامل التأثير على المعلم عديدة ولكل عامل منها عدة خصائص، ولأن المعلم أهم عنصـــر في العملية التعليمية وأكثرهم قيمة فيجب الاهتمام بكل ما حوله والاهتمام بهذه الجوانب للتقليل من الجانب السـلبي بها والعمل على تعزيز المعلمين وإعطائهم الدعم اللازم، وجعله جزء من عملية صنع القرار، كل ذلك بهدف تقليل الاحتراق النفسي للمعلم ثم تحسين عملية التعليم.

نموذج شواب وجاكسون وسشلر (1986)

اعتمد نموذج شواب وجاكسون وسشلر (Schwab, Jackson & Schuler, 1986) في تفسير نظرية الاحتراق النفسي على حدوثه بناءً لعدة عوامل متتابعة كالآتي:

- **مصـــادر الإرهاق** أولاً العوامل التنظيمية التي تعود للبيئة المدرســـية ومنها أن يكون المعلم يواجه صـــراع الدور في المهام والمســـؤوليات الموكلة له، كما وغموض الدور عند المعلم عندما يكون لديه مهمة عليه تنفيذها ولكن توكل لهُ من مصـــدرين مختلفين، وغياب الدعم الإجتماعي فالمعلم بحاجة لدعم إجتماعي نفسـي من الإدارة وزملائه المعلمين لما لذلك أثر إيجابي عليه، أما عن المكافأت المادية والمعنوية فيكون المعلم بحاجة لها والمكافأت المعنوية لها أثر أكبر على المعلم فالثناء والتشجيع يحسن أداء المعلمين لأنه يجد أن جهده لهُ نتيجة. ثانياً العوامل الشخصية للمعلم كأن يكون عنده توقعات مهنية عالية حول مهاراته المهنية ويضع لنفسه أهداف عليه قد لا يمكنه الوصول إليها وتفوق قدراته، وهنا يأتي أهمية خلفيته المهنية أي خبراته المهنية في المناهج وأســـاليب التدريس، كما لجنس المعلم وعمره أيضاً قد يكون لهُ دوراً في تعرض المعلم للاحتراق النفسي.

- **ردود الفعل النفســـية** تظهر ردة فعل نفســـية ومنها الإرهاق العاطفي الذي يكون المعلم متعب في إنفعالاته وعواطفه ويصـعب عليه إظهارها، وثم تبلد بالمشـاعر التي يتشكل لديه مشـاعر سـلبيه نحو الآخرين ونفسـه، وثم نقص الشـعور بالإنجاز الشـخصـي أي أن المعلم يعتبر أنهُ لم يعد يحقق عمله بشكل مثالي يرضيه وأن تحقيقه لأحلامه المهنية ينخفض.
- **العواقب** ينتج عواقب سـلبية تؤثر بناء على ما سـبق فيصـبح الملعم يفكر بالإنفصـال عن عمله والغياب المتكرر عنه وبكل فرصـه، يصـبح يعطي كل طاقته على عمله فبذلك تقل جودة حياته الشـخصـية أي إنخفاض صـحته الجسـدية والنفسـية وعلاقته الإجتماعية مما يؤدي إلى شعوره بعدم الرضا أو التوازن في حياته اليومية.

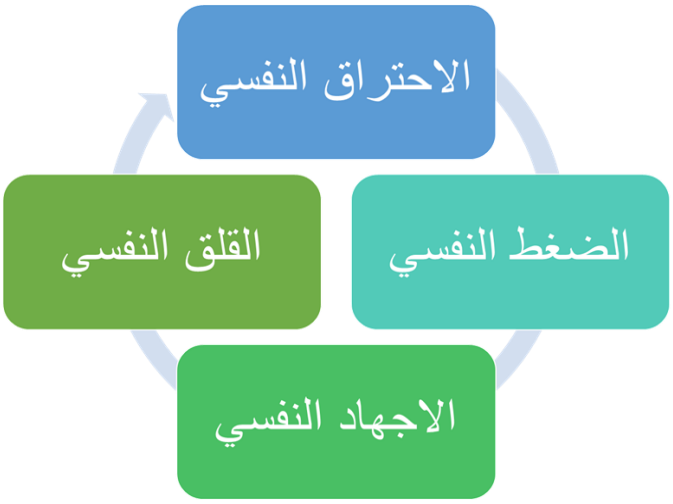
الشكل (2-2)
يوضح نموذج شواب وآخران (1986)

الاحتراق النفسي وارتباطه ببعض المفاهيم

ذكر الغافري (2018) في دراسته عن العلاقة بين الاحتراق النفسي ومفاهيم نفسية أُخرى كالتالي:

- **الاحتراق النفســي والضــغط النفســي:** كلاهما يصــفان الجهد العاطفي، والتعب الجســدي والنفسـي، فالاحتراق النفسـي نتيجة للضـغط النفسـي الذي يحدث لفترة طويلة في بيئة العمل، بالتالي تتأثر جودة الحياة الشخصية للمعلم، ولهذا الضغط النفسي سبب وليس نتيجة.

- **الاحتراق النفســـي والإجهاد النفســـي:** عندما يزداد عبء العمل على المعلم تزداد انفعالاته، وعندما تزداد الانفعالات تُصبح الفرصة أكبر للاحتراق النفسي، فبذلك الإجهاد النفسي يعتبر أحد مكونات الاحتراق النفسي ومسبباً له وهو يأتي مباشرة بعد الضغط النفسي.
- **الاحتراق النفسي والقلق النفسي:** إن الاحتراق النفسي يصبح نتيجة لأعباء العمل ومتطلباته الزائدة ولكن القلق النفسـي قد ينتج من طفولة الفرد، وهكذا يعتبر أيضـاً القلق النفسـي مسـبباً للاحتراق النفسي.



الشكل (2-3)
ارتباط الاحتراق النفسي والمفاهيم الأُخرى.

ويسـتنتج مما سـبق أنّ الاحتراق النفسـي مرتبطاٌ بالضـغط النفسـي والإجهاد النفسـي والقلق النفسي، حيثُ يعتبر الضغط النفسي سببًا رئيسيًا للاحتراق النفسي الذي ينتج من الضغوط المستمرة في بيئة العمل، بينما الإجهاد النفسـي يُعتبر مكونًا أسـاسـيًا له، أما القلق النفسـي فقد يكون مسـببًا ونتيجة للاحتراق النفسي، حيث يتداخل تأثيره مع الضغوط والأعباء اليومية.

الطرق الوقائية والعلاجية للاحتراق النفسي

بالتأكيد للمعلم دور في وقاية نفســـه وعلاجها من الاحتراق النفســـي، فيكمن دور المعلم في الاشـتراك في دورات توعوية وتأهيلية عن الاحتراق النفسـي وأسـبابه ونتائجه وطرق الوقاية منه ولا يتوقف دور المعلم بذلك فعليه أن يشـــترك في دورات لتطوير الذات، وتحســـين المهارات المهنية وتطويرها، وصقل شخصيته، ومشاركته الفعالة بالأنشطة على مستوى المدرسة أو خارجها وزيادة رغباته بالمعرفة والعلم، وتطوير مهاراته وقدراته الشخصية (Carlotto, 2014).

إنّ التمكين الوظيفي وإعطاء الفرصـــة للمعلمين في التشـــاركية في صـــنع القرارات التي تتعلق بوظيفتهم وترك المساحة الكافية لهم لتطبيق هذه القرارات وتحمل نتائجها مهما كانت، وإعطاء الرأي بعيداً عن السلبية بهدف النقد البناء، والتغذية الراجعة بعد الإشراف على حصصهم بلطف وعاطفة، وإشعار المعلم انهُ غير مراقب وكفؤ في مهنته، والعمل على تلبية احتياجاته ماديةً كانت أم معنوية، كل ذلك يحسن من الأداء التدريسي للمعلم بل ويعزز انتماءه للمدرسة ويجعل من ذلك تقليلاً لفرصة الإصابة بالاحتراق النفسي (Khammissa et al., 2022).

عمل قيسـامي وهيرمان ورينكه (Ghasemi, Herman &Reinke,2022) دراسـة تتضـمن برنامج علاجي ووقائي ليرى ما إذا كانت نتائجه إيجابية، وكان نوعه علاج ســـلوكي معرفي، لمدة ثمانية أسابيع، استهدفت المعلمين، عن طريق جلسات علاجية جماعية، وتبين من النتائج أنّ هناك تحسـن كبير وانخفاض في مسـتوى الاحتراق النفسـي وأبعاده (الإرهاق العاطفي، تبدد الشـخصـية، نقص الشـــعور بالإنجاز الشـــخصـــي) مما يشـــير إلى فعالية هذا النوع العلاجي الوقائي، كما أكد الباحثون أهمية الاستمرار لمدة ستة أشهر بهذا العلاج في المدراس، والاهتمام بعلاج المعلمين يعني الاهتمام بالعملية التعليمة ونجاحها.

ومن الإجراءات الوقائية التي يجب على المدرسة القيام بها وإتباعها هي استخدام أساليب جديدة في العمل، وتشمل إنشاء جلسات حوارية جماعية بين المعلمين والإداريين بهدف تحسين العلاقات الاجتماعية والمناخ المدرسي، واستخدام تمارين للاسترخاء للمعلمين في ساعات الدوام، والقيام بعمل دورات وورشات توعوية عن الاحتراق النفسي وآثاره والوقاية منه، وإشراك المعلمين بعمليات صنع القرار، وتمكينهم واستقلاليتهم، والحث على العمل الجماعي من خلال إعطاء مهام مشتركة بين المعلمين، وتنمية مهارات التواصل مع الآخرين بالقيام بعمل أنشطة خارج حدود المدرسة، كل ذلك بهدف تحسين جودة عملية التعليم (Pazukhina, 2023).

ويستنتج مما سبق أن الوقائية والعلاج غير منفصلان عن بعضهما البعض في الاحتراق النفسي لدى المعلمين إذ يجب أخذ الاحتياطات قبل أن يحترق المعلمون نفسياً وتوعيتهم كيف يمكنهم وقاية أنفسهم كما يجب على المدرسة أخذ التدابير اللازمة لنجاح أهداف التعليم.

الاحتراق النفسي لدى المعلمين

ذكر دوركين وآخرون (Dworkin et al., 2003) أنّ الاحتراق النفسي لدى المعلمين يحدث بسبب عوامل عدّة للمدرسة مثل البنية التحتية للمدرسة من ناحية وحجم المدرسة بشكل عام وحجم الصفوف بشكل خاص، وعدم توفر المستلزمات واحتياجات المعلم في المدرسة، كما أن لإدارة المدرسة دور في احتراق المعلم من ناحية عدم تلبية طلبات المعلمين بل إعطائهم مهام تفوق قدراتهم وإعطاء الأوامر فقط، وللمعلمين الزملاء دور أيضاً ان كانوا غير متعاونين ولا يتحلون بروح الفريق، والطلبة لهم دور إذا كانت لهم سلوكيات تتصف بالعدوانية واللامبالاة للحصة أو حضور المعلم، وعدم التفاعل اثناء الحصة التدريسية.

خلال السـنوات الأخيرة أصـبح هناك ازدياد وانتشـار لظاهرة الاحتراق النفسـي بين المعلمين، ولهذا الانتشار عواقب سلبية تؤثر على كل من النظام التعليمي ككل، وعلى سير العملية التعليمية، وجودتها، ويؤثر على المعلمين في صـــحتهم الجســـدية، والنفســـية، مما يجعلهم يلجأون للتفكير بالانفصـال عن العمل، بالأخص أنّ المعلمون يشـعرون أنهم يعملون تحت ضـغط عالٍ، وفي زمن قياسـي لتأدية مهامهم، وأن جهدهم المبذول لا يتماشـى مع الدخل، ولا يشـعرون بالدعم الاجتماعي المطلوب بالأخص من الأسرة (Carlotto, 2014).

وأكد راســـل وألتماير وفان فيلزن (Russell, Altmaier& Van Velzen,1987) أن الاحتراق النفســـي للمعلمين يحدث نتيجة لأســـباب عديدة، وأن أهم هذه الأســـباب هي عدم تفاعل الطلبة أثناء الحصـة التدريسـية وعدم انضـباطهم، وأن تكون مسـاحة الغرفة الصـفية لا تتناسـب مع أعداد الطلبة بداخلها، وأن لا يكون الدخل عادلاً مقابل الأعمال التي يُوّكل بها المعلم كعمل اضافي يمكن أن يرافقه لمنزله دون تقدير معنوي على الأقل، بالأخص مع صعوبة متطلبات الحياة، وغياب الدعم الإداري أيضـــاً لهُ دور، وعدم الاســـتجابة لمتطلبات واحتياجات المعلمين، كل هذه عوامل تساعد على زيادة فرصة احتراق المعلم نفسياً.

ويستنتج مما سبق أنّ الاستماع للمعلمين وتلبية طلباتهم واحتياجاتهم وتوفير الدعم الاجتماعي لهم، وزيـادة رواتبهم، وتحقيق منـاخ مـدرســـي آمن، يعني أن المعلمين في طور تحقق رفـاهيتهم وراحتهم الجسدية والنفسية، ونجاح عملية التعليم، والمعلم يعتبر المرتكز الأساسي بالعملية التعليمة لذلك يجب الاهتمام بتحقيق الراحة والأمان لهُ.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

تضمن هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، حيث تم تقسيمها إلى قسمين: دراسات تناولت البيئة المدرسية ودراسات تناولت الاحتراق النفسي، وتم استعراضها من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

اولاً: البيئة المدرسية

هدفت دراســـة جورجيف وكامبوروف وآن (Georgiev, Kamburov &Un, 2015) للتعرف على البيئة المدرســـية الصـــحية، وجوانبها المختلفة، وتأثيرهم على جودة حياة المعلمين والطلبة في مدارس مدينة بلفن– بلغاريا، وأســتخدم المنهج المزجي للدراســة، وبلغت عينة الدراســة (1,280) إدارياً، ومعلماً، وأولياء أمور، وطلبة، وتم إعداد اســـتبيان، وُزعَ على المعلمين وأولياء الأمور والطلبة، أما المقابلة خُصـــصـــت لمديري المدراس، وتوصـــلت نتائج الدراســـة أن العلاقات الاجتماعية الإيجابية والصـــحية بداخل المدرســـة تؤثر على المعلمين والطلبة، وأن الرضـــا الوظيفي لدى المعلمين يساعد على توفير البيئة الصحية وتحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة، كما أنّ البيئة المدرسية جاءت بدرجة مرتفعة ككل، كما وجاء البعد البيئة المادية بدرجة مرتفعة.

أجرت آينا (Aina, 2015) دراســـة هدفت لمعرفة واقع البيئة المدرســـية ورضـــا الطلبة عن التعليم من وجهة نظرهم في المدراس الابتدائية في المدارس الحكومية والخاصـــــة، في اوندو– نيجيريا، وتم اســتخدام المنهج الوصــفي المســحي، والاســتبانة كأداة للدراســة ووزعت على (900) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أنّ رضـــا الطلبة عن البيئة المدرســـية الإيجابية جاء بدرجة مرتفعة ككل، كما أنه كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـــائية طردية بين البيئة الفيزيقية والرضـــا عن التعليم لدى الطلبة، كما أظهرت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رضا الطلبة عن البيئة المدرسية تعزى إلى الجنس.

كما وأجرى بوفاتح وبن عون (2017) دراســـة تهدف التعرف على جودة البيئة المدرســـية وعلاقتها بالصـــحة النفســـية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، في ولاية الأغواط– الجزائر، واســـتخدم المنهج الوصـــفي الارتباطي، وتم تصـــميم الاســـتبيان كأداة، وتكونت عينة الدراســـة من (60) معلماً ومعلمةَ، وأظهرت النتائج لوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية طردية إيجابية بين جودة البيئة المدرسية والصـحة النفسية وأنّ جودة البيئة المدرسية جاءت بدرجة متوسطة ككل، وأظهرت النتائج أنهُ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة البيئة المدرسية تعزى إلى الخبرة.

كما هدفت دراسة ويلسون وولفسون ودوركين (Wilson, Woolfson & Durkin 2018) للكشـف عن تأثير البيئة المدرسـية وخبرة المعلمين على كفاءتهم الذاتية في نجاح إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية، في اســـكتلندا، واســـتخدم المنهج الوصـــفي الكمي لتحقيق أهداف الدراســـة، وتم إعداد اســـتبيان وتوزيعه على أفراد العينة التي بلغت (148) معلماً، وتوصـــلت نتائج الدراســـة أنه كلما كانت البيئة المدرســـية إيجابية وداعمة للمعلمين كلما زادت ثقة المعلمين بقدرتهم ورفع كفـاءتهم في تـدريس الطلبـة ذوي الإعـاقـة، كمـا وأظهرت النتـائج انـهُ كلمـا ارتفع الإنجـاز الأكاديمي للمعلمين نتيجة البيئة المدرســـية الإيجابية كلما زادت دافعيتهم نحو الأداء التدريســـي الفعّال، وكان تأثير البيئة المدرسية على فعالية المعلمين الذاتية والتدريس الشامل بدرجة مرتفعة.

وكان هدف دراســـة أحمد (2020) لمعرفة الدرجة التي تتوفر فيها متطلبات البيئة المدرســـية الآمنـة بـالمـدارس الثـانويـة وعلاقتهـا بـالأمن الوظيفي لـدى المعلمين من وجهـة نظرهم، في العراق، وأتبع المنهج الوصـــفي الارتباطي للدراســـة، وطُبقت الاســـتبانة كأداة، ووزعت على عينة مكونة من (207) معلماً ومعلمة، وتبين من النتائج أنّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـــائية طردية بين البيئة المدرســـية الآمنة والأمن الوظيفي، وأن درجة توفر متطلبات البيئة المدرســـية الآمنة جاءت

بدرجة متوسطة ككل، وكان بُعد البيئة المعنوية بالرتبة الأولى بدرجة متوسطة، وبالرتبة الثانية جاء بُعد البيئة المادية أيضاً بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لدرجة توفر متطلبات البيئة المدرسية الآمنة تعزى إلى (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي).

وهدفت دراسة تابيا فونليم وآخرون (Tapia-Fonllem et al., 2020) إلى التعرف على درجة البيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة المدارس الحكومية الابتدائية، في هيرموسيلو-المكسيك، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لهدف الدراسة، واستخدمت الاستبيان كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (405) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أنّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية طردية بين البيئة المدرسية والصحة النفسية للطلبة، كما وجاء أعلى بُعد البيئة الفيزيقية وبدرجة مرتفعة.

هدفت دراسة عبابنة (2020) إلى معرفة الدور الذي يقوم به مديرو مدارس التربية والتعليم لتوفير بيئة مدرسية آمنة من وجهة نظر المعلمين، في لواء قصبة إربد، واستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدارسة، ووزعت على (358) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن دور مديري مدارس لواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة جاء بدرجة مرتفعة ككل، وجاء البعد بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين بالرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وجاء بعد المرافق والتجهيزات المدرسية في الرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، كما وتوصلت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس بتوفير البيئة المدرسية الآمنة تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخبرة ولصالح أقل من خمس سنوات.

كما وهدفت دراســـة مخلوف وموســـى (2021) التعرف على دور مديري المدارس بالمرحلة الابتدائية في تحســين البيئة المدرســية من وجهة نظر المعلمين، في الأيبار– ليبيا، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار المعلمين كعينة الدراسة وبلغ عددهم (150)، ووزعت عليهم الاسـتبانة لتحقيق أهداف الدراسـة، وتوصـلت الدراسـة للنتائج التالية: أن دور مديري المدارس في تحسين بيئة المدرسـة جاء بدرجة عالية ككل، وجاء بُعد الرعاية الصـحية بدرجة عالية أيضاً، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس بتحسين البيئة المدرسية تعزى إلى الخبرة والجنس والمؤهل العلمي.

كما هدفت دراسـة فوماتشـكوفا وخيتري (Vomáčková & Chytrý, 2021)للتعرف على البيئة المدرســـية من وجهة نظر طلبة المرحلة الابتدائية في جمهورية التشـــيك، واســـتخدم المنهج الوصـــفي الاســـتقرائي للدراســـة، وتكونت عينة الدراســـة من (363) طالباً وطالبة، وتم اســـتخدام الاســـتبيان لتحقيق أهداف الدراســـة، وأظهرت نتائج الدراســـة أنه كلما كان هناك علاقة إيجابية بين الطلبة ببعضـــهم، وبين الطالب والمعلم كلما تعزز الســـلوك الإيجابي لدى الطلبة وزاد من تحســـين الأداء العام للمدرسـة، وتبين أنّ هناك اختلاف بين رضـا الطلبة من حيث الجنس بالبيئة المدرسـية وأداء المعلمين وكانت ولصالح الإناث بدرجة مرتفعة.

كما هدفت دراسة الرواحية (2022) التعرف على مستوى تحسين البيئة المدرسية في المدارس لمرحلة التعليم الأسـاسـي، في الداخلية – سـلطنة عُمان، واعتمدت الدراسـة المنهج الوصـفي، وقد اسـتخدمت الاسـتبانة كأداة للدراسـة، وتم توجيهها الى (337) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أنّ مستوى تحسين البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء بُعد التجهيزات المدرسية بدرجة مرتفعة، وجاء في نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحسين البيئة المدرسية تعزى لمتغيّري الجنس والمؤهل العلمي.

هدفت دراسة جمالا وماربا (Gamala& Marpa, 2022) للتعرف على البيئة المدرسية ودور مديري المدارس وعلاقتهما على أداء المدرسة ودرجة تأثيرهم عليها ككل، في أوكسيدنتال– الفلبين، وأستخدم للدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أغراض الدراسة، وتم إعداد الاستبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتكونت العينة من (115) مدراء مدارس، و(1044) معلماً، و(115) طالباً، و(115) أولياء أمور الطلبة، وتوصلت نتائج هذهِ الدراسة أنهُ ليس هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين البيئة المدرسية والأداء الإداري على أداء المدرسة ككل، وجاء متغير البيئة المدرسية بدرجة متوسطة.

هدفت دراسة أبو الدبس (2024) لمعرفة دور مديري المدارس الأساسية في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين، في الخليل–فلسطين، وكان المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المستخدم للدراسة، وتكونت عينة الدراسة التي اختيرت بالطريقة العشوائية من(374) معلماً، وتوزعت عليهم الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن لمديري المدارس الأساسية في الخليل دور في توفير البيئة المدرسية الآمنة جاء بدرجة مرتفعة، وجاء بُعد الصحة والتغذية المدرسية وبُعد التجهيزات والمرافق العامة بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس بتوفير البيئة المدرسية الآمنة تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور، ومتغير سنوات الخبرة ولصالح أكثر من خمس عشرة سنة، ومتغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم.

كما وهدفت دراسة جباره (2024) للتعرف على واقع البيئة المدرسية لتنمية الموهوبين والمتفوقين دراسياً من وجهة نظر المعلمين، في نابلس– فلسطين، استخدم المنهج الوصفي لتحقيقه غرض الدراسة، وتم بناء استبانة وتم توزيعها على (70) معلماً ومعلمة وتم اختيارهم بالطريقة

العشـوائية، وتوصـلت نتائج الدراسـة أنّ واقع البيئة المدرسـية لتنمية الموهوبين والمتفوقين دراسـياً جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء البعد البيئة الفيزيقية بدرجة متوسـطة، كما أظهرت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في واقع البيئة المدرسـية لتنمية الموهوبين والمتفوقين دراسـياً من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي).

سعت دراسة أبو هنود (2024) لمعرفة درجة توفر معايير جودة البيئة المدرسية في المدارس الخاصـة وعلاقتها بالأداء الوظيفي، بلواء الجامعة –الأردن، وتكونت عينة الدراسـة من (438) معلماً ومعلمة، واسـتخدم المنهج الوصـفي المسـحي الارتباطي، ولتحقيق هدف الدراسـة تم تطوير استبانة وتوزيعها على أفراد العينة، وخلصت الدراسة الى عدة نتائج منها: درجة توفر معايير جودة البيئة المدرسـية بالمدارس الخاصـة جاءت بدرجة مرتفعة ككل، وجاء بُعد البيئة الصـحية بالرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة بينما جاء بُعد البيئة المادية بالرتبة الأخيرة وبدرجة متوسـطة، كما وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـائية طردية بين جودة بيئة المدرسـة والأداء الوظيفي، كما وأظهرت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في درجة توفر معايير جودة البيئة المدرسية تعزى إلى الخبرة والمؤهل العلمي.

كما وهدفت دراسة ليلاواتي (Lilawati, 2024) الى معرفة دور البيئة المدرسية في تشكيل شخصية الطلبة، في إندونيسيا، ولتحقيق هدف هذهِ الدّراسة تم استخدام المنهج الوصفي النوعي، وكانت الأداة دراسة الحالة لمناسبتها لغرض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (2) معلمين و(20) طالباً، وأظهرت النتائج إلى أنّ البيئة المدرسـية تؤثر بدرجة مرتفعة على تعلم الطلبة وزيادة خبراتهم وحبهم نحو التعلم والاكتشاف مما يساعدهم في تشكيل شخصيتهم.

ثانيا: الاحتراق النفسي

هدفت دراسة لي (Lee, 2017) لمعرفة علاقة الاحتراق النفسي والعمل العاطفي في الدوران الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية، في الولايات المتحدة الامريكية، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق هدف الدراسة، والاستبانة كأداة، التي وزعت على(613) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الإرهاق العاطفي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي جاء كل منهما بدرجة متوسطة بينما جاء تبلد المشاعر بدرجة منخفضة.

هدفت دراسة الرقاد (2018) إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمين التربية الخاصة العاملين في المراكز الخاصة، في عمّان– الأردن، واعتمد المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدّراسة، واستخدم مقياس ماسلاش كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه جاء الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة ككل، حيث جاء البُعدين الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر بدرجة متوسطة، بينما جاء نقص الشعور بالإنجاز الشخصي بدرجة مرتفعة، وأنهُ يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تعزى الى الجنس ولصالح الذكور.

هدفت دراسة مؤنس (2019) للتعرف على الانغماس الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي عند معلمي المرحلة الاساسية، في غزة–فلسطين، اتبع الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة وتم توزيعها على (256) معلماً ومعلمة، توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ الاحتراق النفسي كان بدرجة متوسطة ككل، وجاء بُعد الإجهاد الانفعالي أعلى بُعد، بينما بُعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي جاء كأقل بُعد، كما وتوصلت النتائج إلى أنهُ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين تعزى إلى الخبرة والجنس.

هدفت دراسة خليل والشمالي والصمادي (2020) لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي عند المعلمين لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة مع معلمين المدراس للطلبة العامة وعلاقتهم ببعض المتغيرات التي شملت (الجنس، والمؤهل العلمي، وعمر العينة)، في إربد–الأردن، وقد اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي للدراسة، وتم تطوير الاستبانة لهذا الغرض، وتشكلت عينة الدراسة من (483) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي المدارس العامة ولصالح معلمي التربية الخاصة، وجاءت الفقرة (أشعر بضغوط نفسية نتيجة التعامل مع الطلبة) بأعلى فقرة بينما جاءت فقرة (اشعر بأنني منهك جسديا بسبب مهنة التدريس) بأقل فقرة.

كما وهدفت دراسة العدوان (2021) إلى التعرف على درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية، في الأردن، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (191) معلماً ومعلمة من (4) محافظات تشمل عمان والكرك وإربد والزرقاء واختيار (4) من مدارس من كل محافظة بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أنّ الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية جاء بدرجة منخفضة ككل، وجاء بُعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي بالرتبة الاولى وبدرجة منخفضة، بينما بُعد تبلد المشاعر جاء بالرتبة الأخير وبدرجة منخفضة .

كما وهدفت دراسة تسانغ وآخران (Tsang et al., 2021) إلى الكشف عن الاحتراق النفسي وعلاقته بين العمل العاطفي وثقافة إدارة المدرسة لدى معلمي رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية، في الصين، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق هدف الدراسة، وتم تطوير استبيان وتوزيعه على (425) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية ذات

دلالة احصـــائية "طردية" بين الإدارة التجارية للمدرســـة والاحتراق النفســـي، بينما جاءت العلاقة ارتباطية "عكسـية" بين إدارة الثقافة الهرمية للمدرسـة والاحتراق النفسـي، جاء بُعد الإرهاق العاطفي بدرجة مرتفعة، بينما جاء بُعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي بدرجة منخفضة.

هدفت دراسة ملعبي (2023) إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي رياض الأطفال لذوي الإعاقة العقلية، في الكويت، واستخدم المنهج الوصـفي المسـحي لتحقيق غرض الدراسـة، وتم اسـتخدام الاسـتبانة، التي توزعت على (183) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسـة ان مسـتوى الاحتراق النفسـي جاء بدرجة متوسـطة ككل، وجاء البعدين الإجهاد العاطفي وتبلد المشـاعر بدرجة مرتفعة، بينما نقص الشعور بالإنجاز الشخصي بدرجة متوسطة.

وكان هدف دراسـة الخرعان (2023) التعرف على اليقظة العقلية لدى معلمي التربية الخاصـة وعلاقتها بالاحتراق النفســـي، في مكة المكرمة– الســـعودية، اتبعت الدراســـة المنهج الوصـــفي الارتباطي، واستخدم الاستبيان كأداة، ووزعت على (144) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـائية عكسـية بين اليقظة العقلية والاحتراق النفسـي، وجاء الاحتراق النفســـي بدرجة مرتفعة ككل، وجاء كأعلى بُعد نقص الشـــعور بالإنجاز وبدرجة مرتفعة، بينما جاء كأقل درجة بُعد تبلد المشاعر وبدرجة متوسطة.

وهدفت دراسـة سـتاثوبولو وسـبينوت ودريجا (Stathopoulou, Spinou& Driga,2023) للتعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية والخاصة، في اليونان، وأعتمد المنهج الوصفي المسحي للدراسة، واستخدم مقياس ماسلاش لجمع البيانات من عينة الدراسـة، التي تشـكلت من (202) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أنّ الاحتراق النفسـي جاء بدرجة مرتفعة ككل، وجاء بُعد الارهاق العاطفي كأعلى درجة، بينما جاء نقص الشـــعور بالإنجاز الشخصي بدرجة منخفضة .

هدفت دراســة نعماش وبومنقار(2023) للكشــف عن الاحتراق النفســي لدى معلمي المرحلة المتوسـطة، بولاية قسـنطينة–الجزائر، اعتمدت الدراسـة المنهج الوصـفي التحليلي، تم جمع البيانات في هذه الدراسة باستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة، وتوصــلت نتائج الدراســة أنّ الاحتراق النفســي جاء بدرجة مرتفعة ككل، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصــائية في درجة الاحتراق النفســي تعزى الى الخبرة ولصــالح خبرة أكثر من خمســة عشــر عاماً، وان هناك فروق ذات دلالة إحصــائية في درجة الاحتراق النفســي تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور.

هدفت دراســة الشــال (2024) الى معرفة درجة توافر أبعاد الاحتراق النفســي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي العام، في الغربية–مصـر، واسـتخدم المنهج الوصـفي لتحقيق هدف الدراسـة، وتم تطوير الاســتبانة، التي وزعت على عينة الدراســة التي تشــكلت من (423) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسـة أنّ بُعد نقص الشـعور بالإنجاز الشـخصـي جاء بدرجة منخفضـة، والإجهاد الانفعالي جاء بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراســة تشــن وونغ وغاو (Chen, Wang &Gao, 2024) للتعرف على الاحتراق النفسي لدى معلمي اللغة الانجليزية وعلاقتها برأس المال النفسي والسمات الشخصية، في الصين، استخدم المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي للدراسة، واستخدم الاستبيان كأداة للدراسة، وتوزع على (550) معلماً ومعلمة من عينة الدراســة، وتوصــلت نتائج الدراســة أنّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصـائية عكسـية بين الاحتراق النفسـي والسـمات الشـخصـية ورأس المال النفسـي، وجاء بُعد تبلد المشاعر كأعلى درجة، بينما جاء بُعد الاجهاد العاطفي كأقل درجة.

وكان هدف دراســـة جارك إرمارياال، دي إرمازروم إرمن ومنديري-García-Real,Díaz) Román& Mendiri, 2024) لمعرفة العلاقة بين المشكلات الصوتية والعمل والاحتراق النفسي لدى المعلمين، في جاليثيا- اســبانيا، واســتخدم المنهج الوصــفي الارتباطي للدراســة، وتم تطوير اســتبيان للدراســة، وتم توزيعها على (90) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراســة ان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية طردية بين المشكلات الصوتية، والاحتراق النفسي، وجاء بُعد الإجهاد العاطفي بدرجة مرتفعة .

هدفت دراسة مايّس(Mayes,2024) إلى التعرف على الاحتراق النفسي بين معلمي المدارس الحكومية للصـــفوف الثانوية من (9 إلى 12) وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية (الجنس، الخبرة، ســـنوات الخبرة، العرق، صـــفوف التدريس)، في كاليفورنيا-أمريكا، واســـتخدم المنهج الوصـــفي الارتباطي لتحقيق هدف الدراسة، واستخدم مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي للمعلمين، وتوزعت على (76) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراســة أنّ الاحتراق النفســي جاء بدرجة مرتفعة ككل، والبعد الإجهاد الانفعالي جاء كأعلى بُعد وبدرجة متوســـطة، بينما جاء نقص الشـــعور بالإنجاز الشخصي أقل بُعد وبدرجة متوسطة.

كما وهدفت دراسة فرانسيسكو وتوباز وأستيلا (Francisco,Tupaz& Astilla,2024) إلى التعرف على درجة الاحتراق النفســـي وتأثير العمل الإضـــافي على معلمي المرحلة الثانوية، في ليتي- الفلبين، استخدم المنهج الوصفي النوعي لمناسبته لهدف الدراسة، والمقابلة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على (10) معلمين، وتوصـلت النتائج أنّ المسـؤوليات الإضـافية على المعلمين تزيد من أعباء العمل فينتج عنه ضغط النفسي وإجهاد عاطفي مما يؤدي للاحتراق النفسي.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

بعد النظر في الدراسات السابقة توضح أنّ هناك عدد منها تناول جوانب التشابه والاختلاف بين الدّراسة الحالية والدراسات السابقة كالآتي:

أوجه الاستفادة من الدّراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال الوقوف على مشكلة الدراسة وهي مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي، كما استفادت منها من خلال كتابة الإطار النظري وتطوير أداة الدراسة، حيث تشابهت الدّراسة الحالية مع دراسة بوفاتح وبن عون (2017)، ودراسة لي(Lee, 2017) ، ودراسة مؤنس (2019)، ودراسة خليل وآخران (2020)، ودراسة احمد (2020)، ودراسة تابيا فونليم وآخرون(Tapia-Fonllem et al., 2020) ، ودراسة تسانغ (Tsang et al., 2021) ودراسة جمالا وماربا (Gamala& Marpa, 2022) ودراسة الخرعان (2023)، ودراسة تشن وآخران(Chen, 2024) ، ودراسة جارك إرماريال، دي إرمازروم إرمن ومنديري (García-Real,Díaz-Román & Mendiri, 2024)، ودراسة مايّس (Mayes,2024) من حيث المنهج الوصفي الارتباطي.

أوجه الاختلاف من الدّراسات السابقة

واختلفت كل من دراسة آينا (Aina, 2015)، ودراسة عبابنة (2020)، ودراسة ملعبي (2023)، ودراسة ستاثوبولو وآخران (Stathopoulou et al., 2023) حيث اعتمدت المنهج الوصفي المسحي، أما دراسة العدوان (2021)، ودراسة مخلوف وموسى (2021)، ودراسة أبو الدبس (2021)، ودراسة نعماش وبومنقار (2023) اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي. واختلفت دراسة فوماتشكوفا وخيتري (Vomáčková &Chytrý, 2021) فاعتمدت المنهج الوصفي

الاستقرائي، بينما دراسة فرانسيسكو وآخران (Francisco et al., 2024)، ودراسة ليلاواتي (Lilawati, 2024) اعتمدت المنهج الوصفي النوعي، ودراسة ويلسون وآخران (Wilson et al., 2018)، ودراسة الرقاد (2018)، ودراسة الرواحية (2022)، ودراسة الشال (2024)، ودراسة جبارة (2024) اعتمدت المنهج الوصفي، واختلفت عنهم دراسة جورجيف وآخران (Georgiev et al,. 2015) استخدمت المنهج المزجي.

أوجه التشابه بين الدّراسة الحالية والدّراسات السابقة

كما تشابهت الدّراسة الحالية مع جميع الدّراسات السابقة باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ولكنها اختلفت مع دراسة جورجيف وآخران (Georgiev et al,. 2015) حيث اعتمدت الدراسة المقابلة بجانب الاستبانة، بينما دراسة فرانسيسكو وآخران (Francisco et al., 2024) استخدمت المقابلة كأداة للدراسة، أما دراسة ليلاواتي (Lilawati, 2024) استخدمت دراسة الحالة كأداة للدراسة .

أما من ناحية العينة المستهدفة فقد استخدمت جميع الدراسات السابقة عينة المعلمين ولكن تميّزت دراسة الرقاد (2018)، ودراسة خليل وآخران (2020)، ودراسة خرعان (2023)، ودراسة ستاثوبولو وآخران (Stathopoulou et al., 2023) في تطبيقها على معلمي التربية الخاصة، بينما دراسة ملعبي (2024) فقد طبقت على معلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية .

بينما تكونت عينة دراسة جورجيف وآخران (Georgiev et al,. 2015) ودراسة جمالا ومارپا (Gamala & Marpa,2022) من إداريين ومعلمين وطلاب وأولياء أمورهم، بينما في دراسة ليلاواتي (Lilawati, 2024) كانت العينة معلمين وطلبة، اما في دراسة آينا (Aina, 2015)، ودراسة تابيا فونليم وآخرون (Tapia−Fonllem et al., 2020)، ودراسة فوماتشكوفا

وخيتري (Vomáčková& Chytrý, 2021)، فتكونت العينة من الطلبة. ومن حيث الأهداف فقد اختلفت الدّراسة الحالية مع أهداف الدراسات السابقة.

ما تَمَيَّزت بِهِ الدِّراسة الحاليّة

وتميزت الدّراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها تناولت متغيري البيئة المدرسية والاحتراق النفسي معاً، كما وتتميز هذهِ الدّراسة بحداثة موضوعها وتطبيقه في القطاع الخاص بالمدارس الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة، وهذا لم تتناوله دراسة سابقة – على حد علم الباحثة– في القطاع الخاص، كما وتميزت في تطبيقها على الفئة المستهدفة المعلمين والمعلمات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهجية الدراسة المتبعة، والطريقة والإجراءات في تحقيق أهدافها، ووصفاً لمجتمع الدّراسة وعينتها، بالإضافة إلى أداة الدّراسة (الاستبانة)، وآلية التأكد من صدقها وثباتها، ومتغيراتها والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل بياناتها للتوصل إلى نتائج الدّراسة.

منهج الدّراسة

في ضوء طبيعة الدّراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لهذهِ الدّراسة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي لقياس مستوى سلامة البيئة المدرسية ومستوى الاحتراق النفسي، أما المنهج الارتباطي فتم استخدامه لاستقصاء العلاقة ما بين المتغيرين لدى معلمي المدارس الخاصة.

مجتمع الدّراسة وعينتها

تكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة والبالغ عددهم (15,825)، وفقاً لإحصائيات مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (375) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الميسّرة، وهم الذين استجابوا على الاستبانة التي تم توزيعها الكترونيًا ضمن مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول (3-1) توزع أفراد عينة الدارسة وفق متغيراتها.

الجدول (3-1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	93	24.8%
	أنثى	282	75.2%
	المجموع	375	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	100	26.7%
	5-10 سنوات	117	31.2%
	أكثر من 10 سنوات	158	42.1%
	المجموع	375	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	295	78.7%
	دراسات عليا	80	21.3%
	المجموع	375	100%

أداة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة بالاعتماد على الدّراسات السابقة وتكونت من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: البيانات الديمغرافية، والجزء الثاني يتعلق بمتغير البيئة المدرسية، ويتضمن (ثلاثة) أبعاد وهي (البيئة الفيزيقية، البيئة المعنوية، البيئة الصحية) تم الرجوع لدراسة خليل وآخران (2024)، و(الرواحية، 2020)، و(مخلوف، وموسى، 2021). وتمحور الجزء الثالث حول الاحتراق النفسي وتم الاستعانة بدراسة (العبيدي، 2023)، و(مؤنس، 2019)، لتطويرها وأبعادها: (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي).

صدق أداة الدّراسة

أ- صدق المحكمين (الظاهري)

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (56) فقرة حيث تكون الجزء الأول المتعلق بسلامة البيئة المدرسية من (29) فقرة وتكون الجزء الثاني المتعلق بالاحتراق النفسي من (28) فقرة، كما

هو موضح في (الملحق (1)) وللتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، بلغ عددهم (12) محكم (ملحق (2)) طُلب منهم تحكيم سلامة ووضوح الصياغة اللغوية ودقتها ودرجة انتماء كل فقرة للبُعد التي تنتمي إليه، وأي اقتراحات إضافية، وعند انتهاء عملية التحكيم تم اختيار الفقرات التي تم إجماع المحكمين عليها بنسبة عالية، وبذلك أصبح عدد فقرات سلامة البيئة المدرسية (20) فقرة، بينما الاحتراق النفسي (21) فقرة، كما في (الملحق رقم (3)) يبين الاستبانة في صورتها النهائية.

ب- صدق أداة الدّراسة

للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلماً ومعلمة، ومن خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبُعد (صدق داخلي) الذي تنتمي إليه، وبين الفقرة والاستبانة ككل (صدق بنائي) ويوضح ذلك كل من جدول رقم (3-2) ورقم (3-3):

الجدول (3-2)

معاملات ارتباط بيرسون للصدق الداخلي والصدق البنائي للبيئة المدرسية

ر	البيئة الفيزيقية		البيئة المعنوية		البيئة الصحية	
	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل
1	0.71**	0.62**	0.77**	0.74**	0.79**	0.70**
2	0.77**	0.72**	0.87**	0.78**	0.63**	0.61**
3	0.85**	0.75**	0.90**	0.74**	0.85**	0.82**
4	0.80**	0.69**	0.85**	0.66**	0.88**	0.81**
5	0.75**	0.67**	0.87**	0.86**	0.83**	0.68**
6	0.88**	0.79**	0.82**	0.68**	0.88**	0.76**
7	0.78**	0.79**	-		0.87**	0.76**

**** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)**

*** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)**

ويتبين مما سبق أنّ قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والبُعد الذي تنتمي إليه تتراوح بين (0.63-0.90) كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (0.61-0.86)، وجميعها قيم دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة، وبذلك تتمتع الأداة بدرجة مناسبة من الصدق.

الجدول (3-3)

معاملات ارتباط بيرسون للصدق الداخلي والصدق البنائي للاحتراق النفسي

	الإجهاد الانفعالي		تبلد المشاعر		نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	
ر	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل
1	0.63**	0.49**	0.85**	0.77**	0.86**	0.80**
2	0.70**	0.71**	0.92**	0.91**	0.90**	0.85**
3	0.88**	0.68**	0.89**	0.90**	0.87**	0.73**
4	0.92**	0.72**	0.86**	0.83**	0.95**	0.85**
5	0.92**	0.77**	0.73**	0.77**	0.81**	0.72**
6	0.72**	0.52**	0.81**	0.72**	0.89**	0.91**
7	0.77**	0.89**	0.36*	0.29	0.83**	0.80**

**** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)**

*** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)**

يلاحظ من السابق أنّ قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والبُعد الذي تنتمي إليه تتراوح بين (0.29-0.95) كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (0.49-0.91)، وهي مناسبة، والأداة درجتها مناسبة من الصدق.

ج- ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وتم احتساب ثبات الاختبار، وتم استخدام طريقة كرونباخ ألفا للاتساق

الـداخلي بين الفقرات، ويبين كُلاً من الجـدول (3-4) ورقم (3-5) قيم معـاملات الثبـات الكلي والثبات الجزئي للاستبانة.

الجدول (3-4)

معاملات الثبات لمستوى سلامة البيئة المدرسية

رقم	البُعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
1	البيئة الفيزيقية	7	0.898
2	البيئة المعنوية	6	0.920
3	البيئة الصحية	7	0.917
	مستوى سلامة البيئة المدرسية	20	0.953

يلاحظ من الجدول (3-4) أنّ معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا حيث تراوحت الأبعاد بين (0.898-0.920) وهي قيم تتمتع بثبات جزئي مقبول للأداة، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.953) ويتمتع بثبات كلي مقبول؛ مما يجعل الأداة صالحة للاستخدام.

الجدول (3-5)

معاملات الثبات لمستوى الاحتراق النفسي

رقم	البُعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
4	الإجهاد الانفعالي	7	0.900
5	تبلد المشاعر	7	0.887
6	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	7	0.946
	مستوى الاحتراق النفسي	21	0.959

يبين الجدول (3-5) أن معاملات الثبات بطريقة كرونباخ الفا تراوحت بين (0.887-0.90) للأبعاد، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.959)، والإشـارة إلى أنها قيم مقبولة إحصـائيا، أي أن أداة الدراسـة تتمتع بدرجة مناسـبة من الثبات. يلاحظ من الجدول (5) أنّ معاملات الثبات بطريقة كرونبـاخ ألفـا حيث تراوحـت الأبعـاد بين (0.887-0.946) وهي قيم تتمتع بثبـات جزئي مقبول

للأداة، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.959) ويتمتع بثبات كلي مقبول؛ مما يجعل الأداة صـــالحة للاستخدام.

تصحيح أداة الدراسة

اعتمدت الدراسـة تدريج (Likert) لأداة الدراسـة، حيث حددت خمسـة مسـتويات وهي: مُرتفع جداً وتعطى الوزن (5)، مُرتفع وتعطي الوزن (4)، مُوافق إلى حدٍ ما تعطي الوزن (3)، مُنخفض تعطي الوزن (2)، مُنخفض جداً تعطي الوزن (1)، وللحكم على اســـتجابات العينـة على الأداة اعتمدت الباحثة طريقة الفئات المتســاوية والتّي تُشــير إليها غالبية الدّراســات الســابقة وكثير من المحكمين والتّي تأتي وفقاً للمعادلةِ الآتيةِ:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للتدريج – الحد الأدنى للتدريج}}{\text{عدد المستويات المطلوبة}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وتم استخدام المعايير الآتية للحكم على المتوسطات:

- درجة منخفضة من (1.00-2.33)
- درجة متوسطة من (2.34 -3.67)
- درجة مرتفعة من (3.68 - 5.00)

المعالجة الإحصائية

بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسةِ تم ترميز الاستبانة وإدخالها في الحاسوب وتحليلها باستخدام برنامج (SPSS 25) واستخدام الأساليب الإحصائية التّالية:

- التكرارات والنَّسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للتحقق من ثبات أداة الدّراسة.

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق البِناء.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب للإجابة على السؤالين الأول والثاني.
- تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anova) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) للإجابة على السؤالين الثالث والرابع.
- معامل ارتباط بيرسون للإجابة على السؤال الخامس.

إجراءات الدّراسة

1- استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة وتحديد مشكلة الدّراسة.

2- تحديد مجتمع الدّراسة وعينتها وطرق اختيار العيّنة.

3- إعداد وتطوير الأداة والتحقق من صدقها وثباتها.

4- الحصول على الموافقات الرسمية لغايات تطبيق الأداة الدّراسية.

5- توزيع الاستبانة على العينة وجمع البيانات.

6- تدقيق وترميز البيانات وتفريغها على برنامج (SPSS) ثمّ تحليلها.

7- التوصل إلى النتائج وتفسيرها ومناقشتها وتقديم التوصيات بناءً عليها.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق الاستبانة بهدف التعرّف على مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة، وذلك من خلال الإجابة على أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على الآتي: ما مستوى سلامة البيئة المدرسية في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عليه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم تحديد الرتبة لكل بُعد من أبعاد أداة الدّراسة للمتغير الأول والجدول (4-6) يوضّح ذلك:

الجدول (4-6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لجميع فقرات أبعاد استبانة سلامة البيئة المدرسية، وللاستبانة ككل- مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	البُعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى سلامة البيئة المدرسية
1	البيئة الفيزيقية	1	3.40	0.73	متوسطة
3	البيئة الصحية	2	3.33	0.82	متوسطة
2	البيئة المعنوية	3	2.94	0.97	متوسطة
سلامة البيئة المدرسية			**3.24**	**0.71**	**متوسطة**

يلاحظ أعلاه أنّ مستوى سلامة البيئة المدرسية في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين بشكل عام كان متوسطاً إذ بلغَ المتوسط الحسابي (3.24) وانحراف معياري (0.71)، وجاءت أبعاد الأداة بمستوى متوسط، تراوحت متوسطاتها بين (2.94-3.40)، وجاء في الرتبة الأولى " البيئة الفيزيقية " بوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.73) وبمستوى متوسط، أما الرتبة الثانية جاء بُعد " البيئة الصحيّة " بمتوسط

(3.33) وانحراف معياري (0.82) ومستواه متوسط، أما في الرتبة الأخيرة جاء بُعد "البيئة المعنوية" بمتوسط حسابي بلغ (2.94) وانحراف معياري (0.97) وكان متوسطاً.

فيما يتعلق بالأبعاد منفردة تم عرضها وفق الآتي:

البُعد الأول: البيئة الفيزيقية: تم حساب الآتي كما يتّضح في الجدول (4-7):

الجدول (4-7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات البيئة الفيزيقية مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة فإن مدرستي...	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى سلامة البيئة المدرسية
1	7	تراعي إجراءات السلامة العامة في جميع مرافق المدرسة	3.68	1.01	مرتفعة
2	6	تسعى لتوفير مصادر تبريد وتدفئة	3.66	1.14	متوسطة
3	2	يتصف مبناها بمستوى عالٍ من الأمان والحماية	3.55	1.00	متوسطة
4	4	يتوفر بها المعدات الحاسوبية والإلكترونية التعليمية الحديثة	3.53	1.15	متوسطة
5	3	تهتم بمناسبة مساحة الغرفة الصفية مع أعداد الطلبة بداخلها	3.41	1.12	متوسطة
6	1	تعدّ قريبة من حدود موقع سكني	3.31	1.23	متوسطة
7	5	تتوفر مساحات خضراء (النباتات والأشجار)	2.66	1.33	متوسطة
البيئة الفيزيقية			**3.40**	**0.73**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (4-7) أنّ بُعد" البيئة الفيزيقية " كان متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.40) وبانحراف معياري (0.73)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.66-3.68)، حيث جاءت الفقرة رقم (7) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.01) وبمستوى مرتفع، أما الفقرة رقم (5) جاءت بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغً (2.66) وانحراف معياري (1.33) والمستوى بها متوسط.

البُعد الثاني: البيئة المعنوية: فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات البُعد، كما يتّضح في الجدول (4-8):

الجدول (4-8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات مجال البيئة المعنوية مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة فإن مدرستي...	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى سلامة البيئة المدرسية
1	6	توجه الجميع لتحقيق أهدافها وغايتها ورسالتها	3.26	1.08	متوسطة
2	1	توضح المهمات المطلوبة المتناسبة مع خبرات الجميع	3.22	1.14	متوسطة
3	2	يسود فيها جو آمن مليْ بالمحبة والألفة بين الجميع	3.00	1.23	متوسطة
4	5	تقدم التحفيز للأداء المتميز للجميع	2.85	1.23	متوسطة
5	3	تقوم بتنظيم فعاليات للمعلمين لتقوية العلاقات الاجتماعية بينهم	2.68	1.28	متوسطة
6	4	تسمح بإعطاء الرأي للمشاركة في صنع القرار	2.65	1.24	متوسطة
البيئة المعنوية			**2.94**	**0.97**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول أعلاه أنّ البُعد "البيئة المعنوية" جاء بالمستوى المتوسط إذ بلغَ المتوسط الحسابي (2.94) أما الانحراف المعياري بلغُ (0.97)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.65-3.26)، حيث جاءت الفقرة (6) بالرُتبة الأولى بمتوسط (3.26) وانحراف (1.08) وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة (4) بالرتبة الأخيرة إذ بلغُ المتوسط الحسابي (2.65) وانحراف معياري (1.24) والمستوى متوسط.

البعُد الثالث: البيئة الصحية: فقد تم حساب ما يلي، كما يتّضح في الجدول (4-9):

الجدول (4-9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات البيئة الصحية مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة فإن مدرستي...	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى سلامة البيئة المدرسية
1	1	تحتوي على إضاءة وتهوية جيدة	3.77	1.01	مرتفعة
2	5	تعدّ برنامج خاص لمتابعة نظافة المدرسة	3.49	1.10	متوسطة
3	7	يوجد بها خطط لحالات الطوارئ	3.37	1.18	متوسطة
4	6	تتضمن أماكن مخصصة لمخارج الطوارئ	3.31	1.15	متوسطة
5	4	تتابع تطبيق المقصف المدرسي لشروط السلامة الصحية	3.29	1.12	متوسطة
6	3	يتوفر فيها فريق للإسعافات الأولية	3.14	1.20	متوسطة
7	2	تشجع المعلمين على الانضمام للتأمين الصحي الشامل	2.97	1.40	متوسطة
		البيئة الصحيّة	**3.33**	**0.82**	**متوسطة**

يتبين مما سبق أنّ بُعد " البيئة الصحيّة " جاء بمتوسط حسابي بلغُ (3.33) وانحراف معياري بلغً (0.82) وبمستوى متوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.97-3.77)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغُ (3.77) وانحراف معياري بلغُ (1.01) وبمستوى مرتفع، أما الفقرة رقم (2) جاءت بالرتبة "الأخيرة" بمتوسط حسابي بلغ (2.97) وانحراف معياري بلغ (1.40) وبمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على الآتي: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال الجدول التالي يوضّح ذلك:

الجدول (4-10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لجميع فقرات أبعاد استبانة الاحتراق النفسي، وللاستبانة ككل- مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	البُعد	الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتراق النفسي
1	الإجهاد الانفعالي	1	3.83	0.86	مرتفعة
2	تبلد المشاعر	2	3.04	0.91	متوسطة
3	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	3	2.93	1.05	متوسطة
الاحتراق النفسي			**3.27**	**0.83**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (4-10) أنّ مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين جاءت بمستوى متوسط ككل إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.27) والانحراف المعياري (0.83)، وجاءت أبعاد الأداة بمتوسطات تتراوح بين (2.93-3.83)، حيث جاء بُعد " الإجهاد الانفعالي " بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.86) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد "تبلد المشاعر" بمتوسط حسابي (3.04) وانحراف معياري (0.91) وبمستوى متوسط، أما بُعد "نقص الشعور بالإنجاز الشخصي" جاء بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري (1.05) وبمستوى متوسط.

فيما يتعلق بالأبعاد منفردة تم عرضها وفق الآتي:

البُعد الأول: الإجهاد الانفعالي

الجدول (4-11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات الإجهاد الانفعالي مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة فإني كمعلم...	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتراق النفسي
1	1	أشعر أنني اعطي كل طاقتي في التدريس	4.40	0.96	مرتفع
2	2	استنفذ طاقتي في التعامل مع الزملاء المعلمين والطلبة طوال اليوم	4.12	1.07	مرتفع
3	4	اشعر ان مهنة التدريس بدأت تؤثر على صحتي	3.95	1.13	مرتفع
4	5	أُرهق اثناء ساعات عملي، فتضعف قدرتي على التركيز	3.93	1.07	مرتفع
5	3	ارى أن قدرة التركيز لدي على عملي ضعُفت لكثرة طلبات الإدارة دون تحقيق حاجات المعلمين	3.82	1.22	مرتفع
6	6	أفضل قضاء وقت فراغي بمفردي	3.66	1.31	متوسط
7	7	أشعر بالغضب تجاه الطلبة إذا واجهت موقفًا صعبًا مع أحد الزملاء أو الإدارة	2.90	1.45	متوسط
الإجهاد الانفعالي			**3.83**	**0.86**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (4-11) أنّ البُعد الإجهاد الانفعالي جاء بمستوى متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.83) وبانحراف معياري (0.86)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.90-4.40)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) ونصها بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (0.96) وبمستوى مرتفع، أما الفقرة رقم (7) جاءت بالرتبة الأخيرة بمتوسط (2.90) وانحراف (1.45) وبالمستوى متوسط.

البُعد الثاني: تبلد المشاعر

الجدول (4-12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات مجال تبلد المشاعر مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة فإني كمعلم...	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتراق النفسي
1	7	أُوقن بضرورة تجاهل المواقف السلبية التي تحصل معي	3.71	1.16	مرتفع
2	6	أشعر بعدم الاهتمام بالبقاء في هذه الوظيفة أو تركها	3.18	1.43	متوسط
3	5	ارغب بعدم مشاركة المعلمين أحاديثهم	3.15	1.37	متوسط
4	4	أشعر أن الطلبة يحملونني مسؤولية بعض المشكلات التي يواجهونها	2.94	1.37	متوسط
5	1	أشعر أن معاملتي للطلبة أصبحت تميل للبرود	2.82	1.34	متوسط
6	3	أشعر بمحدودية القلق تجاه ما يحدث لبعض الطلبة	2.77	1.28	متوسط
7	2	أرى ان مهنة التدريس تجعل مني شخصاً غير مرن	2.76	1.30	متوسط
تبلد المشاعر			**3.04**	**0.91**	**متوسط**

يلاحظ من الدول رقم (4-12) أنّ بُعد تبلد المشاعر مستواه متوسط ككل حيث بلغَ المتوسط الحسابي (3.04) وانحراف معياري (0.91)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.76-3.71)، إذ جاءت الفقرة رقم (7) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (1.16) وبمستوى مرتفع، أما الفقرة رقم (2) بالرتبة الأخيرة بلغ متوسطها الحسابي (2.76) وانحرافها المعياري (1.30) والمستوى متوسطاً.

البعُد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي

الجدول (4-13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفقرات نقص الشعور بالإنجاز الشخصي مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة فإني كمعلم...	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتراق النفسي
1	2	أشعر بالخمول المستمر وفقدان الشغف نحو العمل	3.23	1.34	متوسط
2	5	أشعر بالغضب عندما أواجه مشاكل أثناء التدريس	3.15	1.29	متوسط
3	3	أشعر بالتعاسة نتيجة التعامل مع الطلبة والمعلمين عن قرب	2.98	1.30	متوسط
4	1	أواجه بعض الصعوبة في فهم مشاعر الطلبة	2.85	1.33	متوسط
5	7	أواجه مجاملة المعلمين والإداريين وأولياء الأمور بالرفض	2.79	1.41	متوسط
6	6	أشعر أن تحقيقي لأهدافي أصبح مستحيلاً	2.78	1.34	متوسط
7	4	إنجازي في مهنة التدريس محدود	2.76	1.37	متوسط
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي			**2.93**	**1.05**	**متوسط**

أشار الجدول أعلاه في بُعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي الذي كان بالمستوى المتوسط حيث بلغَ المتوسط الحسابي (2.93) وبانحراف معياري (1.05)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.76-3.23)، وجاءت الفقرة (2) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغَ (3.23) وانحراف معياري بلغُ (1.34) وبمستوى متوسط، أما الفقرة رقم (4) جاءت بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغَ (2.76) وانحراف معياري بلغَ (1.37) وبمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى سلامة البيئة المدرسية لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سلامة البيئة المدرسية لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، والجدول (4-14) يوضّح ذلك:

الجدول (4-14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسلامة البيئة المدرسية وفق الفروق للمتغيرات التّصنيفيّةِ

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف
الجنس	ذكر	93	3.27	0.67
	أنثى	282	3.23	0.72
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	100	3.19	0.73
	5 - 10 سنوات	117	3.21	0.70
	أكثر من 10 سنوات	158	3.29	0.70
المؤهل العلمي	بكالوريوس	295	3.17	0.68
	دراسات عليا	80	3.49	0.75
	المجموع	375	3.24	0.71

يُلاحظ من الجدول(4-14) وجود فروق ظاهرية بالمتوسطات الحسابية في مستوى سلامة البيئة المدرسية تبعاً إلى (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، وللتحقق عمّا إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي لاستجاباتهم، والجدول (4-15) يوضَح ذلك:

الجدول (4-15)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (*Three Way ANOVA*) لدلالة الفروق في مستوى سلامة البيئة المدرسية لدى معلمي المدارس الخاصة لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.02	1	0.02	0.04	0.85
سنوات الخبرة	0.24	2	0.12	0.25	0.78
المؤهل العلمي	5.59	1	5.59	11.46	*0.00
الخطأ	180.35	370	0.49		
المجموع	186.80	374			

* ذات دلالة إحصائية عند المستوى **(α=0.05)**

يشير الجدول (4-15) لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لمستوى سلامة البيئة المدرسية لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظرهم تُعزى لمتغيريّ (الجنس، وسنوات الخبرة)، حيث بلغ مستوى الدّلالة في متغير الجنس (0.85) وجاءت قيمة "F"، (0.04)، أما في متغير سنوات الخبرة فقد بلغ مستوى الدلالة (0.78) وقيمة "F" جاءت (0.25).

كما يلاحظ من الجدول أنهُ يوجد فروق ذات دّلالة إحصائية (α =0.05) في المتوسطات الحسابية لمستوى سلامة البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا حيث بلغ مستوى الدّلالة (0.00) وقيمة "F" (11.46).

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً أم لا في أبعاد الاستبانة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تبعًا لتلك المتغيرات، وذلك كما هو مبين في الآتي:

الجدول (4-16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد سلامة البيئة المدرسية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

المتغير	المستوى	الإحصائي	البيئة الفيزيقية	البيئة المعنوية	البيئة الصحية
الجنس	ذكر	العدد	93	93	93
		المتوسط الحسابي	3.35	3.04	3.38
		الانحراف المعياري	0.70	0.94	0.75
	أنثى	العدد	282	282	282
		المتوسط الحسابي	3.42	2.91	3.32
		الانحراف المعياري	0.73	0.98	0.85
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	العدد	100	100	100
		المتوسط الحسابي	3.38	2.97	3.20
		الانحراف المعياري	0.73	0.94	0.83
	5 – 10 سنوات	العدد	117	117	117
		المتوسط الحسابي	3.34	2.88	3.36
		الانحراف المعياري	0.70	1.02	0.79
	أكثر من 10 سنوات	العدد	158	158	158
		المتوسط الحسابي	3.46	2.97	3.40
		الانحراف المعياري	0.74	0.96	0.83
المؤهل العلمي	بكالوريوس	العدد	295	295	295
		المتوسط الحسابي	3.35	2.87	3.25
		الانحراف المعياري	0.72	0.96	0.81
	دراسات عليا	العدد	80	80	80
		المتوسط الحسابي	3.60	3.19	3.63
		الانحراف المعياري	0.72	0.96	0.82
سلامة البيئة المدرسية		العدد	375	375	375
		المتوسط الحسابي	3.40	2.94	3.33
		الانحراف المعياري	0.73	0.97	0.82

يلاحظ من الجدول (4-16) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد سلامة البيئة المدرســـية تُعزى لمتغيرات (الجنس، وســـنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (*MANOVA*) لاســـتجاباتهم، وذلك كما في الجدول (4-17):

الجدول (4-17)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأبعاد سلامة البيئة المدرسية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس Hotelling's Trace Value: 0.014 Sig. 0.173	البيئة الفيزيقية	0.47	1	0.47	0.92	0.34
	البيئة المعنوية	0.90	1	0.90	0.96	0.33
	البيئة الصحية	0.07	1	0.07	0.10	0.75
سنوات الخبرة Wilks' Lambda Value: 0. 982 Sig. 0.334	البيئة الفيزيقية	0.44	2	0.22	0.42	0.66
	البيئة المعنوية	0.56	2	0.28	0.30	0.74
	البيئة الصحية	1.69	2	0.84	1.29	0.28
المؤهل العلمي Hotelling's Trace Value: 0.034 Sig. 0.006	البيئة الفيزيقية	3.99	1	3.99	7.72	*0.01
	البيئة المعنوية	5.40	1	5.40	5.80	*0.02
	البيئة الصحية	7.63	1	7.63	11.62	*0.00
الخطأ	البيئة الفيزيقية	191.49	370	0.52		
	البيئة المعنوية	344.71	370	0.93		
	البيئة الصحية	243.00	370	0.66		
المجموع	البيئة الفيزيقية	196.64	374			
	البيئة المعنوية	352.22	374			
	البيئة الصحية	253.44	374			

* ذات دلالة إحصائية عند المستوى **(α=0.05)**

تشير نتائج الجدول (4-17) إلى ما يلي:

- فيما يتعلق بمتغير **الجنس** يلاحظ أنهُ لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في جميع أبعاد سلامة البيئة المدرسية حيث جاء في بُعد "البيئة الفيزيقية" جاء مستوى الدلالة (0.34) وبلغت قيمة " F " (0.92)، أما بُعد "البيئة المعنوية" فجاء مستوى الدلالة (0.33) وقيمة " F" (0.96)، وفي بُعد "البيئة الصحيّة" بلغ مستوى الدلالة (0.75) وقيمة "F "(0.10).
- فيما يتعلق بمتغير **سنوات الخبرة** يلاحظ أنهُ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في جميع أبعاد سلامة البيئة المدرسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث في المتغير "البيئة الفيزيقية" جاء مستوى الدلالة (0.66) وقيمة" F" (0.42)، أما بُعد "البيئة المعنوية" بلغ مستوى الدلالة (0.74) وقيمة " F " (0.30)، بينما في بُعد "البيئة الصحيّة" بلغ مستوى الدلالة (0.28) وقيمة "F " (1.29).
- فيما يتعلق بمتغير **المؤهل العلمي** يلاحظ أنهُ يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في جميع أبعاد سلامة البيئة المدرسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا حيث في المتغير "البيئة الفيزيقية" جاء مستوى الدلالة (0.01) وقيمة" F" (7.72)، أما البُعد "البيئة المعنوية" بلغ مستوى الدلالة (0.02) وقيمة " F " (5.80)، بينما في البُعد "البيئة الصحيّة" بلغ مستوى الدلالة (0.00) وقيمة "F " (11.62).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج ما يلي:

الجدول (4-18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف
الجنس	ذكر	93	3.27	0.84
	أنثى	282	3.27	0.82
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	100	3.26	0.79
	5 - 10 سنوات	117	3.36	0.90
	أكثر من 10 سنوات	158	3.21	0.79
المؤهل العلمي	بكالوريوس	295	3.32	0.84
	دراسات عليا	80	3.06	0.76
	المجموع	375	3.27	0.83

يلاحظ من الجدول (4-18) أنهُ يوجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، وللتحقق عما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي لاستجاباتهم، والجدول (4-19) يوضَح ذلك:

الجدول (4-19)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (*Three Way ANOVA*) لدلالة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة تبعًا لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0	1	0.05	0.07	0.79
سنوات الخبرة	1	2	0.51	0.75	0.47
المؤهل العلمي	4	1	3.86	5.72	*0.02
الخطأ	250	370	0.68		
المجموع	255	374			

* ذات دلالة إحصائية عند المستوى **(α=0.05)**

تشـــير نتائج الجدول (4-19) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى (α=0.05) في المتوسـطات الحسـابية لمسـتوى الاحتراق النفسـي لدى معلمي المدارس الخاصـة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيريّ (الجنس، وسـنوات الخبرة)، حيث بلغ مســتوى الدلالة في متغير الجنس (0.79) وجاءت قيمة "F"، (0.07)، أما في متغير سنوات الخبرة فقد بلغ مستوى الدلالة (0.47) وقيمة "F" جاءت (0.75).

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لمســتوى الاحتراق النفســي لدى معلمي المدارس الخاصــة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصـــالح البكالوريوس حيث بلغ مســـتوى الدلالة (0.02) وقيمة "F" (5.72).

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً أم لا في أبعاد الاحتراق النفسي فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تبعًا لتلك المتغيرات، وذلك كما هو مبين في الآتي:

الجدول (4-20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاحتراق النفسي تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

المتغير	المستوى	الاحصائي	الإجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي
الجنس	ذكر	العدد	93	93	93
		المتوسط الحسابي	3.69	3.12	3.01
		الانحراف المعياري	0.94	0.93	0.96
	أنثى	العدد	282	282	282
		المتوسط الحسابي	3.87	3.02	2.91
		الانحراف المعياري	0.83	0.91	1.08
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	العدد	100	100	100
		المتوسط الحسابي	3.84	3.03	2.92
		الانحراف المعياري	0.79	0.93	1.00
	5 – 10 سنوات	العدد	117	117	117
		المتوسط الحسابي	3.79	3.15	3.14
		الانحراف المعياري	1.01	0.97	1.07
	أكثر من 10 سنوات	العدد	158	158	158
		المتوسط الحسابي	3.84	2.99	2.79
		الانحراف المعياري	0.79	0.86	1.06
المؤهل العلمي	بكالوريوس	العدد	295	295	295
		المتوسط الحسابي	3.87	3.08	3.03
		الانحراف المعياري	0.87	0.93	1.07
	دراسات عليا	العدد	80	80	80
		المتوسط الحسابي	3.67	2.93	2.59
		الانحراف المعياري	0.82	0.85	0.93
الكلي		العدد	375	375	375
		المتوسط الحسابي	3.83	3.05	2.93
		الانحراف المعياري	0.86	0.91	1.05

يلاحظ من الجدول (4–20) أنهُ يوجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الاحتراق النفســـي تُعزى لمتغيرات (الجنس، وســـنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (*MANOVA*) لاستجاباتهم، وذلك كما التالي:

الجدول (4–21)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمجالات الاحتراق النفسي تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس Hotelling's Trace Value: 0.024 Sig. 0.031	الإجهاد الانفعالي	1.71	1	1.71	2.30	0.13
	تبلد المشاعر	0.88	1	0.88	1.05	0.31
	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	1.08	1	1.08	1.01	0.32
سنوات الخبرة Wilks' Lambda Value: 0. 968 Sig. 0.064	الإجهاد الانفعالي	0.38	2	0.19	0.26	0.77
	تبلد المشاعر	1.43	2	0.71	0.85	0.43
	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	5.95	2	2.98	2.78	0.06
المؤهل العلمي Hotelling's Trace Value: 0.037 Sig. 0.004	الإجهاد الانفعالي	2.34	1	2.34	3.16	0.08
	تبلد المشاعر	1.25	1	1.25	1.49	0.22
	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	10.56	1	10.56	9.88	*0.00
الخطأ	الإجهاد الانفعالي	274.13	370	0.74		
	تبلد المشاعر	308.66	370	0.83		
	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	395.53	370	1.07		
المجموع	الإجهاد الانفعالي	278.87	374			
	تبلد المشاعر	312.37	374			
	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	414.68	374			

* ذات دلالة إحصائية عند المستوى **(α=0.05)**

تشير نتائج الجدول (4-21) إلى ما يلي:

- فيما يتعلق بمتغير **الجنس** يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى (α=0.05) في جميع أبعاد الاحتراق النفســـي "الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشـــاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي" تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ مستوى الدلالة في بُعد "الإجهاد الانفعالي" (0.13) وقيمة "F" (2.30)، أما في بُعد "تبلد المشـــاعر" بلغ مســـتوى الدلالة (0.31) أما قيمة " F" (1.05) بينما في بُعد "نقص الشعور بالإنجاز الشخصي" بلغ مستوى الدلالة (0.32) وقيمة "F " (1.01).
- أما **سنوات الخبرة** يُلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في جميع أبعاد الاحتراق النفســي "الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشــاعر، ونقص الشــعور بالإنجاز الشخصي" تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغ مستوى الدلالة في بُعد "الإجهاد الانفعالي" (0.77) وقيمة "F" (0.26)، أما في بُعد "تبلد المشـــاعر" بلغ مســـتوى الدلالة (0.43) أما قيمة "F" (0.85) بينما في بُعد "نقص الشــعور بالإنجاز الشــخصـــي" بلغ مســـتوى الدلالة (0.06) وقيمة "F" (2.78).
- لُوحظَ في **المؤهل العلمي** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مستوى (α=0.05) في بعديّ الاحتراق النفسي "الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر" تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث في البُعد الإجهاد الانفعالي جاء مستوى الدلالة (0.08) أما قيمة "F" (3.16) بينما في بُعد تبلد المشـاعر جاء مستوى الدلالة (0.22) وقيمة "F" (1.49). كما لوحظ وجود فروق ذات دلالة احصـائية عند مستوى (α=0.05) في بُعد الاحتراق النفسـي "نقص الشـعور بالإنجاز الشــخصـــي" تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصـــالح "البكالوريوس" حيث بلغ مســتوى الدلالة (0.00) وقيمة "F" (9.88).

النتائج المتعلقة بالســـؤال الخامس الذي نص على الآتي: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة (α =0.05) بين البيئة المدرسـية والاحتراق النفسـي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة؟

للتأكد من وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرّين، فقد تم حساب معامل الارتباط بينهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث كانت النتائج كما هي موضحة أدناه:

الجدول (4-22)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين البيئة المدرسية والاحتراق النفسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة

المتغير	المقياس الاحصائي	الإجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	الاحتراق النفسي
البيئة الفيزيقية	معامل ارتباط بيرسون	-0.14	-0.15	-0.24	-0.21
	مستوى الدلالة	0.00**	0.00**	0.00**	0.00**
البيئة المعنوية	معامل ارتباط بيرسون	-0.34	-0.30	-0.44	-0.42
	مستوى الدلالة	0.00**	0.00**	0.00**	0.00**
البيئة الصحية	معامل ارتباط بيرسون	-0.17	-0.15	-0.18	-0.19
	مستوى الدلالة	0.00**	0.00**	0.00**	0.00**
سلامة البيئة المدرسية	معامل ارتباط بيرسون	-0.26	-0.24	-0.34	-0.32
	مستوى الدلالة	0.00**	0.00**	0.00**	0.00**

** ذات دلالة إحصائية عند المستوى **(α=0.01)**

يلاحظ من الجدول (4-22) أنهُ يوجد علاقة ارتباطية **عكســـيّة** ذات دلالة إحصـــائية عند مسـتوى الدلالة (α=0.01) بين سـلامة البيئة المدرسـية والاحتراق النفسـي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بمعامل ارتباط (-0.32) وبدلالة إحصائية (0.00).

بينما تراوحت قيم معامل الارتباط بين سـلامة البيئة المدرسـية إضـافة لأبعادها الثلاثة (البيئة الفيزيقية، والبيئة المعنوية، والبيئة الصـحية) ومسـتوى الاحتراق النفسـي إضـافة لأبعاده الثلاثة (الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشـاعر، ونقص الشـعور بالإنجاز الشـخصـي) ما (-0.14 حتى -0.44).

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت البها الدّراسة وفقاً لتسلسل الأسئلة وصولاً لأهم التوصيات على النحو التالي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما مستوى سلامة البيئة المدرسية في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين؟

تبين من الجدول (4-6) أنّ مستوى سلامة البيئة المدرسية لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين جاءت "متوسطة" وتم ترتيب أبعادها ترتيباً تنازلياً حيث جاءت أبعادها أيضاً في المستوى "المتوسط" وقد جاء ذلك بحسب وجهة نظر عينة الدراسة معلمي المدارس الخاصة.

وقد تعزو الباحثة أنّ الحصول على مستوى "متوسط" لسلامة البيئة المدرسية لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظرهم أنّ هنالك بعض الإجراءات التي تتخذها المدارس الخاصة التي تهدف للحفاظ على سلامة البيئة المدرسية مثل أخذ التدابير اللازمة لسلامتها ربما تكون من خلال الاهتمام بالبنية التحتية للمدرسة والاهتمام بالبنية الصحيّة أو حتى البنية المعنوية والبنية الاجتماعية والاهتمام بالتوجيه المستمر لتحقيق أهداف المدرسة ولكن مع وجود بعض الفجوات والتحديات التي قد تواجها ويجب أخذها بعين الاعتبار والسعي لمعالجتها، والحاجة للتوعية بأهميتها وتأثيرها على المعلمين والطلبة على حد سواء؛ لأن الوعي بأهميتها يعتبر من أحد العوامل المؤثرة على سلامتها لما لها تأثير كبير على المعلمين وأدائهم التدريسي فهي الوسط الذي يقضون فيه معظم يومهم فكلما زاد وعي المعلمين بأهميتها عليهم كلما كان لهم سعي لتحسينها، ولابد من الإشارة إلى أنّ المعلمون قد يتلقون مهام عديدة فهم ليسوا مجرد ملقنين وناقلين للمعلومات، إنما لديهم العديد من المهام خارج الغرفة الصفية كالتحضير والتخطيط للدوروس وتصميم الأنشطة التعليمية، والمشاركة في الأنشطة

المدرسية وإدارتها كالرحلات المدرسية، والمشاركة في اللجان المدرسية مثل لجنة النظافة وغيرها من المهام الموكلة لهم، وتتعدد هذه المهام من معلم لمعلم ولكن أي غموض في تفسير مهامهم لهم أو توكيلهم مهمات فوق قدراتهم دون وجود تحفيز وتقدير من قبل الإدارة مع عدم الاستجابة لمتطلباتهم واحتياجاتهم، بحين أن نقص الموارد المالية التي تساهم في تحسين البنية التحتية من توفير المعدات والأدوات اللازمة في دعم العملية التعليمية، ونشير إلى أهمية الجو العام السائد في المدرسة من العلاقات الاجتماعية فإن كان هناك أي خلل في هذه العلاقات فتتأثر سلامة البيئة المدرسية.

وهناك اتفاق في نتيجة هذهِ الدّراسة مع الدراسات السابقة كما بدّراسة بوفاتح وبن عون (2017) أنّ جودة البيئة المدرسية جاءت بدرجة "متوسطة"، كما في دّراسة أحمد (2020) فقط توصلت النتائج إلى أنّ الدرجة الكليّة لمتطلبات توفر البيئة المدّرسية الآمنة جاءت "متوسطة"، وفي دّراسة جمالا وماربا (Gamala & Marpa, 2022) فكانت درجة البيئة المدرسية "متوسطة".

واختلفت نتيجة هذه السؤال مع العديد من الدّراسات السابقة ومنها دّراسة جورجيف وآخران (Georgiev et al., 2015) حيث تبين أنّ البيئة المدّرسية جاءت بدرجة مرتفعة وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ هناك اختلاف في الحد المكاني الذي طُبقت فيه الدّراسة وأيضاً اختلاف الحد البشري الذي طبقت عليه الدّراسة كونها طبقت على إداريين ومعلمين وطلبة وأولياء أمورهم، أما في دراسة آينا (Aina, 2015) فقط توصلت نتيجة الدّراسة إلى أنّ واقع البيئة المدرسية ورضا الطلبة عن التعليم من وجهة نظرهم حيث جاءت بدرجة "مرتفعة" وقد يعزى هذا الإختلاف لأنّ عيّنة الدّراسة تختلف حيث طُبقت الدّراسة على طلبة المدارس الإبتدائية كما يعزى للحدود المكانية التي طُبقت فيها الدّراسة وإختلاف الحد الزماني للدراسة، وأختلفت في النتيجة أيضاً في هذا السؤال مع نتيجة دّراسة ويلسون وآخران (Wilson et al., 2018) وكانت نتيجة الدّراسة أنّ تأثير البيئة

المدرســـية وخبرة المعلمين على كفاءتهم الذاتية في نجاح إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس اللإبتدائية بدرجة "مرتفعة" وقد تفسر الباحثة ذلك إلى اختلاف طبيعة الدّولة التي طبقت فيها الدّراسة كما أنّها طبقت في المدارس الإبتدائية ولذلك دور في اختلاف النتائج.

أما في دراسة عبابنة (2020) فقط يعزى اختلاف النتيجة التي أظهرت أنّ دور مديري مدارس التربية والتعليم لتوفير بيئة مدرسية آمنة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة "مرتفعة" ويعزى ذلك لإختلاف الحد المكاني الذي طبقت فيه الدّراسة كونها طبقت في لواء قصبة إربد، بينما في دّراسة مخلوف وموسى (2021) وقد إختلفت نتيجة الدّراسة مع الدّراسة الحالية حيث توصلت أنّ دور مديري المدارس بالمرحلة الإبتدائية في تحسين البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة ويعود ذلك الإختلاف بسبب تطبيق الدّراسة على المدارس الإبتدائية كما لإختلاف الدّولة وطبيعتها دور في إختلاف النتيجة.

وفيما يلي يتم استعراض مناقشة نتائج أبعاد سلامة البيئة المدرسية وهي:

البُعد الأول: البيئة الفيزيقية

كما هو موضـــح في الجدول (4-6) وقد حظيَّ بُعد "البيئة الفيزيقية" في الرتبة الأولى بين الأبعاد وبمستوى "متوسط"، وقد تفسر هذه النتيجة أنّ المعلمون يعتبرون البيئة المادية للمدرسة من أهم الأبعاد التي توفر بيئة مدرسية سليمة ومرتكزاً اساسياً لها فهي تؤثر بشكل مباشر على الأداء العام لتدريس المعلمين وهي الأكثر تأثيراً في يومهم بالمدرســة، وجاء في الجدول (4-7) أنّ جميع فقرات البُعد جاءت بدرجة "متوســطة" أيضــاً باســتثناء الفقرة رقم (7) الذي كان نصــها " تراعي إجراءات الســلامة العامة في جميع مرافق المدرســة" فقط حظيّت بمســتوى مرتفع وجاءت بالرتبة الأولى، وقد تفســر الباحثة أنّ الســبب للوصــول لهذه النتيجة هو مدى اهتمام المدارس الخاصــة

الأردنية في إجراءات السلامة واتخاذ الإجراءات التنظيمية الدورية في جميع مرافق المدرسة وبشكل شامل، وصيانة المرافق باستمرار لضمان عدم وجود عيوب قد تسبب مشاكل في المستقبل وتشمل صيانة الغرف الصفية واستراحة المعلمين والملاعب والمرافق الصحيّة وجميع المرافق بداخل المدرسة.

ولقد حازت الفقرة رقم (5) على الرتبة الأخيرة ونصها " تتوفر مساحات خضراء (النباتات والأشجار) وبمستوى " متوسط" وقد تفسر الباحثة ذلك لافتقار بعض المدارس للمساحات التي قد يكون بها أساسا مجالاً للمساحة الخضراء وقد تستغل بعض المدارس المساحات لإنشاء مباني إضافية وملحقات للمدرسة لبناء مختبرات أو صالة رياضية داخلية فبذلك يقل اهتمام المدارس بالمساحة الخضراء رغم أنّ لها أثراً إيجابياً في نفوس المعلمين، وبالإشارة أنهُ ربما تكون هذه المساحات الخضراء متوفرة بداخل المدرسة لكن بحجم صغير أو تحتاج لعناية أكثر لجعلها تتناسب مع البيئة المدرسية.

وفي الدّراسة الحالية اتفقت مع دراسة جباره (2024) جاءت البيئة الفيزيقية بدرجة "متوسطة"

واختلفت هذهِ الدّراسة مع نتائج دّراسة تابيا فونليم وآخرون (Tapia-Fonllem et al., 2020) حيث جاء البُعد البيئة الفيزيقية بدرجة "مرتفعة" وقد تفسر الباحثة سبب الإختلاف لطبيعة الدولة المطبق بها وهي المكسيك، والعينة المتمثلة بطلاب المدارس الحكومية. وفي دّراسة آينا (Aina, 2015) التي سعت لمعرفة واقع البيئة المدرسية ورضا الطلبة عن التعليم ظهر أنّ هنالك علاقة ارتباطية "طردية" ذات دلالة إحصائية بين البيئة الفزيقية ورضا الطلبة عن التعليم وقد تفسر الباحثة هذا الإختلاف وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة لاختلاف الحد الزماني واختلاف طبيعة دولة نيجيريا كما إختلاف عينة الدراسة التي تكونت طلبة المدارس الحكومية والخاصة.

البُعد الثاني: البيئة الصحية

جاء بُعد "البيئة الصـــحية" في الرتبة الثانية بين الأبعاد كما هو موضـــح في الجدول (4-6) وجاء بالمســـتوى "المتوســـط" وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة لأهمية نظافة المدّرســـة وتوفر الرعاية الصـحية المطلوبة بها ووجود عاملين مخصـصـين لنظافتها على مدى اليوم؛ للأهمية الكبيرة للوقاية من الامراض والحفاظ على سـير عملية التعليم ضـمن بيئة صـحية سـليمة وآمنة، وجاءت بالنتائج جميع فقرات البُعد بالمستوى المتوسط"، باستثناء الفقرة رقم (1) في الجدول (4-9) فقط جاءت في الرتبة الأولى وكان نصـها " تحتوي على إضـاءة وتهوية جيدة" وبمسـتوى "مرتفع" وقد تفسـر الباحثة هذه النتيجة لما لأهمية الإضـــاءة والتهوية المناســبتين في الغرفة الصـــفية أو المدرســـة ككل فعندما تتوفر الإضـــاءة الطبيعة في الغرفة الصـــفية ومصـــدر تهوية طبيعي من خلال توفر النوافذ ســـهلة الاستخدام وكافية؛ كلما أثر أكثر على سير عملية التدريس لما يعزز ذلك من راحة المعلمين ويقلل من شـعورهم بالتعب أو الإجهاد البصـري خلال عملية التعليم كما لذلك دور في توفير بيئة صـحيّة خالية من الرطوبة أو الهواء الملوث.

وجاءت الفقرة رقم (2) في الرتبة الأخيرة ونصـــها " تشـــجع المعلمين على الانضـــمام للتأمين الصحي الشامل" وجاءت في المستوى "المتوسط" وتوضح الباحثة أنهُ قد يعود ذلك بسبب عدم سعي إدارة المدارس لتحفيز المعلمين للاشـــتراك بالتأمين الصـــحي لربما يأتي ذلك للتكلفة العالية التي قد يتحملها المعلمون من التأمين الصـــحي أو أن الفائدة التي تأتي من التأمين الصـــحي لا تشـــمل كل الجوانب التي يحتاج إليها المعلمون أو غير كافية أو حتى تكون إجراءاتها غير واضـــحة لهم فبذلك تتجنب المدرسة توجيه المعلمين للتسجيل بهِ.

اختلفت النتيجة في دّراســة مخلوف وعيســى (2021) عن بُعد الرعاية الصــحيّة حيث جاء بدرجة "مرتفعة" وقد تفســر الباحثة ذلك لاختلاف الحد المكاني حيث تم تطبيقها في ليبيا وأختلاف العينة حيث تكونت من معلمي المرحلة الإبتدائية. كما وأختلفت مع دّراسة أبو الدبس (2024) التي هدفت لمعرفة دور مديري المدراس بتوفير البيئة المدرســية الآمنة التي أظهرت نتائجها أنّ بُعد الصــحة والتغذية المدّرســية أيضــاً بدرجة "مرتفعة" وقد تفســر هذه النتيجة لإختلاف طبيعة الدولة المطبق فيها وهي فلسطين.

البُعد الثالث: البيئة المعنوية

كان بُعد "البيئة المعنوية" كما هو مرفق في الجدول (4-6) في الرتبة الأخيرة من بين أبعاد سلامة البيئة المدرسية حيث جاء بمستوى "متوسط" كما أيضاً جاءت جميع فقراته بمستوى "متوسط" وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة أن بالرغم من اهتمام المدرسة في التوجيه المستمر لتحقيق أهدافها إلا أنها قد تتجاهل بعض الجوانب التي لها أهمية كأهمية تحفيز المعلمين ســواء كان تحفيزاً مادياً أو معنوياً وتأثير هذا التحفيز على أدائهم التدريســي وللتأكيد على ذلك فقط جاءت الفقرة رقم (5) ونصــها " تقدم التحفيز للأداء المتميز للجميع" بالرتبة الرابعة لما يشــير أنّ المعلمون لا يشــعرون بالتقدير فعمله لا يتوقف على استلامه لراتب وفقط إنما هناك أهمية معنوية يرغب بالشعور بها نظراً لما أشار عليه ماسلو في هرم الاحتياجات وقد جاء الحاجة للتقدير من أهم الاحتياجات التي تحقق الذات لدى الفرد فهو يســعى دائما للشــعور أنهُ ذو قيمة، كما لأهمية توفير جو عام مليء بالأمان والمحبة بين المعلمين كما جاء بالفقرة رقم (2) ونصها" يسود فيها جو آمن مليْ بالمحبة والألفة بين الجميع بالرتبة "الثالثة" فإن الحاجة للجو الآمن لهُ دور في تأثيره عليهم وعلى أدائهم ونبقى بالإشارة لماسلو حيث صنفها كثاني أهم الاحتياجات التي يهتم الإنسان بتوفرها بحياته.

وجاء بالنتائج أنّ الفقرة رقم (6) في الجدول (4-8) ونصـــها " توجه الجميع لتحقيق أهدافها وغايتها ورسالتها" في الرتبة الأولى وقد تبرر الباحثة ذلك بأنّ السبب الأساسي لوجود المدرسة هو لسعيها لتحقيق الرسالة من تأسيسها والأهداف التي تمت صياغتها والغايات بضوئها وتحقيقها بالتالي تتحقق رؤية المدرسة والبقاء على ميزتها التنافسية بين باقي المدارس ولأهمية كل ما سبق فتسعى دائما المدارس الى وضع الاستراتيجيات الواضحة في توجيه المعلمين نحو تحقيق الرسالة التي تتحقق باشتراك المعلمين في دورات تأهيلية وتطويرية وتحسين القدرات التدريسية وتحسين أساليب التدريس لديهم مما يساهم في رفع مستوى الأداء التعليمي للمدرسة وينعكس ذلك على تحقيق سلامة البيئة المدرسية.

أما الفقرة رقم (4) ونصها " تسمح بإعطاء الرأي للمشاركة في صنع القرار" فقط جاءت بالرتبة الأخيرة وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ هناك ضعف في عملية اتخاذ القرار التشاركي في داخل المدارس فعندما يكون هناك تشاركية بالقرارات ويتم أخذ رأي المعلمين بها والتشاور معهم يؤثر على تحسين أدائهم لما يشعرهم ذلك في المسؤولية اتجاه القرار الذي تم اتخاذه وعليهم تطبيقه بأفضل شكل، وتشير الباحثة أنّهُ لا بد من اشتراك المعلمين في اتخاذ القرارات أي أنها ليست معدومة ولكنّ يجب أنّ يتم أخذ آراء المعلمين بشكل شبه دائم لزيادة حسهم بالمسؤولية اتجاه المدرسة بل أيضاً يزيد من انتمائهم لها.

واتفقت هذه النتيجة مع دّراسة أحمد (2020) التي هدفت للتعرف على درجة توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة حيث أظهرت النتائج أنّ البيئة المعنوية جاءت "متوسطة"

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على الآتي: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصـــة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين؟

تبين من الجدول (4-10) أنّ مستوى سلامة الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين جاءت "متوســطة" وتم ترتيب أبعادها ترتيباً تنازلياً حيث جاء بُعد الإجهاد الانفعالي" في مستوى مرتفع أما البُعديّن "تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي" في المستوى "المتوسط" وقد جاء ذلك بحسب وجهة نظر عينة الدراسة لمعلمي المدارس الخاصة.

وقد تبرر الباحثة أنّ مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم جاء "متوسط" لأن المعلمون يعانون من الإرهاق والضغوط النفسية من العمل ولكن ليست بدرجة شديدة، ويأتي ذلك بسبب الضغوط اليومية التي يتعرض لها المعلمون في المدرسة مثل زيادة أعباء العمل والتعامل مع الطلبة بشكل مستمر إذ إنّ التعامل مع الطلبة بشكل مباشر ويومي يعتبر مرهق للمعلمين، وليس فقط تعاملهم مع الطلبة إنما التعامل مع زملائهم والإداريين وشعور المعلم بضرورة المجاملة للآخرين ومشاركة الاجتماعات وشعورهم أنهم مجبورون على إنشاء أحاديث معهم، هذا أيضاً يؤثر على المعلمين، كما إذا كان المعلم لا يستطيع أنّ يتجاهل هذهِ المشاكل بعد مغادرة المدرسة ولا يفصل بين حياته الشخصية والمهنية فيجعله يتعرض بشكل أكبر للاحتراق النفسي، وتشير الباحثة أنّ غياب الدعم الاجتماعي عند المعلمين سواء بين بعضهم أو حصولهم على دعم شخصي كفرد من العائلة أو صديق أو قريب يتم مشاركة الأحاديث معهم كل ذلك يؤثر على صحته النفسية فإذا كانت لديه رغبة في العزلة عن الأخرين فهو بذلك يقود نفسه للاحتراق النفسي، فيجب على المعلم أنّ يكون قادراً على موازنة حياته العملية والشخصيّة وأنّ يملك دعماً اجتماعياً كافياً ويتواصل مع الآخرين بشكل إيجابي ليقلل من احتراقه النفسي.

وجاءت العديد من الدّراسات السابقة مشابهة لنتيجة هذه الدّراسة من حيث الاحتراق النفسي ككل ومنها دراسة الرقاد (2018) حيث جاء مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة العاملين في المراكز الخاصة بدرجة "متوسطة " وفي دّراسة مؤنس (2019) حيث توصلت نتائج هذه الدراسة أنّ الاحتراق النفسي عند معلمي المرحلة الأساسية جاءت بدرجة "متوسطة"، كما جاءت دراسة ملعبي (2023) أنّ الاحتراق النفسي لدى معلمي رياض الأطفال لذوي الإعاقة العقلية جاء بدرجة "متوسطة" ككل.

بينما أختلفت عن نتائج هذه الدّراسة الدراسات السابقة في المستوى كدراسة العدوان (2021) حيث جاءت النتيجة أنّ الاحتراق النفسي لدى معلمين المرحلة الإبتدائية جاء بدرجة "منخفضة" ككل وتعزى هذه النتيجة لإختلاف الحدود المكانية للدراسة السابقة حيثُ طبقت على معلمي المدّراس الحكومية وفي أربعة محافظات مختلفة، بينما في دراسة الخرعان (2023) جاء الاحتراق النفسي بدرجة "مرتفعة" ككل ويعزى ذلك بسبب إختلاف عينة الدّراسة حيثُ طُبقت هذه الدّراسة على معلمي التربية الخاصة كما يعزى لإختلاف الحدود المكانية لتطبيق الدّراسة. كما أختلفت مع نتيجة دراسة ستاثوبولو وآخران (Stathopoulou et al.,2023) حيث بلغ الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس بدرجة "مرتفعة" ويعزى هذا الاختلاف بسبب طبيعة الدولة التي تمت فيها الدراسة وإختلاف عينة الدراسة السابقة عن عينة الدراسة الحالية. وفي دراسة مايّس (Mayes, 2024) جاءت درجة الاحتراق النفسي "مرتفعة" لمعلمي المدّراس الحكومية للمرحلة الثانوية بين(9-12) ويُفسر هذا الإختلاف لأن الحد المكاني الذي طُبقت فيه الدّراسة يختلف عن الدّراسة الحالية كما أن عينة الدّراسة قد تكونت من معلمي المرحلة الثانوية.

وفيما يلي يتم استعراض مناقشة نتائج أبعاد الاحتراق النفسي وهي:

البُعد الأول: الإجهاد الانفعالي

جاء بُعد "الإجهاد الانفعالي" كما هو مرفق بالجدول (4-10) بالرتبة الأولى من بين أبعاد الاحتراق النفسي وبمستوى "مرتفع" وكما هو موضح بالجدول (4-11) أنّهُ جاءت فقراته بمستوى "مرتفع" كذلك باستثناء فقره رقم (6) ورقم (7) فقط بلغت كلاً منهما المستوى "المتوسط" كما وتبين من الجدول (4-11) وقد تفسر الباحثة النتيجة أنّ المعلمون يعانون وبشكل ملحوظ من ضغوط في بيئة العمل ينتج عنها إرهاق عاطفي وضغط نفسي ولهذا أسباب عديدة ومنها التحديات التربوية كالمناهج التي عليهم التعامل معها وطرق التدريس التي يجب التنوع فيها، كما لكثافة العمل وأعبائه لها دور بذلك ولابد للإشارة أنّ المعلمون يتعاملون مع شخصيات عديدة بالغرفة الصفية ويجب عليه أنّ يحافظ على إدارة الصف بالوقت ذاته، وأنّ المعلمون يتعاملون أيضاً بين بعضهم بشكل مباشر ومستمر فأي خلل بهذه العلاقات بالأخص إذا اتسمت بالسلبية ترهق المعلم نفسياً وعاطفياً مما تجعله يلجأ للعزلة كما جاء بالفقرة رقم (6) ونصها " أفضل قضاء وقت فراغي بمفردي" وجاءت بالرتبة السادسة، كل هذهِ عوامل تؤثر على المعلمين وتساهم بالاحتراق النفسي.

وقد جاءت بالنتائج الفقرة رقم (1) ونصها "أشعر أنني أعطي كل طاقتي في التدريس" وبمستوى "مرتفع" وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ شعور المعلمين بتكرار المعلومات باستمرار والتعامل المباشر مع الطلبة وبشكل يومي يعتبر مرهقاً لهم، كما لشعورهم بالمسؤولية الكبيرة اتجاه الطلبة بما يتعلق في تعلمهم وفهمهم للمعلومات وتحسين مستواهم الدّراسي وتعزيز الانتماء للمدّرسة وحب الدّراسة ولتحقيقه ذلك يلجأ لتحسين طرق التدريس لديه وتطوير ذاته، كما يكون من مسؤوليات المعلم أنّ يضبط الغرفة الصفية ويقوم بعمل الاختبارات وتصحيحها من جانب ومن جانب آخر التعامل مع المعلمين والإداريين ومتطلبات الإدارة والمهام الموكلة إليه والاستجابة لها؛ لذلك يشعر

المعلم بالتفاني الكامل والعبء الكبير الذي يَنتج عنده نتيجة بذل جهد مستمر في عمله وتشير الباحثة إلى أنّ المستوى المرتفع في "الإجهاد الانفعالي" يظهر أنّ المعلمون وبشكل ملحوظ يفرغون طاقاتهم بالتدريس مما يزيد من احتمالية تعرضهم للاحتراق النفسي نتيجة إرهاقهم المستمر في أثناء ساعات عملهم بالأخص إذا كانت للمعلمين متطلبات من الإدارة دون استجابة لها.

وجاءت الفقرة رقم (7) ونصها " أشعر بالغضب تجاه الطلبة إذا واجهت موقفًا صعبًا مع أحد الزملاء أو الإدارة" بالرتبة الأخيرة وبالمستوى "المتوسط" وتفسر الباحثة هذه النتيجة لوعي المعلمين الكافي أنّ لا علاقة للطلبة بما يواجهونه من مشكلات أو مواقف سلبية سواء كانت مع المعلمين أو مع الإدارة، ووعي المعلمين بمسؤوليتهم العاطفية اتجاه الطلبة وامتلاكهم ذكاء عاطفي يمكنهم من إدارة مشاعرهم وابتعادهم عن الغضب أو القيام بأي تصرف قد يؤثر على الطلبة وتعليمهم ونفسيتهم، وهذا أيضاً يظهر أنّ رغم ظروف بيئة العمل الصعبة فإن المعلم ما زال يقوم بواجباته الكاملة اتجاه الطلبة.

هنالك العديد من الدّراسات السابقة التي اتفقت مع نتيجة الدّراسة الحالية في الُبعد الإجهاد الإنفعالي ومنها دّراسة مؤنس (2019) لمعرفة علاقة الانغماس الوظيفي بالاحتراق النفسي وجاء بالرتبة الأولى، كما جاء في دّراسة تسانغ وآخران (Tsang et al., 2021) التي هدفت علاقة الاحتراق النفسي بالعمل العاطفي وجاء الإجهاد الانفعالي بدرجة "مرتفعة"، أما دّراسة ستاثوبولو (stathopoulou et al., 2023) التي سعت للكشف عن مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين في المدارس الخاصة والحكومية جاء فيها الإجهاد الانفعالي "مرتفعا".

ومنّ الدّراسات التي اختلفت معها في هذه النتيجة ليّ (Lee, 2017) التي سعت للتعرف على الاحتراق النفسي وعلاقته بالعمل العاطفي حيث جاء الإجهاد الانفعالي بدرجة "متوسطة" وتفسر الباحثة ذلك الإختلاف الحدود المكانية للدراسة حيث طبقت في الولايات المتحدة الامريكية وإختلاف

عينة الدراسة حيث تكونت من معلمي التربية الرياضية فقط واختلاف الحد الزماني أيضاً، وفي دّراسة الرقاد (2018) التي سعت للكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة في المراكز الخاصة حيث جاء الإجهاد الانفعالي بالمستوى "المتوسط" وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة لإختلاف الحد الزماني وإختلاف عينة الدّراسة حيث طبقت على معلمي التربية الخاصة، أما في دّراسة تشن وآخران (Chen et al., 2024) التي هدفت لمعرفة العلاقة بين رأس المال النفسي والسمات الشخصية بالاحتراق النفسي جاء الإجهاد الانفعالي فيها بالدرجة "المنخفضة" وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة لإختلاف طبيعة الدولة وهي الصين والعينة التي تمثلت في معلمين اللغة الإنجليزية.

البُعد الثاني: تبلد المشاعر

وتبيّن في الجدول (4-10) أنّ بُعد "تبلد المشاعر" جاء بالرتبة الثانية بين أبعاد الاحتراق النفسي وبالمستوى "المتوسط"، وجاءت جميع فقراته كما هو موضح بالجدول (4-12) بالمستوى " المتوسط" باستثناء الفقرة رقم (7) حيث جاءت بالمستوى "المرتفع" وقد تفسر الباحثة أنهُ جاء تبلد المشاعر بالمستوى المتوسط بأنهُ كما سبق بالتوضيح أنّ التعامل المباشر مع الطلبة والمعلمين والإداريين بشكل يومي يرهق المعلمين فينتج عن هذا الإرهاق انخفاض لمستوى مراعاة مشاعر الآخرين التي قد تقود المعلم في بعض الأحيان إلى التقليل من الآخرين ربما في بعض الأحيان يقلل من الطلبة أو الاستخفاف بكلامهم أو ربما استخدام الألفاظ الجارحة معهم أو مع المعلمين، هذا الشعور قد يجعل المعلم يشعر بسلبية عامة فقط لا يعد يلتف لما يحدث من حوله، وقد لا يهتم إذا كان سيبقى بهذه الوظيفة أو لا سواء كان بقرار من المدرسة أو أن يتقدم باستقالته منها وذلك جاء مطابقا لاستجابة أفراد العينة ففي الجدول (4-12) بالفقرة رقم (6) جاءت بالرتبة الثانية لعدم اكتراث المعلمين في البقاء بالعمل أو تركه مما يدل أنّ انخفاض هذه المشاعر لا يشمل الشعور

بسلبية نحو الآخرين فحسب إنما الشعور نحو الذات بسلبية أيضاً فهذا يؤثر على المعلم وأدائه التدريسي.

وجاءت في النتائج أنّ الفقرة رقم (7) ونصها " أُوقن بضرورة تجاهل المواقف السلبية التي تحصل معي" وبمستوى "مرتفع" جاءت بأول رتبة وقد تعزو الباحثة أنّ وعي المعلمين بأنّ عليهم التغاضي في المواقف التي تحدث معهم في عملهم لأنّ الوقوف على كل موقف سلبي سيؤثر على صحتهم النفسية بلا شك، كما يدركون أنّ هذه المواقف السلبية والصراعات والتوتر يؤثر على أدائهم وجودة التدريس لديهم، وبذلك يتضح أنّ المعلمون لديهم قدرة على الفصل بين المشاعر الشخصية ومتطلبات العمل وتركيزهم على المهمة الأساسية وهي تعليم الطلبة ويوضح ذلك أنّ المعلمون يتحكمون في مشاعرهم الخاصة وكيفية التعامل معها وإدارتها والتعامل مع مشاعر الآخرين بنجاح أي يملكون ما يكفي من الذكاء العاطفي للمساهمة في سير العملية التعليمية .

وقد تبين أنّ الفقرة رقم (2) جاءت بالرتبة الأخيرة ونصها " أرى أن مهنة التدريس تجعل مني شخصاً غير مرن" وكانت بالمستوى "المتوسط" وقد تفسر هذه النتيجة بأنّها تعكس بشكل عام آراء المعلمون بأنهم لا يشعرون أنّ مهنة التدريس تؤثر على مرونتهم بشكل كبير وأنها ليست بالمعيق التي تجعلهم يتعاملون مع المواقف واستخدام أساليب مرنة بالعمل أو حتى بالحياة الشخصية، لكن لا بد من الإشارة أنّها جاءت بدرجة "متوسطة" ككل فذلك يعزى أيضاً أنّ المعلم ما زال يشعر بقيود في مهنته تحد من مرونتهم مثل التزامهم بالمناهج الدّراسية والوقت المخصص لكل حصة والالتزام بالخطة الدّراسية والخطة المدّرسية وإدارة الصف كل ما سبق تعتبر عوامل قد تقلل من مرونة المعلم فهذهِ النتيجة ينظر لها من بعديّن الأول أنُ مهنة التدريس لا تجعل المعلم يتصف بعدم المرونة ولكن البعد الثاني يرى أنّ متطلبات التدريس والعمل في بعض الأحيان تحدُ من مرونتهم في بعض الجوانب .

ومنّ الدّراسات السابقة التي اتفقت مع الدّراسة الحالية في نتيجة بُعد تبلد المشاعر دّراسة الرقاد (2018)، ودّراسة الخرعان (2024) حيث جاء "متوسطًا". واختلفت مع دراسة لي (Lee,2017) جاء بُعد تبلد المشـــاعر بدرجة "منخفضـــة" وقد تبرر الباحثة ذلك بســـبب إختلاف الحد الزماني وإختلاف طبيعة الدولة وهي الولايات المتحدة الأمريكية، وبدّراســـة العدوان (2021) جاء بدرجة "منخفضة" أيضا وقد يعزى هذا الإختلاف لتطبيق الدراسة على المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية وإختلاف الحد المكاني حيث طبقت الدّراســـة في 4 محافظات أردنية، أما بدراســـة تشـــن وآخران (chen et al., 2024) جاء بدرجة "مرتفعة" وقد تفسر الباحثة هذا لإختلاف طبيعة الدولة المطبق فيها الدّراسة وهي الصين كما أنّ عينة الدّراسة تكونت من معلمي اللغة الإنجليزية.

البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي

أظهرت النتائج في الجدول (4-10) أنّ بُعد "نقص الشـعور بالإنجاز الشـخصـي" جاء بالرتبة الأخيرة وبالمسـتوى "المتوسـط" كما بلغت جميع فقراته المسـتوى "المتوسـط" وقد تفسـر الباحثة هذه النتيجة أنّ ضـغوط العمل وتراكمها على المعلم وعدم رضـاه عن مهنته تجعله يشـعر بانخفاض ثقته بذاته وغضــبه الموجه للذات وربما يشــعر بأن التدريس يقلل من تحقيقه لأهدافه ورغباته وطموحاته كما جاء بالجدول (4-13) بالفقرة رقم (6) التي نصـــت " أشـــعر أن تحقيقي لأهدافي أصـــبح مســتحيلاً" بالمســتوى "المتوســط" مما يؤدي إلى الاحباط المســتمر المصــاحب للقلق لديه وبذلك ينخفض أدائه التدريسي فينخفض سعيه لتطوير أساليبه التدريسية مما تقلل من تفاعله مع الطلبة أو تحفيزهم كما جاء بالفقرة رقم (1) ونصـها " أواجه بعض الصـعوبة في فهم مشـاعر الطلبة" وجاءت بمستوى "متوسط" فيصبح أقل تفهماً لهم مع الوقت بالأخص أنهُ تواصل روتيني مبنى على التفاعل وربما هذا التواصل يؤثر عليه كما جاءت باستجابة أفراد العينة على الفقرة رقم (3) ونصـها " أشعر بالتعاســـة نتيجة التعامل مع الطلبة والمعلمين عن قرب " وبالتأكيد أنّ المعلم لا تتوقف علاقاته مع

الطلبة فقط إنما لطبيعة عمله يتطلب منه التفاعل مع المعلمين والإداريين وفي بعض الأحيان يكون تواصـــل المعلمين مع أولياء أمور الطلبة بالأخص بالاجتماعات ومجالس الأهالي فربما كثرة هذه التفاعلات يجعل المعلم يتعامل مع الآخرين من باب مهني فكما جاءت بالفقرة (7) "متوســـطة" ونصـــت " أواجه مجاملة المعلمين والإداريين وأولياء الأمور بالرفض" أي أنهُ قد يشـــعر المعلم بالإجبار أحياناً على التعامل مع الآخرين .

وكما هو موضح في الجدول (4-13) جاءت الفقرة رقم (2) "أشعر بالخمول المستمر وفقدان الشـــغف نحو العمل" جاءت بالرتبة الأولى وبدرجة "متوســـطة" أنّ نتيجة تكرار الروتين اليومي ولا تجديد فيه، المهام ذاتها والأشـــخاص ذاتهم والمواقف ذاتها، تخفف من نشـــاطه، فالإرهاق العقلي والجسدي الناتج عن الإجهاد النفسي والتوتر المستمر في بيئة العمل الضاغطة، ينعكس على حياة المعلم بشـــكل عام يرغب فقط بالراحة وعدم القيام بأي جهد جســـدي بل ويتجنبه وممكن أنّ يلجأ لقضـاء باقي يومه بعد العمل في النوم، بالتالي تَنخفض جودة التدريس لديه، وتدني أدائه وانخفاض مهاراته التدريسية وربما يتشكل لديه مشاعر غضب فتشير الباحثة أن هذه الفقرة ترتبط بالفقرة رقم (5) ونصـها " أشـعر بالغضـب عندما أواجه مشـاكل أثناء التدريس" قد تكون هذه المشـاكل بسـبب تراجع مهاراته في الطرق التدريسـية أو عدم قدرته على ضـبط الصـف أو حتى من المهام المكلف بها.

وجاءت الفقرة رقم (4) ونصها " إنجازي في مهنة التدريس محدود" بالمستوى "المتوسط" بالرتبة الأخيرة وقد تعزو الباحثة أنّ المعلمين يشـــعرون بعدم تحقيق هذه الإنجازات الكبيرة في مهنة التدريس، قد يكون هذا الشـــعور نتيجة القلق والتوتر من المتطلبات المتزايدة في العمل وضـــمن معايير محددة تجعلهم يشـــعرون بان الجهد المبذول لتحقيق المطلوب كبير ولكن دون تقدير وثناء

عليهم فهم يقومون بتحقيق المطلوب لتحقيق الأهداف الأكاديمية والتدريسية لكن لا يكون ذلك ملموساً سواء من الطلبة أو الإدارة، وتشير الباحثة أنّ الفقرة جاءت بالرتبة الأخيرة أي أنّ المعلمون لا يشعرون في الإنجاز باستمرار أو بدرجة عالية إنما في فترات معينة ويتطلب ذلك الاهتمام بما يقدموه في عملهم والثناء عليهم لتوفير بيئة تعليمية سليمة والسعي لتحقيق الأهداف التعليمية ورسالة المدرسة.

وفي الدّراسات السابقة التي اتفقت مع نتيجة هذا البُعد دّراسة لي (Lee, 2017) حيثُ جاء "متوسط"، ودراسة ملعبي (2023) أيضاً جاء "متوسط" ودراسة مايّس (Mayes, 2024) جاء بالرتبة الأخيرة وبدرجة "متوسطة"، أما الدّراسات التي اختلفت مع هذه النتيجة دّراسة الشال (2024) حيث جاء بالدرجة "المنخفضة" وقد تفسر الباحثة ذلك لإختلاف طبيعة الدولة وهي مصر كما أنّ الدّراسة طبقت على معلمي مدارس التعليم الثانوي، أما بدّراسة الخرعان (2023) جاء بدرجة "مرتفعة" وقد يفسر ذلك لإختلاف عينة الدّراسة وهي معلمي التربية الخاصة، واختلاف الدّولة فقط طبُقت الدّراسة في مكة المكرمة – السعودية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى سلامة البيئة المدرسية لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

لقد اقسم هذا السؤال لقسمين القسم الأول تم قياس سلامة البيئة المدرسية ككل مع متغيرات الدّراسة (جنس، وسنوات خبرة، والمؤهل العلمي) والقسم الثاني تم قياس أبعاد البيئة المدرسية مع متغيرات الدّراسة كالآتي:

مناقشة القسم الأول للسؤال

دلالة فروق مستوى سلامة البيئة المدرسية لدى معلمي المدّارس الخاصة لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) وقد أظهرت نتائج هذا السؤال كما جاء بالجدول (4-15) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلامة البيئة المدرسية تُعزى لمتغيريّ (الجنس، وسنوات الخبرة) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى سلامة البيئة المدرسية تعزى إلى (المؤهل العلمي) ولصالح "الدّراسات العليا" كما جاء بالجدول (4-14)، وقد تفسر الباحثة لعدم وجود فروق بمتغيريّ الجنس وسنوات الخبرة لعدم وجود ارتباط مباشر في تأثر الجنس بالبيئة المدرسية بشكل كبير أي أنّ الجنس وسنوات الخبرة لا تتأثر بشكل ملحوظ بتقييم المعلمين لسلامة البيئة المدرسية ولا فارقاً بين الذكور والإناث بما يتعلق بالبيئة المدرسية ولا فارق باختلاف سنوات الخبرة كذلك، بالنسبة لمتغير "الجنس" قد يكون هنالك فارقٌ بين الذكور والإناث فيما يتعلق ببيئة العمل ذلك لاختلاف طبيعتهم وتجاربهم الشخصية والاجتماعية ولكن بهذه الدّراسة أتفق كلاّ الجنسين بنفس الرؤية بما يتعلق بسلامة البيئة المدرسية.

أما في سنوات الخبرة قد تفسرها الباحثة أنهُ كلما كانت الخبرة أكثر كلما كان تأثير بيئة المدرسة أكبر عليه وأنهم يملكون تجارب أكثر في التعامل مع التحديات التي تؤثر على شعورهم بالأمان من أصحاب الخبرة القليلة ولكن بهذهِ الدّراسة تظهر أن سنوات الخبرة لا تتأثر بدرجة مرتفعة بالبيئة المدرسية مما يعني أنّ هنالك جوانب وعوامل أخرى تؤثر على شعور المعلمين بالأمان والسلامة بالمدرسة قد تتعلق بالمناهج الدّراسية أو بالطلبة أو إدارة المدرسة.

وفي ما يتعلق بالمتغير "المؤهل العلمي" فقط أظهرت النتائج لاختلافاً بين أراء أفراد العينة الحاصلين على دراسات عليا عن الحاصلين على البكالوريوس بالنسبة للبيئة المدرسية السليمة

وتعزى للحاصلين على الدّراسات العليا مما يعني أنّ المعلمين الحاصلين على دّرجات علمية أعلى كالماجستير والدكتوراه يظهرون تقييماً مختلفاً عن المعلمين الحاصلين على درجة بكالوريوس وكونه هناك فروق بشكل عام في المؤهل العلمي يعني ذلك أنّ حتى الحاصلون على مؤهل بكالوريوس يتأثرون ببيئة المدرسة ولكن تشير النتائج إلى أنّ المعلمون ذو مستوى علمي أعلى فيكون أدراكهم للبيئة المدرسية أوسع لأن معرفتهم حول بيئة العمل وأهميتها وأكثر وعياً نتيجة لتراكم المعرفة والمهارات المهنية ولذلك يملكون نظره أوسع وأشمل.

مناقشة القسم الثاني من السؤال

دلالة الفروق في أبعاد سلامة البيئة المدرسية على متغيرات الدّراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي). جاءت النتائج لهذا القسم كما جاء بالجدول (4-17) أنهُ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مستوى سلامة البيئة المدرسية تعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة) وقد تعزى هذه النتيجة أن لا فارق بين الذكور والإناث أو بين سنوات خبرة قصيرة أم طويلة في التأثر بأبعاد البيئة المدرسية (البيئة الفيزيقية، البيئة المعنوية، البيئة الصحية) فبذلك يتفق المعلمون أنّ هذه الأبعاد لا علاقة لها بجنس وخبرة فيُقَيم جميع المعلمون بالاتفاق أن هذا لا تأثير له عليهم، بينما جاء في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مستوى سلامة البيئة المدرسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدّراسات العليا فكما سبق التفسير أنّ المعلمون الحاصلون على درجات علمية أعلى يكون لديهم معرفة ووعي أعلى من المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس فيكون استجابتهم مختلفة فمثلا من بين الأبعاد جاء بُعد "البيئة الصحيّة" كما هو في الجدول (4-16) كأعلى بُعد لديهم مما يعني أنّ معلمو الدّراسات العليا لديهم اهتماماً أكثر في الجانب الصحي وتأثيره على الجو العام للمدرسة وأهمية اتباع قواعد الصحة كما جاء بالفقرة رقم (4) من الجدول

(4–9) ونصها "تتابع تطبيق المقصف المدرسي لشروط السلامة الصحية" كما أيضا يعتبر معلمو الدراســـات العليا وجود خطط للطوارئ كما جاء بفقرة رقم (7) ونصـــها " يوجد بها خطط لحالات الطوارئ" من الخطوات المهمة التي يجب على المدارس القيام بها بالأخص بعد أزمة كورونا التي تأثر بها بالأكثر النظام التعليمي الذي أتضـــح من بعدها أنّ المدارس لم تكن مهيئة لوقوع مثل هذه الأزمة ويعتبر من القطاعات التي تضـــررت بشـــكل كبير فبعد هذه الفجوة يجب أن تكون المدارس مهيئة لأي طارئ وتدريب المعلمين والإداريين عليها ذلك للحفاظ على سلامة البيئة المدرسية.

وجاء بُعد "البيئة الفيزيقية" بالجدول (4–16) في الرتبة الاولى بَعّدَ بُعد "البيئة الصـــحية" التي كانت في الرتبة الثانية ذلك لما لها أهمية عليهم وعلى سـلامة بيئة المدرسـة فمثلا بنظرهم المدرسـة عندما تكون تتمتع بمبنى آمن وســليم وفيه حماية كافية يؤثر عليهم وعلى ســير عملية التعليم كما جاء بفقرة رقم (2) من جدول رقم (4–7) ونصـه "يتصف مبناها بمستوى عالٍ من الأمان والحماية" وبمسـتوى "متوسـط" كما أنّ لموقع المدرسـة أهمية كبيرة بالنسـبة للمعلمين بشكل عام، بالتأكيد يتأثر المعلم بأنّ تكون المدرســة قريبة من مكان ســكنه وأنّ لا تكون هنالك مســافة بعيدة بظل الأزمات المرورية التي قد يتعرض لها وأي تأخير يؤثر عليه كما جاء بالفقرة رقم (1) التي نصت " تعدّ قريبة من حدود موقع ســكني" وبالمســتوى "المتوســط". أما في البيئة المعنوية التي تبنى على العلاقات الاجتماعية والاحتياجات النفســـية في بيئة العمل يتأثر بها معلمو الدّراســـات العليا أكثر لإدراكهم لأهمية التواصل الفعّال مع الآخرين وسلامة العلاقات بالمدرسة يعني سلامة البيئة المدرسية ككل.

ومنَّ الدّراسات السابقة التي اتفقت مع نتيجة الدّراسة كدّراسة الرواحية (2022) حيثُ توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، وفي دّراسة أبو الهنود (2024) توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معايير جودة البيئة المدرسية تعزى إلى سنوات الخبرة، واختلفت

بعض الدّراســـات الســـابقة في النتائج مع الدّراســـة الحالية ومنها دّراســـة فوماتشـــكوفا وخيتري (Vomáčková &Chytrý, 2021) فكان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في رضا الطلبة عن البيئة المدرســـية تعزى للجنس ولصـــالح الإناث وقد تفســـر الباحثة هذا الاختلاف لطبيعة الدولة المطبق بها وهي جمهورية التشـــيك والعينة التي تمثلت من طلبة المرحلة الإبتدائية، وفي دّراســـة الرواحية (2022) توصـــلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في مســـتوى تحســـين البيئة المدّرســـية تعزى إلى المؤهل العلمي وقد تعزى هذه النتيجة لاختلاف طبيعة الدولة التي تم التطبيق فيها وهي ســـلطنة عُمان كما وكانت عينة الدّراســـة مكونة من معلمي المدارس لمرحلة التعليم الأساسي.

مناقشـــة النتائج المتعلقة بالســـؤال الرابع الذي نص على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة احصـائية عند مسـتوى الدلالة (α =0.05) بين متوسـطات اسـتجابة أفراد عينة الدراسـة على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

لقد تقسم هذا السؤال لقسمين القسم الأول تم قياس مستوى الاحتراق النفسي الكلي مع متغيرات الدّراســـة (جنس، وســـنوات خبرة، والمؤهل العلمي) والقســـم الثاني تم قياس أبعاد الاحتراق مع هذهِ المتغيرات.

مناقشة القسم الأول

أظهرت النتائج كما تبيّن في الجدول (4-19) أنهُ لا يوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغيريّ (الجنس، وسنوات الخبرة) وقد تفسر الباحثة هذهِ النتيجة أنّ مستوى الاحتراق النفسي ليس لهُ فارق لدى الذكور عن الإناث قد يكون ذلك بسبب العوامل النفسية والمهنية وظروف العمل المشابهة لكلاّ الجنسين، وقد يكون هذا إشارة إلى أنّ الاحتراق النفسي يؤثر

على الأفراد بشـــكل عام بغض النظر عن الجنس، ومن الممكن أنّ تكون هناك عوامل أُخرى تؤثر عليهم بشـكل أكبر كالعوامل الاجتماعية أو العوامل التنظيمية. أما بما يتعلق في سـنوات الخبرة قد يعزى ذلك إلى أنّ الاختلاف بعدد ســـنوات الخبرة لدى عينة الدّراســـة ليســـت عاملاً لتأثرهم في الاحتراق النفسي أيّ أنهُ لا فارق بين المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة طويلة في التدريس أنّ يكون مستوى الاحتراق النفسي لديهم أعلى أو أقل من المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة قليلة، فهي ليست دليلاً وعاملاً أســـاســـياً أنّ يتعرض المعلم في البيئة المليئة في التحديات وأعباء العمل للاحتراق النفســـي فقط يكون تأثرهم بعوامل أُخرى كالضـــغوطات المهنية وغياب الدعم الإجتماعي، وأنهم يعملون في بيئة عمل متشابهة فتؤثر عليهم بشكل متساوٍ.

كما أظهرت النتائج في الجدول (4-19) أنهُ يوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في مســـتوى الاحتراق النفسـي لدى معلمي المدّراس الخاصـة تعزى إلى المؤهل العلمي ولصـالح البكالوريوس وقد تفســـر الباحثة هذا الاختلاف إلى أنّ المعلمين الحاصـــلين على بكالوريوس قد يواجهون تحديات مهنية معينة مثل تفاوت مستويات الطلاب وقلة الموارد التعليمية، قد يؤدي ذلك إلى مستويات أعلى في الاحتراق النفسـي مقارنةً بالمعلمين الحاصـلين على دراسـات عليا الذين لديهم مهارات تجعل لهم قدرة أكبر إدارة ضـغوط العمل والتعامل معها باحترافية أكثر ويتحكمون بمشـاعرهم بشـكل أكبر كما جاء مطابقا لنتيجة فقرة رقم (7) من الجدول (4-12) حيث جاءت الفقرة " أُوقن بضـــرورة تجاهل المواقف السلبية التي تحصـل معي بالمسـتوى "المرتفع" أي أنّ مهارات التحكم وتجاهل سلبيات بيئة العمل لها تأثير في الاحتراق النفســـي، ومن الأســـباب التي قد تكون مفســـرة للنتيجة أنّ معلمي البكالوريوس يتم تكليفهم بمهام ومســـؤوليات أكبر مع انخفاض التدريب اللازم لتأدية بعض المهام وغياب التقدير المعنوي بشـــكل كامل مما يزيد من احتراقهم نفســـياً كما جاء مطابقاً للفقرة رقم (3)

بالجدول (4-11) ونصت " ارى أن قدرة التركيز لدي على عملي ضعُفت لكثرة طلبات الإدارة دون تحقيق حاجات المعلمين" فزيادة متطلبات العمل وأعبائه على المعلمين تخفض من إنتاجيتهم وجودة التدريس لديهم بالأخص عندما لا يكون هناك تحقيق لمتطلباتهم.

القسم الثاني للسؤال

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاحتراق النفسي تعزى إلى متغيرات الدّراسة وتوصلت نتائج الدّراسة أنهُ لا يوجد فروق في أبعاد الاحتراق النفسي على متغيريّ (الجنس، وسنوات الخبرة) وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة كما جاء بالجدول (4-21) إلى أنّ متغيريّ الجنس وسنوات الخبرة لا يتأثرون بأبعاد الاحتراق النفسي أي أنّ مستوى الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي لا يساهم في زيادة أو تقليل الاحتراق النفسي تبعاً للجنس وسنوات الخبرة، بما يتعلق بالجنس فإن الذكور والإناث يتعرضون لمستويات متقاربة من الاحتراق النفسي وقد يعزو ذلك لتعامل الجنسين مع ضغوط العمل المتسمة بالروتينية والتحديات اليومية التي يواجهونها باستراتيجيات معينة سببا لعدم وجود فروق بينهم في أبعاد الاحتراق النفسي كما جاء مطابقاً للفقرة رقم "7" بالجدول (4-12) أنّ " أُوقن بضرورة تجاهل المواقف السلبية التي تحصل معي" وبالمستوى "المرتفع" الإجابة عن هذه الفقرة يفسر هذه النتيجة، بينما بما يخص سنوات الخبرة قد تفسر الباحثة أنّ ذلك يُعزى أنّ يكون هنالك مؤثراً آخراً وتأثيره أكبر على المعلمين من سنوات الخبرة لربما تكون العوامل البيئية والعوامل الشخصية تؤثر عليهم أكثر، فالمعلمين الذين لهم خبرة أطول يواجهون التحديات والضغوط والمهمات ذاتها التي يواجهها المعلمون بالخبرة أقل بالإضافة لغياب الدعم الإداري وعدم الحصول على التقدير الكافي لكلاهما فبذلك تعتبر أبعاد الاحتراق النفسي لا تتأثر بتغير الجنس أو باختلاف سنوات الخبرة.

بينما توصـــلت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في بعديّ الاحتراق النفســـي "الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشـاعر" تعزى للمؤهل العلمي وتفسـر الباحثة ذلك أنّ المؤهل الأكاديمي للمعلمين لا يؤثر على الانفعالات العاطفية والتحكم في مشاعرهم وإدارة عواطفهم ويتبين لنا أنّ لكل شخص عوامل خاصة بهِ تجعله يتأثر بالضغوطات المحيطة سواء كانت بيئية أو شخصية أو حتى اجتماعية بغض النظر عن مؤهلاته الأكاديمية، كما لا أثر للمؤهل العلمي في تأثر علاقاتهم مع زملائهم المعلمين أو حتى مع الطلبة وأنّ تجنب المعلمون بالمشـــاركة بالفعاليات والأنشـــطة الاجتماعية في المدرســة والاعتزال عن الآخرين وضــعف التواصــل والتفاعل معهم وبالأخص مع الطلبة الذين قد يؤثر على تعلمهم فيجعل المعلم يشـــعر بمســـؤوليته بذلك كما جاء بالفقرة رقم (4) بالجدول (4-12) "أشعر أن الطلبة يحملونني مسؤولية بعض المشكلات التي يواجهونها".

بينما جاءت بالنتائج بالجدول (4-21) أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية في البُعد "نقص الشعور بالإنجاز الشخصي" تعزى إلى المؤهل العلمي ولصالح مؤهل البكالوريوس وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ المعلمون الحاصــلون على درجة البكالوريوس يشــعرون بمســتوى أعلى من نقص الإنجاز لديهم مقارنةً بالمعلمين الحاصـــلين على دّراســـات عليا وقد يعزى ذلك لقلة الفرص ومحدوديتها في ترقيتهم واســـتلامهم مهام إدارية، مما يجعلهم يشـــعرون بازدياد الضـــغط المهني والاجتماعي عليهم فيعزز شــعورهم بعدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم والأهم من ذلك قد يتم توكيلهم بمهمات تتناســـب مع مؤهلهم العلمي فيســـعون للقيام بها على أكمل وجهة بالمقابل لا يجدون أي تقدير وثناءٍ على عملهم من الإدارة فتتأثر ثقتهم بأنفسهم ويزيد شعورهم بالإحباط.

وأظهرت نتائج هذه الدّراسـة اختلافاً مع نتائج الدراسـات السـابقة كدّراسـة الرقاد (2018) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصــائية في الاحتراق النفســي لدى معلمي التربية الخاصــة تعزى

إلى الجنس ولصـــالح الذكور وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة لاختلاف الحد الزماني واختلفت في العينة حيث تكونت من معلمي التربية الخاصـــة العاملين في المراكز الخاصـــة، ، أما في دّراســـة نعماش وبومنقار (2023) أظهرت أن هنالك فروق في الاحتراق النفسـي تعزى إلى الخبرة ولصـالح أكثر من 15 عاماً كما جاء لفروق تعزى للجنس ولصـالح الذكور وقد تفسـر الباحثة ذلك لاختلاف الحد المكـاني حيـث تم تطبيقهـا في الجزائر واختلفـت العينـة حيـث تكونـت من معلمي المرحلـة المتوسطة.

مناقشـة النتائج المتعلقة بالسـؤال الخامس الذي نص على الآتي: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة (α=0.05) بين البيئة المدرسـية والاحتراق النفسـي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة؟

أظهرت نتائج هذا السؤال كما تبيّن في الجدول (4–23) لوجود علاقة ارتباطية "**عكسية**" ذات دلالة إحصـائية عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** بين سـلامة البيئة المدرسية والاحتراق النفسـي من وجهة نظر معلمي المدّارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة لارتباط سـلامة البيئة المدّرسـية وبشـكل مباشـر في الاحتراق النفسـي لدى المعلمين وبناء للنتيجة "العكسية" أي أنّ كلما زاد مستوى سـلامة البيئة المدرسية كلما قل الاحتراق النفسـي وكلما قل مستوى سـلامة البيئة المدرسية كلما زاد الاحتراق النفسـي، ولتحسين البيئة المدرسية الذي يَشمل بنيتها التحتية والاهتمام بها وسلامة المبنى وتوفر جوانب الأمان النفسي بداخل المدرســـة والاهتمام بالمعلمين وراحتهم وتوفر لهم احتياجاتهم وتســـعى لتحقيق متطلباتهم، وتوفر لهم الدعم المعنوي والمادي والنفســـي والمحاولة من تقليل أعباء العمل عنهم بهدف تقليل الاحتراق النفسي لديهم.

كما أظهرت النتائج في الجدول (4–23) لوجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية في أبعاد سلامة البيئة المدرسية على أبعاد الاحتراق النفسي وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة أن توفير بيئة مدرسية متكاملة تدعم الجانب الفيزيقي والجانب المعنوي وحتى الجانب الصحي للمعلمين هي عوامل رئيسية للحد من الاحتراق النفسي لديهم، ويجب أن تكون بيئة المدرسة ليس فقط مكان عمل إنما توفر لهم بيئة مليئة بالأمان والراحة النفسية والدعم الاجتماعي للمعلمين ذلك لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

واتفقت النتيجة مع بعض ما جاء في دراسة جورجيف وآخران (Georgiev et al., 2015) حيث أظهرت أنّ للبيئة المدرسيّة الصحيّة تأثير على جودة حياة المعلمين والطلبة. وفي دّراسة ليلاواتي (Lilawati, 2024) أظهرت النتائج أنّ للبيئة المدرسية تأثيراً إيجابيا على تعلم الطلبة وتحسين تحصيلهم الدّراسي. كما وتشابهت نتيجة الدّراسة الحالية مع الدّراسات السابقة ومنها تشنغ وآخران ((Chen et al.,2024 أنّ هناك علاقة ارتباطية "عكسية" بين الاحتراق النفسي والسمات الشخصية ورأس المال الشخصي، وفي دّراسة تسانغ وآخران (Tsang et al., 2021) جاءت العلاقة ارتباطية "عكسية" بين إدارة الثقافة الهرمية للمدرسة والاحتراق النفسي.

واختلفت مع بعض ما جاء لدى دّراسة بوفاتح وبن عون (2017) التي توصلت إلى بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية "طردية" بين جودة البيئة المدرسية والصحة النفسية وقد تعزى نتيجة هذا السؤال لاختلاف طبيعة الدولة التي تم التطبيق فيها وهي الجزائر واختلاف الحد الزماني، كما في دّراسة ويلسون وآخران (Wilson et el., 2018) تبين أنّ هناك علاقة ارتباطية " طردية" في تأُثير البيئة المدرسية الإيجابية على الأداء التدريسي الفّعال وقد تعزو الباحثة النتيجة لاختلاف طبيعة الدولة وهي اسكتلندا والحد الزماني الذي طبقت به الدراسة، وفي دّراسة أحمد (2020) كانت

العلاقة "طردية" بين البيئة المدرسـية الآمنة والأمن الوظيفي وقد تعزى نتيجة هذا السـؤال لاختلاف طبيعة الدولة التي تم التطبيق فيها وهي العراق، أما بدّراســـة جمالا وماربا (Gamala& 2022 Marpa,) تبين أنّ ليس هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـــائية في البيئة المدرســـية والأداء الإداري على أداء المدرسة وقد تعزى نتيجة هذا السؤال لاختلاف طبيعة الدولة التي تم التطبيق فيها وهي الفلبين ومزج العيّنة بين المديرين والمعلمين والطلاب وأولياء أمورهم. كما واختلفت مع بعض ما جاء في دّراســة جارك إريارل وآخران (García-Real et al., 2024) حيث توصـلت لوجود علاقة ارتباطية "طردية" بين المشكلات الصـوتية لدى المعلمون والاحتراق النفسي وقد تعزو الباحثة النتيجة لاختلاف طبيعة الدولة وهي اسبانيا.

التوصيات

1- على مديري المدارس تخصيص جزء من الميزانية لتطوير المساحات الخضراء في المدارس.

2- على مديري المدارس السعي في إشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرارات لتعزيز انتمائهم للمدرسة وزيادة إحساسهم بالمسؤولية تجاهها وتحسين جودة التعليم لديهم.

3- التوعية بأهمية التأمين الصحي للمعلمين وتشجيعهم بالإشتراك بهِ.

4- عقد ورشات ودورات توعوية في المدارس الخاصة لغاية تطوير مهارات ضبط النفس والذكاء العاطفي لدى المعلمين.

5- التنسيق مع وزارة التربية والتعليم في توفير أخصائي إرشاد نفسي بشكل دائم في المدارس الخاصة لدعم المعلمين نفسياً.

6- عقد دورات تدريبية لتوعية المعلمين عن الاحتراق النفسي ومخاطره على صحتهم الجسدية والنفسية ويمكن أن يتم التنسيق مع إدارة التعليم الخاص لتفويض هذه المهمة لمديرية التدريب المهني.

7- التنسيق مع إدارة التعليم الخاص بهدف عقد ورشات وتبادل الخبرات بين معلمي المدارس الخاصة لغاية تحسين مهاراتهم التعليمية وأساليبهم التدريسية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو الدبس، ابراهيم محمود. (2024). *دور مديري المدارس في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين* [أطروحة ماجستير، جامعة الخليل]. جامعة الخليل. http://dspace.hebron.edu:8080/xmlui/handle/123456789/1382

أبو هنود، تسبيح كامل. (2024). *درجة توافر معايير جودة البيئة المدرسية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

أحمد، عامر محمود. (2020). *درجة توافر متطلبات البيئة المدرسية الآمنة في المدارس الثانوية في العراق وعلاقتها بالأمن الوظيفي للمدرسين من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

امام، ناهد. (2009). *دور المناخ التنظيمي في فاعلية إدارة التغيير بمدارس التعليم الثانوي العام*، [رسالة ماجستير غير منشورة.]. جامعة عين شمس.

البريكي، علي بن حمد بن سالم. (2021). *دور مديري المدارس في توفير متطلبات البيئة المدرسية الجاذبة للتعليم والتعلم في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة صحار.

بوخالفة، حمزة، وبن الشيخ، يوسف. (2020). تقنين مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على اساتذة التربية البدنية والرياضية. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية الاجتماعية*، *12*(1)، 239-252.

بوفاتح، محمد، وبن عون، عائشة. (2017). جودة البيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية الاغواط. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، *10*(6)، 113-128.

توفيق، بشائر. (2019). القيم وأهميتها في المناهج الدراسية. *مجلة الأداب*، *129*(6)، 263-294. https://doi.org/10.31973/aj.v0i129.567

جباره، لبنى رسلان. (2024). واقع البيئة المدرسية لتنمية الموهوبين والمتفوقين دراسيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة نابلس. *مجلة كلية التربية، 40*(3.2)، 146-163 . https://doi.org/10.21608/mfes.2024.350601

حراحشة، رابعة محمد. (2019). *دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مدرسية مادية آمنة في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جرش.

الحربي، حمدان عوض، والمطيري، خالد شخير، والعجمي، منصور منيف. (2015). الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات بمدارس التربية الخاصة في دولة الكويت. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2*(8)، 87-128. https://doi10.21608/jsrep.2023.310615

الحسن، شكري إبراهيم، وجابر، صادق ياسر. (2020). تحليل مكاني لمستويات التلوث الضوضائي وتأثيره في البيئة المدرسية لمدينة الزبير. *مجلة حولية المنتدى، 1*(42)، 155-172.

حمودة، آمال البشير.(2023). *دور البيئة المدرسية كمحفِّز للإبداع والدافعية للتعلُّم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزاوية.

الخطاطبة، محمد عبد القادر. (2020). *مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

خليل، ياسر فارس، والشمالي، صياح إبراهيم، والصمادي، علي محمد. (2020). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين العاملين في المدارس النظامية في محافظة إربد وعلاقته ببعض المتغيرات، *المجلة التربوية، 34*(135)، 189-226. https://doi.org/10.34120/0085-034-135-015

دحماني، صمراء، وبن عمر، سامية. (2017). العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 23*(6)، 73-100.

الرقاد، مي محمد خلف. (2018). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المراكز الخاصة في العاصمة الأردنية-عمان. *مجلة كلية التربية، 37*(179)، 711-736. https://doi.org/10.21608/sero.2015.92154

الرواحية، زكية بنت يحيى، والذهلي، ربيع بن المر. (2022). مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *11*(2)، 316-331. https://doi10.31559/EPS2022.11.2.5

سعد، هبة محمد. (2021). مكونات البيئة المدرسية وعلاقتها بأساليب التعلم في ضوء نموذج اللياقة العقلية (ميمليتكس) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة دمياط. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، *82*(2)، 1019-1086. https://doi.org/10.21608/edusohag.2021.137614

السندي، علي كاظم. (2020). *درجة فعالية برنامج "معا لمكافحة العنف والإدمان" وعلاقته بتحقيق بيئة مدرسية آمنه من وجهة نظر مديري ومشرفي مدارس مملكة البحرين: العقبات وسبل التطوير* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

السنوسي، خيرية النبر. (2024). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة بني وليد. *مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، *9*(1)، 347-375 . https://doi.org/10.58916/jhas.v9i1.207

السيد، محمد سيد، وعلي، عزه أحمد.(2021). التربية الوجدانية كمدخل لتحقيق متطلبات البيئة المدرسية الآمنة "تصور مقترح". *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، *4*(7)، 584-648. https://doi.org/10.21608/musi.2021.106074.1054

الشال، طارق احمد. (2024). درجة توافر أبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الغربية. *مجلة كلية التربية*، *90*(3)، 181-220. https://doi.org/10.21608/mkmgt.2024.213376.1576

الشديفات، لانا محمد. (2023). درجة ممارسة إدارة الأزمات وعلاقتها بتوفير البيئة المدرسية الآمنة لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*، *9*(1)، 379-410.

الشهري، رياض. (2022). تطوير البيئة المدرسية في مدارس التعليم العام في ضوء خبرة المدارس العالمية بمحافظة جدة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *2*(44)، 402-439.

شيط، سارة، وغياط، خديجة. (2015). *المناهج الدراسية وتأثيرها على القيم الاجتماعية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصديق بن يحيى–جيجل

صبيح، تماضر كاظم. (2022). مشكلات البيئة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة الفتح*، *90*(6)، 397–422. https://doi.org/10.23813/FA/2022/26/2/19

صولي، إيمان. (2014). *المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح– ورقلة .

طوبان، بلال، وبحري، صابر. (2023). الاحتراق النفسي عند معلمي الطور الابتدائي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة–دراسة ميدانية بمجموعة من ابتدائيات ولاية جيجل. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف*، *8*(2)، 521–542.

عبابنة، رامي محمود. (2020). دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *12*(33)، 239–252. https://doi:10.33977/1182–012–033–018 .

عبد الباسط، أسماء محمد. (2020). مقومات البيئة المدرسية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، *26*(2.3)، 151–190 . https://doi.org/10.21608/jsu.2020.164560

عبدالرزاق، موسى. (2024). إعداد المعلم في مراحل التعليم العام (رؤية فلسفية نقدية). *مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، *9*(1)، 455–469 . https://doi.org/10.58916/jhas.v9i1.212

عبيدات، لمياء محمد. (2019). البيئة المدرسية الآمنة وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والمراسلات التربوية والنفسية*، *11*(29)، 96–112.

العبيدي، عفراء ابراهيم. (2023). الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، *5*(2)، 19–45. https://doi.org/10.21608/sosj.2023.310456

العدوان، غيث احمد. (2021). درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الاردنية: دراسة تطبيقية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (65)، 312-327. https://doi.org/10.33193/JALHSS.65.2021.443

عرابي، مهنا محمد. (2021). *دور مديري المدارس الإعدادية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر في توفير بيئة مدرسية آمنة وعلاقته بالتحصيل التعليمي للطلبة: العقبات والحلول المقترحة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك .

عرابي، مهنا محمد، وعاشور، محمد علي، والعمري، أكرم محمود. (2024). دور مديري المدارس الإعدادية في توفير بيئة مدرسية آمنة وعلاقته بالتحصيل التعليمي للطلبة، *المجلة التربوية الأردنية، 2*(1)، 331-353 .

عطوي، جودت. (2020). *الإدارة المدرسية الحديثة* (ط.15). دار الثقافة.

علي، آمال فتح الله مبروك، وحسن، حيدر خوجلي محمد. (2017). *ترقية البيئة المدرسية بمدارس تعليم الأساس بالسودان: ولاية الخرطوم نموذجا: دراسة تقويمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم درمان الاسلامية.

الغافري، هلال بن سالم. (2018). *الاحتراق النفسي لدى المعلمين في محافظة جنوب الباطنة وعلاقته بالكمالية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.

فته، عادل بن محمد صالح. (2019). واقع البيئة المدرسية وعلاقته بفاعلية عمليات الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 108*(1)، 291-327 . https://doi10.21608/maed.2020.131179

قرزو، عبد المجيد، وطلحاوي، ابراهيم. (2019). *مواصفات البيئة المدرسية المحققة لجودة الحياة في المؤسسات التعلمية* [رسالة دكتوراه، جامعة احمد دراية-ادرار]. جامعة احمد دراية-ادرار http://www.univ-adrar.dz/:8080/xmlui/handle/123456789/2903.

قعايمة، عامر عقله. (2020). الإدارة التربوية لدى مديري المدارس: المفهوم والأسس والأهداف. *مجلة جرش للبحوث والدراسات، 23* (1)، 1609-1630.

الكيلاني، لبنى، والسعود، راتب. (2016). مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية، 1*(1)، 229-289.

محمد، سماح صالح. (2023). الشعور بالذنب كوسيط للعلاقة بين الاحتراق النفسي والاضطرابات السيكوسوماتية لدى المعلمين. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 2* (115)، 809-898. https://doi.org/10.21608/edusohag.2023.328351 .

مخلوف، عيسى رمضان، وموسى، عبد الحكيم عبد الحميد. (2021). دور مدراء المدارس في تحسين البيئة المدرسية بمرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الليبية العالمية*، (50)،1-30.

الملعبي، فهد فلاح. (2023). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدولة الكويت. *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 42*(198)، 373-399 . https://doi.org/10.21608/jsrep.2023.310615

مولاي، محمد، وعبو، محمد. (2019). *دور البيئة المدرسية في تفوق التلاميذ دراسيا* . [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة احمد دراية- ادرار .

مؤنس، خالد عوض. (2019). الانغماس الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى في محافظة الوسطى – غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9*(25)،179-196. https://doi.org/10.5281/zenodo.2544727

نعماش، فاطمة، وبومنقار، مراد. (2023). الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم المتوسط. *مجلة الإناسة وعلوم المجتمع، 7*(1)،42-55 .

النقبي، محمد خميس. (2024). العلاقات الانسانية لمديري المدارس الثانوية وانعكاساتها على صناعة القرارات المدرسية – دراسة تطبيقية بإمارة الشارقة بدولة الامارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 124*(3)، 1835-1854. https://doi.org/10.21608/maed.2024.359253

هرقة، منصف محمد كريم، وشعبان، ريمة. (2019). *الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Agyapong, B., Da Luz Dias, R., Wei, Y., & Agyapong, V. I. O. (2024). Burnout among elementary and high school teachers in three Canadian provinces: prevalence and predictors. *Frontiers in Public Health*, 12. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1396461

Aina, S. I. (2015). School Environment and Satisfaction with Schooling among Primary School Pupils in Ondo State, Nigeria. *Journal of Education and Practice, 6*(12), 148–151. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080607.pdf

Akcan, S., Kirkgöz, Y., & Ersanli, C. (2023). Investigating the Professional Adaptation of English Teachers in the First Years of their Profession to School Environment. *Participatory Educational Research, 10*(1), 67–85. https://doi.org/10.17275/per.23.4.10.1

Ali, R., &Raza, S. (2024). School environment and academic performance: A comparative study of public and private secondary schools. *Journal of Development and Social Sciences, 5*(III), 176-188. https://doi.org/10.47205/jdss.2024(5-iii)16

Allison, B. R., & Dickey, S. A. (2020). School environment and the Sustainable Development Goals (SDG) For Greater Performance among Staff and Students. *Journal Of Humanities and Social Science, 25*(2), 33-39. https://doi:10.9790/0837-2502093339

Azam, K., Khan, A., & Alam, M. T. (2017). Causes and adverse impact of physician burnout: a systematic review. *J Coll Physicians Surg Pak, 27*(8), 495-501.

Baydar, F., & Levent, A. F. (2023). Ethical Review on Teachers' Relations with the School Environment. *International Journal of Educational Research Review, 8*(4), 932–946. https://doi.org/10.24331/ijere.1336456

Beck, V., & Scott, A. (2011). *The importance of the relationships between teachers and school principals*. https://uh-ir.tdl.org/handle/10657/258

Bell, C., Roberts, G. L. R., Millear, P. M., Allen, A., Wood, A. P., Kannis-Dymand, L., Jona, C. M., & Mason, J. (2023). The emotionally exhausted treating the mentally

unwell? A systematic review of burnout and stress interventions for psychologists. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 31*(1). https://doi.org/10.1002/cpp.2909

Carlotto. (2014). Prevenção da Síndrome de Burnout em Professores: Um Relato de Experiência. *Mudanças - Psicologia Da Saúde, 22*(1), 31–39. https://doi.org/10.15603/2176-1019/mud.v22n1p31-39

Chen, F., Wang, X., & Gao, Y. (2024). EFL teachers' burnout in technology enhanced instructions setting: The role of personality traits and psychological capital. *Acta Psychologica*, 249, 104461. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104461

Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education, 41*(2), 234–252. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020105

Demerouti, E., Bakker, A. B., & Halbesleben, J. R. B. (2015). Productive and counterproductive job crafting: A daily diary study. *Journal of Occupational Health Psychology, 20*(4), 457–469. https://doi.org/10.1037/a0039002

Dworkin, A. G., Saha, L. J., & Hill, A. N. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*. http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v4n2/dworkin/paper.pdf

Erhorn-Kluttig, H., & Erhorn, H. (2014). School of the Future – Towards Zero Emission with High Performance Indoor Environment. *Energy Procedia, 48*, 1468–1473. https://doi.org/10.1016/j.egypro.2014.02.166

Estrada-Araoz, E. G., Quispe, J. a. B., Reyes, B. V., Coaquira, H. M., Garcia, P. P. A., & Palomino, Y. L. A. (2023). Post-Pandemic Mental Health: Psychological distress and burnout syndrome in regular basic education teachers. *Social Sciences, 12*(5), 279. https://doi.org/10.3390/socsci12050279

Feng, T. (2018, November). *Literature Review on Chinese School Education Environment*. In 2018 5th International Conference on Education, Management, Arts, Economics and Social Science (ICEMAESS 2018) (pp. 609-613). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icemaess-18.2018.124

Francisco, C. S., Tupaz, G. B., & Astilla, M. T. B. (2024). Teacher Burnout: The Lived Experiences of Teachers with Ancillary Tasks in a National High School in Leyte. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation, 3*(4), 183–190. https://doi.org/10.54536/ajmri.v3i4.3380

Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Fullan. M. & Hargreaves. A. (1992). *Teacher development and education change*. Falmer press: London.

Gamala, J. J., & Marpa, E. P. (2022). School Environment and School Heads' Managerial Skills: Looking into Their Relationships to School's Performance. *International Journal on Social and Education Sciences, 4*(2), 218-235, https://doi.org/10.46328/ijonses.285

García-Real, T. J., Díaz-Román, T. M., & Mendiri, P. (2023b). Vocal problems and burnout syndrome in nonuniversity teachers in Galicia, Spain. *Folia Phoniatrica Et Logopaedica, 76*(1), 68–76. https://doi.org/10.1159/000531982

Ge, S., Kong, Q., Sui, Z., & Zhou, Z. (2022). *Job burnout. Advances in Social Science*, Education and Humanities Research/Advances in Social Science, Education and Humanities Research. https://doi.org/10.2991/assehr.k.220704.247

Georgiev, S., Kamburov, M., & Un, M. (2015). A healthy school environment as a precondition for the welfare of students and staff. *International Journal of Health Administration and Education Congress (Sanitas Magisterium), 1*(2), 31-43. https://doi.org/10.12738/sm/2015.2.008

Ghasemi, F., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2022). A cognitive-behavioral approach to teacher burnout: A randomized controlled trial of a group therapy program. *Anxiety Stress & Coping, 36*(4), 533–541. https://doi.org/10.1080/10615806.2022.2103118

Gülşen, C., & Gülenay, G. B. (2014). The principal and healthy school climate. *Social Behavior and Personality an International Journal, 42*(1), 93S-100S. https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.0.s93

Gupta, M., & Rani, S. (2014). *BURNOUT: A SERIOUS PROBLEM PREVALENT AMONG TEACHERS IN THE PRESENT TIMES*. BHARTIYAM INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION & RESEARCH. http://gangainstituteofeducation.com/NewDocs/2.pdf

Hebib, E., & Zunic-Pavlovic, V. (2018). School climate and school culture: A framework for creating school as a safe and stimulating environment for learning and development. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja, 50*(1), 113–134. https://doi.org/10.2298/zipi1801113h

Hendrizal, H. (2019). MENCIPTAKAN LINGKUNGAN SEKOLAH YANG EFEKTIF. *Jurnal Cerdas Proklamator, 7*(2), 168–178. https://doi.org/10.37301/jcp.v7i2.37

Hidayatulloh, A., Asiah, D., Afandi, I., Pitriyani, P., & Aditya, R. (2024). School administration management in MI Jayasari. *JSTAF, 1*(2), 340–344. https://doi.org/10.62515/staf.v1i2.67

Jalalli, N. M. (2024). COMPREHENSIVE ANALYSIS OF TEACHER EMOTIONAL EXHAUSTION AT KHAZAR DISTRICT HIGH SCHOOL USING THE MASLACH BURNOUT INVENTORY. *Health and Society, 4*(03), 148–163. https://doi.org/10.51249/hs.v4i03.2094

Jannah, R., & Wahyuningsih, O. (2024). The leadership role of the school principal in effective educational management. *Asian Journal of Engineering Social and Health, 3*(3), 663–668. https://doi.org/10.46799/ajesh.v3i3.282

Kalkan, F., & Dağli, E. (2021). The relationship between school climate school belonging and school burnout according to the views of secondary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research, 8*(4), 59–79. https://doi.org/10.33200/ijcer.878682

Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). The relationship between school climate and students' academic achievement: A meta-analysis study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 17*(2), 107-122.

Khrisfison, K. (2023). PENGARUH ADMINISTRASI PENDIDIKAN TERHADAP KINERJA GURU MADRASAH BINTAN. *FASTABIQ JURNAL STUDI ISLAM, 4*(2), 141–156. https://doi.org/10.47281/fas.v4i2.138

Kim, J., Lee, M., & Park, Y. (2021). The impacts of emotional labor, social relationships, and working conditions on psychological burnout in Korean childcare teachers. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 12*(13), 6040-6049.

Lilawati, A. (2024). The role of the school environment in shaping children's character. *EDUTEC Journal of Education and Technology, 7*(4), 332-340. https://doi.org/10.29062/edu.v7i4.955

Mainali, B., & Belbase, S. (2023). Job satisfaction, professional growth, and mathematics teachers' impressions about school environment. *Education Policy Analysis Archives*, *31*. https://doi.org/10.14507/epaa.31.7424

Maryani, I., Prawestri, I. H., Sulisworo, D., Urbayatun, S., & Bhakti, C. P. (2019). School Environment Role towards Elementary School Students' Moral and Cultural Literacy. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 13*(1), 33-41. https://doi10.11591/EDULEARN.V13I1.7485

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology, 93*(3), 498–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498

Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). *Maslach burnout inventory-educators survey (MBI-ES)*. MBI manual, 3, 27-32.

Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). *The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data*. Frontiers in Psychology, 8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069

Mayes, J. (2024). *The Relationship Between Selected Faculty Characteristics and Teacher Burnout: A Cross-Sectional Survey of Faculty Teaching in Grades 9 to 12 at a Comprehensive Public High School in California [Doctoral dissertation]*. National University.

Moore, C. M. (2012). The role of school environment in teacher dissatisfaction among U.S. public school teachers. *SAGE Open, 2*(1), https://doi.org/10.1177/2158244012438888

Mubita, K., Milupi, I., & Kalimaposo, K. (2023). Management of Safety and Health in Schools: Benefits, challenges and Prospects. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE AND EDUCATION RESEARCH STUDIES, 3*(04). https://doi.org/10.55677/ijssers/v03i4y2023-07

O'Connor, K., Neff, D. M., & Pitman, S. (2018). Burnout in mental health professionals: A systematic review and meta-analysis of prevalence and determinants. *European Psychiatry, 53*, 74-99.

Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: school climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(1), 38–50. https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.004

Padmanabhanunni, A., & Pretorius, T. B. (2023). Teacher burnout in the time of COVID-19: antecedents and psychological consequences. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(5), 4204.https://doi.org/10.3390/ijerph20054204

Pazukhina, S. (2023). Model of Preventing Professional Burnout Syndrome among Teachers. *Ergodesign, 2023*(2), 168–178. https://doi.org/10.30987/2658-4026-2023-2-168-178

Pfeiffer, S. (2023). *The Contribution of Mindfulness Experience and Psychological Flexibility on Burnout among Counselor Educators* [Doctoral dissertation] The University of Akron.

Preeti. (2020). SCHOOL ENVIRONMENT: SAFE, SUPPORTIVE & LEARNING. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research, 7*(4), 1201–1206. https://www.jetir.org/papers/JETIR2004362.pdf

Pudjaningsih, W., Rustantono, H., Nurpeni, N., Budiyono, H., Hutabarat, Z. S., Nor, B., & Taufan, A. (2023). The influence of school environment and teacher communication on economics teacher competence in Jambi Province. *AL-ISHLAH Jurnal Pendidikan, 15*(3). https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i3.3084

Renata, Trivelato, Felício, Cenedesi., Arlete, do, Monte, Massela, Malta., Patrícia, Alves, Guimarães., Jocilane, Lima, de, Almeida, Vasconcelos., Paulo, Henrique, Soles, Dos, Santos., Raimundo, de, Oliveira, Lucena., Maria, Aparecida, de, Almeida, Araújo., Maria, Cecília, Merege., Neliane, de, Souza, Platon., Edwin, Gabriel, Ayala, Saldaña., Rocio, Edy, Jacobe, Ilizarbe., César, Gustavo, Saldaña, Palomino., Yuri, Ayala, Saldaña., Eldiane, Lima, Figueira., Rosângela, Ferreira, Ribeiro., Samuel, Ribeiro, Martins., Jussara, Barreto, Moura, Almeida., Sonia, Maria, Alves., Mario, Angelo, Cenedesi, Júnior. (2024, may). *Health education in the school environment: interdisciplinary practices, constitutional guarantees, and full development of the individual*. [poster presentation]. Observatorio de la economía latinoamericana. https://doi10.55905/oelv22n2-086.

Rind, Z. U. A., Khaskhali, S., & Mubeen, A. (2023). Impact of school environment on students' behaviour: A case of public and private schools. *Annals of Human and Social Sciences, 4*(4), 357-365. https://doi.org/10.35484/ahss.2023(4-iv)35

Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology, 72*(2), 269–274. https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.269

Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly, 10*(3), 14–30. https://eric.ed.gov/?id=EJ346451

Shackleton, N., Bonell, C., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Elbourne, D., & Viner, R. (2019). Teacher burnout and contextual and compositional elements of school environment. *Journal of school health, 89*(12), 977-993.

Simionato, G. K., & Simpson, S. (2018). Personal risk factors associated with burnout among psychotherapists: A systematic review of the literature. *Journal of clinical psychology, 74*(9), 1431–1456. https://doi.org/10.1002/jclp.22615

Sipmpdr, hendrizal. (2019). CREATE AN EFFECTIVE SCHOOL ENVIRONMENT. *Jurnal CERDAS Proklamator, 7*(2), 168-178.

Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K., & Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: A scoping review1. *Work, 76*(4), 1317–1331. https://doi.org/10.3233/wor-220234

Spicer, Felecia V. (2016). *School Culture, School Climate, and the Role of the Principal*. [Doctoral dissertation, Georgia State University] Georgia State University. https://doi.org/10.57709/8618737

Stathopoulou, A., Spinou, D., & Driga, A. (2023). Burnout prevalence in special education teachers, and the positive role of ICTs. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE), 19*(08), 19–37. https://doi.org/10.3991/ijoe.v19i08.38509

Subarkah, F., & Iskandar, Y. (2024). A bibliometric review of factors causing burn out. *Buletin Poltanesa, 25*(1), 31–37. https://doi.org/10.51967/tanesa.v25i1.3041

Tarafdar, M., Cooper, C. L., & Stich, J. (2017b). The technostress trifecta - techno eustress, techno distress and design: Theoretical directions and an agenda for research. *Information Systems Journal, 29*(1), 6–42. https://doi.org/10.1111/isj.12169

Tınas, H. (2024). The concept of burnout in teachers. *International Journal for Multidisciplinary Research, 6*(2). https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.14398

Tsang, K. K., Teng, Y., Lian, Y., & Wang, L. (2021). School management culture, emotional labor, and teacher burnout in mainland China. *Sustainability, 13*(16), 9141. https://doi.org/10.3390/su13169141

Vinima, Gambhir., Shrinivas, Patil., Raghav, Khanna., Sheena, Asthana. (2024, may 11). *A complete review on enhancing air circulation and filtration for improving internal air quality in a healthy school environment*. [poster presentation]. Multidisciplinary Reviews.

Vomáčková, H., & Chytrý, V. (2021). School environment through the eyes of primary students. *e-Pedagogium, 21*(3), 7–19. https://doi.org/10.5507/epd.2021.031

Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2018). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education, 24*(2), 218–234. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901

World Health Organization. (2020). *School environment considerations. In Life skills education school handbook: Prevention of noncommunicable diseases* (pp. 25–28). World Health Organization. http://www.jstor.org/stable/resrep39056.8

Yang, Y., & Hayes, J. A. (2020). Causes and consequences of burnout among mental health professionals: A practice-oriented review of recent empirical literature. *Psychotherapy, 57*(3), 426-436. https://doi.org/10.1037/pst0000317

Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W., & Ding, W. (2022). The Relationship between teacher job stress and Burnout: A Moderated Mediation model. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243

Рудницький, О. (2024). ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ : ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ. *Psychological Prospects Journal, 43*, 161–180. https://doi.org/10.29038/2227-1376-2024-43-rud

الملحقات

الملحق (1)
الاستبانة بصورتها الأولية

كلية الآداب والعلوم التربوية

قسم الإدارة والمناهج

سعادة عضو هيئة التدريس: .....المحترم

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **(مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة)**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من كلية الآداب و العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: البيانات الديمغرافية لعينة الدراسة، والجزء الثاني يتعلق بمتغير **البيئة المدرسية**، ويتضمن(29) فقرة موزعة على (أربعة) أبعاد وهي(**الإدارة المدرسية، البيئة الفيزيقية، البيئة المعنوية، البيئة الصحية**،) بالرجوع لدراسة (Khalil&Mohammed,2024)

و،(Obiekwe,German,&Awodoyin,2024)،و (Mououdi,Mousavinasab,&Akbari, 2018)، و (الرواحية،2020)، و(مخلوف، وموسى، 2021). والجزء الثالث يتعلق بمتغير **الاحتراق النفسي** بالرجوع إلى دراسة (العبيدي، 2023)، و(مؤنس، 2019)، ويتضمن (28) فقرة موزعة على (ثلاثة) أبعاد وهي: **(الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي)**، ويقاس الاستجابة على فقرات الاداة من خلال معلمي لواء الجامعة، علماً بأنّ الإجابة على الفقرات ستكون وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي في كل من متغيرات الدراسة البيئة المدرسية، والاحتراق النفسي.

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

حيث أنّ مفهوم البيئة المدرسية يعني "مجموعة تفاعلات ايجابية او سلبية كانت، تحدث هذه التفاعلات بداخل حدود المدرسة بين جميع المدخلات في النظام التربوي، وينتج من هذه التفاعلات تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية" (عبد الباسط،2020).

ويتضمن مفهوم الاحتراق النفسي" توجيه المشاعر السلبية نحو الذات التي تحدث نتيجة العمل تحت الضغط لمدة طويلة، واللجوء للعزلة الاجتماعية والشعور بعدم الكفاية الذاتية في العمل والفشل، وعدم إظهار التعاطف مع الآخرين" (معروف ومنصوري، 2018).

وتضمنت الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى سلامة البيئة المدرسية في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$=0.05) بين البيئة المدرسية والاحتراق النفسي من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة؟

السؤال الرابع: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى سلامة البيئة المدرسية لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

السؤال الخامس: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على **مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم** تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

آملين من حضراتكم التكرم بإبداء آراءكم حول الفقرات من حيث انتمائها للأبعاد، ودرجة وضوحها، وصلاحيتها؛ وذلك لما تتمتعون به من خبرة علمية وعملية، وسيتم الأخذ بملاحظاتكم التي ستقترحونها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة: فرح حسام الزبن

البيانات العامة للمحكم

اسم المحكم	التخصص	الرتبة الأكاديمية	جهة العمل

الجزء الأول: البيئة المدرسية

م	الفقرة	مدى انتماء الفقرة		مدى وضوح الفقرة		سلامة الصياغة اللغوية		التعديلات والاقتراحات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
المجال الأول: الإدارة المدرسية ويعني "الإدارة التي تتبع القوانين واللوائح الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بهدف تحقيق الأهداف التعليمية وتحقيق الميزة التنافسية للمدرسة من خلال تنفيذ الرسالة والغاية للمدرسة" (سعد، 2020). فإنّ إدارة مدرستي:								
1	تسعى لتوفير بيئة مدرسية سليمة وآمنة للجميع.							
2	تستغل مواردها البشرية والمالية والمادية بشكل إيجابي مما يحقق الأهداف المرغوبة.							
3	تدير العمليات المدرسية بفعالية من خلال اتباع القوانين بنزاهة.							
4	تحفز المعلمين على تطوير الذات من خلال المشاركة في الدورات والورش المتنوعة مما يسهم في تجويد الاداء في العمل.							
5	تُسند المهام بعدالة لمن يستحقها ويؤديها بالشكل المطلوب.							
6	توفر كل الاحتياجات اللازمة للغرفة الصفية بأحدث الوسائل التعليمية.							
7	تُتيح مشاركة الجميع في صنع القرارات بطرق ابداعية.							
المجال الثاني: البيئة الفيزيقية وتعني "ما يحيط بالمدرسة خارجيا وما يحيط بالمعلم داخل المدرسة ويلامسه بشكل حسي وتشمل المبنى والبنية التحتية للمدرسة وموقعها والبيئة المحيطة بها ويؤثر على سير العملية التعليمية" (الخطيب،2021). فإنّ مدرستي...								
8	تعتبر قريبة من موقع السكن مما يسهل الوصول اليها.							
9	يتمتع مبناها بمستوى حماية وأمان عاليين.							

الرقم	الفقرة	مدى انتماء الفقرة		مدى وضوح الفقرة		سلامة الصياغة اللغوية		التعديلات والاقتراحات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
10	تهتم بمناسبة مساحة الغرفة الصفية مع أعداد الطلبة بداخلها.							
11	يتوفر بها المعدات الحاسوبية والإلكترونية التعليمية الحديثة.							
12	تهتم بتشكيل ساحات خضراء لقضاء وقت الفراغ بها.							
13	تسعى لتوفير مصادر تبريد وتدفئة وصيانتها باستمرار.							
14	تتمتع بمرافق تمتاز بإجراءات السلامة العامة.							
المجال الثالث: البيئة المعنوية وهي "اتباع المدرسة الأنظمة واللوائح والقوانين التي توضح المهام للإداريين والمعلمين وتنظم العلاقات بينهم لتجنب سوء الفهم في هذه العلاقات لضمان سلامة البيئة المدرسية"(احمد،2020). فإن مدرستي....								
15	توضح المهام المطلوبة المتناسبة مع خبرات الجميع.							
16	يسود فيها جو آمن مليْ بالمحبة والألفة بين الجميع.							
17	تقوم بتنظيم فعاليات للمعلمين لتقوية العلاقات بينهم.							
18	تقدم الدعم النفسي لإدارة الضغط النفسي وسلامة الصحة النفسية.							
19	تسمح في إعطاء الرأي للمشاركة في صنع القرار الابداعي دون تردد.							
20	تقدم التحفيز للأداء المتميز للجميع والذي يسهم في سلامة العمل المدرسي.							
21	توجه الجميع لتحقيق أهداف المدرسة وغايتها ورسالتها بشكل تشاركي.							

الرقم	الفقرة	مدى انتماء الفقرة		مدى وضوح الفقرة		سلامة الصياغة اللغوية		التعديلات والاقتراحات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
المجال الرابع: البيئة الصحية وتعني "توفير المدرسة السلامة الصحية بداخلها من خلال الوقاية السابقة ووضع نظام يساهم في التقليل من انتشار الأوبئة والأمراض بداخل المدرسة لحماية كل من في المدرسة وتسيير عملية التعليم"(أبو هنود،2024). **فإن مدرستي.....**								
22	تشتمل على بنية تحتية من توفير الإضاءة والتهوية المناسبة وسلامة دورات المياه، ومظلات خارجية للحماية من أشعة الشمس.							
23	تشجع منتسبيها على الانتساب في التأمين الصحي الشامل.							
24	يتوفر بها لجنة للإسعافات الأولية لحالات الطوارئ.							
25	تتابع تطبيق المقصف المدرسي لشروط السلامة الصحية.							
26	تعد برنامج خاص لمتابعة نظافة ساحاتها وطوابقها وممراتها وغرفها بشكل دوري.							
27	تؤمن معقمات للأيدي بداخل الصفوف والغرف والممرات باستمرار.							
28	تتضمن أماكن مخصصة لمخارج الطوارئ.							
29	تدير الأزمات، في حالات الحرائق والكوارث والزلازل وغيرها في إطار فريق متكامل.							

الجزء الثاني: الاحتراق النفسي

الرقم	الفقرة	مدى انتماء الفقرة		مدى وضوح الفقرة		سلامة الصياغة اللغوية		التعديلات والاقتراحات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
المجال الأول الإجهاد الانفعالي: هو "عدم قدرة المعلم على إبداء انفعالات وإعطاء أي ردة فعل سواء للطالب او زملائه المعلمين"(مؤنس،2019). فإنّي كمعلم....								
1	أشعر بأنني منهار انفعالياً جراء ممارسة مهنة التدريس.							
2	أشـــعر أني اعطي كـل طـاقتي في التدريس.							
3	اسـتنفذ طاقتي اثناء التعامل مع الزملاء المعلمين والطلبة طوال اليوم.							
4	أشـــعر بالإحباط من ممارســـتي لمهنة التدريس.							
5	اشـــعر ان مهنـة التدريس بدأت تؤثر على صحتي الجسدية.							
6	لم تعد لي قدرة عالية في التركيز اثناء ساعات عملي.							
7	أفضـــل الجلوس لوحدي في ســـاعات الفراغ.							
8	انفجر غضـباً بشكل غير مبرر بسبب موقف صغير بعد المرور بيوم متعب.							
9	انفجر غضـــبـا على التلاميـذ بحـال تعرضـــت لموقف مع أحد الزملاء أو الإدارة.							
البُعد الثاني: تبلد المشاعر: "يتعامل المعلم مع زملائه او مع الطلاب كأنهم اشياء لا بشر وربما يبلغ المعلم مرحلة تحقير الاخرين والتقليل منِ شأنهم" (الملعبي، 2023). فإني كمعلم...								
10	أشـــعر أن معاملتي للطلاب أصـــبحت تميل للبرود.							

الرقم	الفقرة	مدى انتماء الفقرة		مدى وضوح الفقرة		سلامة الصياغة اللغوية		التعديلات والاقتراحات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
11	أشـــعر ان مهنة التدريس تجعل مني شخصاً غير مرن وغير متعاطف.							
12	لا أهتم بما يحدث لبعض التلاميذ.							
13	أشعر أن التلاميذ يلومونني على بعض المشاكل التي تواجههم.							
14	لم أعد أهتم بمشـــاركة أحاديث زملائي المعلمين والاستماع لهم.							
15	في الحقيقة لم أعد أهتم في بقائي بهذه الوظيفة او الانفصال عنها.							
16	لا أعطي أي ردة فعل حول المواقف السلبية التي تحصل معي.							
17	لا أعطي رد فعل بحال اســـتدعتني الإدارة حول أمر ما.							
البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: وهي "تشكل مشاعر سلبية للمعلم نحو ذاته وأهدافه وطموحاته الشخصية مما يؤدي للإكتاب وانخفاض مستوى جودة التدريس وعدم القدرة على تحمل ضغوطات العمل فيشعر بالفشل مما يخفض تقدير الذات لديه"(العبيدي، 2023). **فإني كمعلم**								
18	امتلك محدودية بسيطة في فهم مشاعر التلاميذ.							
19	أحل مشكلات الطلاب بمحدودية ودون الوقوف المتعمق عليها.							
20	اشعر بالخمول المستمر وفقدان الشغف نحو العمل.							
21	اشـــعر بالتعاســـة نتيجة التعامل مع الطلاب والمعلمين عن قرب.							
22	انجازي في مهنة التدريس محدود وليس ذو قيمة.							
23	أغضـــب اثناء تعاملي مع المشـــاكل المواجهة لي اثناء ممارسة التدريس.							

الرقم	الفقرة	مدى انتماء الفقرة		مدى وضوح الفقرة		سلامة الصياغة اللغوية		التعديلات والاقتراحات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
24	أشـــعر أن غضـــبي يتحكم بي عند المشـــكلات الانفعالية والعاطفية في عملي.							
25	أشعر أن جميع من بالعمل أعداء لي.							
26	تحقيقي لأهدافي أصبح مستحيلاً.							
27	أشـعر أني لا ارغب بالاشـتراك في أي فعاليات بالمدرســة وأفضــل الاعتذار عنها.							
28	مجـاملتي معـدومـة مع المعلمين والاداريين واولياء الامور.							

الملحق (2)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	أ.د أحمد محمد بدح	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
2	أ.د صالح احمد عبابنة	أستاذ	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
3	أ.د محمد عبود حراحشة	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة آل بيت
4	أ.د محمد عبد الوهاب حمزة	أستاذ	مناهج واساليب تدريس رياضيات	جامعة الشرق الأوسط
5	أ.د يسرى يوسف العلي	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
6	د. بسام عمر غانم	أستاذ مشارك	أصول التربية	جامعة عمان العربية
7	د. خالد احمد صرايرة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
8	د. عمر علي الرفايعه	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
9	د. كاظم عادل الغول	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
10	د. دانا عبد الحكيم أخورشيدة	أستاذ مساعد	القيادة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
11	د. زيد محمد خريسات	أستاذ مساعد	القيادة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
12	د. مؤنس أديب حمادنة	أستاذ مساعد	مناهج رياضيات وأساليب تدريسها	جامعة إربد الأهلية

الملحق (3)

الاستبانة بصورتها النهائية

كلية الآداب والعلوم التربوية

قسم الإدارة والمناهج

المعلم/المعلمة: .....المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **(مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة)**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من كلية الآداب و العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: البيانات الديمغرافية لعينة الدراسة، والجزء الثاني يتعلق بمتغير **سلامة البيئة المدرسية**، وسوف تقاس من استجابة معلمي المدارس الخاصة بلواء الجامعة ويتضمن(20) فقرة موزعة على (ثلاث) أبعاد وهي(**البيئة الفيزيقية، البيئة المعنوية، البيئة الصحية**). والجزء الثالث يتعلق بمتغير **الاحتراق النفسي** ويتضمن (21) فقرة موزعة على (ثلاثة) أبعاد وهي: **(الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي)** .

ولاهتمامنا بآرائكم ووجهات نظركم بخصوص هذا الموضوع، ولأهمية خبرتكم في الميدان، يرجى التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة بكل دقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (✓) في المكان الذي يعبر عن وجهة نظركم، **علماً بأن الإجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.**

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة فرح حسام الزبن

الجزء الأول

المتغيرات الديموغرافية لعينة الدّراسة

(يرجى وضع إشارة ✓ في المكان الذي يمثل إجابتك):

1. الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

2.الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

3. المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

الجزء الثاني: البيئة المدرسية

رقم الفقرة	الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	موافق إلى حد ما	منخفض	منخفض جداً
البعد الأول: البيئة الفيزيقية وتعني "ما يحيط بالمدرسة خارجيا وما يحيط بالمعلم داخل المدرسة ويلامسه بشكل حسي وتشمل المبنى والبنية التحتية للمدرسة وموقعها والبيئة المحيطة بها ويؤثر على سير العملية التعليمية" (الخطيب،2021). **فإنّ مدرستي...**						
1	تعدّ قريبة من حدود موقع سكني.					
2	يتصف مبناها بمستوى عالٍ من الأمان والحماية.					
3	تهتم بمناسبة مساحة الغرفة الصفية مع أعداد الطلبة بداخلها.					
4	يتوفر بها المعدات الحاسوبية والإلكترونية التعليمية الحديثة.					
5	تتوفر مساحات خضراء (النباتات والأشجار).					
6	تسعى لتوفير مصادر تبريد وتدفئة.					
7	تراعي إجراءات السلامة العامة في جميع مرافق المدرسية.					
البعد الثاني: البيئة المعنوية وهي "اتباع المدرسة الأنظمة والتعليمات والقوانين التي توضح المهام للإداريين والمعلمين وتنظم العلاقات بينهم لتجنب سوء الفهم في هذه العلاقات لضمان سلامة البيئة المدرسية"(احمد،2020). **فإن مدرستي...**						
8	توضح المهمات المطلوبة المتناسبة مع خبرات الجميع.					
9	يسود فيها جو آمن مليئ بالمحبة والألفة بين الجميع.					
10	تقوم بتنظيم فعاليات للمعلمين لتقوية العلاقات الاجتماعية بينهم.					
11	تسمح بإعطاء الرأي للمشاركة في صنع القرار.					
12	تقدم التحفيز للأداء المتميز للجميع.					
13	توجه الجميع لتحقيق أهدافها وغايتها ورسالتها.					

رقم الفقرة	الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	موافق إلى حد ما	منخفض	منخفض جداً
البعد الثالث: البيئة الصحية وتعني "توفير المدرسة السلامة الصحية بداخلها من خلال الوقاية السابقة ووضع نظام يساهم في التقليل من انتشار الأوبئة والأمراض بداخل المدرسة لحماية كل من في المدرسة وتسيير عملية التعليم"(أبو هنود،2024). فإن مدرستي...						
14	تحتوي على إضاءة وتهوية جيدة.					
15	تشجع المعلمين على الانضمام للتأمين الصحي الشامل.					
16	يتوفر فيها فريق للإسعافات الأولية.					
17	تتابع تطبيق المقصف المدرسي لشروط السلامة الصحية.					
18	تعدّ برنامج خاص لمتابعة نظافة المدرسة.					
19	تتضمن أماكن مخصصة لمخارج الطوارئ.					
20	يوجد بها خطط لحالات الطوارئ.					

الجزء الثالث: الاحتراق النفسي

رقم الفقرة	الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	موافق إلى حد ما	منخفض	منخفض جداً
البعد الأول: الإجهاد الانفعالي: هو "عدم قدرة المعلم على إبداء انفعالات وإعطاء أي ردة فعل سواء للطالب او زملائه المعلمين"(مؤنس،2019). **فإنّي كمعلم...**						
1	أشعر أنني اعطي كل طاقتي في التدريس.					
2	استنفذ طاقتي في التعامل مع الزملاء المعلمين والطلبة طوال اليوم.					
3	ارى أن قدرة التركيز لدي على عملي ضعُفت لكثرة طلبات الإدارة دون تحقيق حاجات المعلمين.					
4	اشعر ان مهنة التدريس بدأت تؤثر على صحتي.					
5	أُرهق اثناء ساعات عملي، فتضعف قدرتي على التركيز.					
6	أفضل قضاء وقت فراغي بمفردي.					
7	أشعر بالغضب تجاه الطلبة إذا واجهت موقفًا صعبًا مع أحد الزملاء أو الإدارة.					
البُعد الثاني: تبلد المشاعر: "يتعامل المعلم مع زملائه او مع الطلاب كأنهم اشياء لا بشر وربما يبلغ المعلم مرحلة تحقير الاخرين والتقليل من ِ شأنهم" (الملعبي، 2023). **فإني كمعلم...**						
8	أشعر أن معاملتي للطلبة أصبحت تميل للبرود.					
9	أرى ان مهنة التدريس تجعل مني شخصاً غير مرن.					
10	أشعر بمحدودية القلق تجاه ما يحدث لبعض الطلبة.					
11	أشعر أن الطلبة يحملونني مسؤولية بعض المشكلات التي يواجهونها.					
12	ارغب بعدم مشاركة المعلمين أحاديثهم.					
13	اشعر بعدم اهتمام بالبقاء في هذه الوظيفة أو تركها.					
14	أُوقن بضرورة تجاهل المواقف السلبية التي تحصل معي.					

رقم الفقرة	الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	موافق إلى حد ما	منخفض	منخفض جداً
البعد الثالث: نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: وهي "تشكل مشاعر سلبية للمعلم نحو ذاته وأهدافه وطموحاته الشخصية مما يؤدي للإكتاب وانخفاض مستوى جودة التدريس وعدم القدرة على تحمل ضغوطات العمل فيشعر بالفشل مما يخفض تقدير الذات لديه"(العبيدي، 2023). **فإني كمعلم...**						
15	أواجه بعض الصعوبة في فهم مشاعر الطلبة.					
16	أشعر بالخمول المستمر وفقدان الشغف نحو العمل.					
17	اشعر بالتعاسة نتيجة التعامل مع الطلبة والمعلمين عن قرب.					
18	إنجازي في مهنة التدريس محدود.					
19	أشعر بالغضب عندما أواجه مشاكل أثناء التدريس.					
20	أشعر أن تحقيقي لأهدافي أصبح مستحيلاً.					

الملحق (4)

كتاب موجه لتسهيل المهمة من جامعة الشرق الأوسط لوزارة التربية والتعليم

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
Office of the President

الرقم: د ر/خ/464
التاريخ: 2024/10/29

معالي الأستاذ الدكتور عزمي محمود محافظة الأكرم

وزير التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،

فتهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب وأصدق الأمنيات، وحيث إنّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسيه في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يسهم في تأدية الجامعة التزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة فرح حسام طارق الزين ورقمها الجامعي (402210049) المسجلة في برنامج ماجستير الإدارة والقيادة التربوية/ كلية الآداب والعلوم التربوية؛ والذي تتولى القيام بتوزيع استبانات في المدارس في عمّان لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان "مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة"، علماً أن المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيسة الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

جامعة الشرق الأوسط
MEU
MIDDLE EAST UNIVERSITY

الملحق (5)

كتاب تسهيل المهمة لمركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات وإدارة التعليم الخاص

وزارة التربية والتعليم

الرقم: ٣/١١٠/٥٧٦٢٤
التاريخ: ١٣ جمادى الأول ١٤٤٦
الموافق: ٢٠٢٤/١١/١٤

السيد مدير إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

السيد مدير إدارة التعليم الخاص

الموضوع:
(البحث التربوي)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة فرح حسام الزين تقوم بإجراء دراسة بعنوان " مستوى سلامة البيئة المدرسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الخاصة"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الاوسط، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات وتطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي المدارس التابعة لإدارتكم/ مديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الأدوات المطبقة مع الأدوات المرفقة، وألاّ تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتور ياسر الصمري
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف (10)
المرفقات: (6) صفحة