مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 08/ 2024م
تاريخ القبـول: 29/ 09/ 2024م

الإسهامات النسبية لأبعاد البيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا

أ. مهند بن بدر الهادي *
Alhadi.mohanned@gmail.com

د. عبد الله بن فهد المزيرعي**
moziraee@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة، كما هدف إلى التعرف على مستوى الاندماج في العمل لدى المعلمين والمعلمات، والكشف عن الفروق بين الجنسين (معلمين/ ومعلمات) في الاندماج في العمل. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع خطوات المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في: مقياس الاندماج في العمل إعداد (Schaufeli& Bakker, 2002)، تعريب وتقنين (الخشان والعطاري، 2017)، أيضاً مقياس البيئة المدرسية المدركة المعد من قبل عطية (2019) على عينة قوامها (1070) معلماً ومعلمةً بالمرحلة الابتدائية من المدارس الحكومية والأهلية في مدينة سكاكا، تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية طبقية، بواقع (550) ذكور، (520) إناث. وللتحقق من فروض الدراسة تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد. وقد أسفرت النتائج عن تمتع أفراد العينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمستوع مرتفع من الاندماج في العمل على مستوى الأبعاد والدرجة الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (معلمين/ ومعلمات) في الاندماج في العمل، كما أظهرت النتائج أن البيئة المدرسية المدركة وأبعادها الفرعية (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، والإمكانيات والتجهيزات المدرسية) تتنبأ بالاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

الكلمات المفتاحية: البيئة المدرسية المدركة، الاندماج في العمل، الإسهامات النسبية.

---

* باحث دكتوراة في علم النفس التربوي -كلية اللغات والعلوم الإنسانية-جامعة القصيم.

** أستاذ علم النفس التربوي المشارك-كلية اللغات والعلوم الإنسانية – جامعة القصيم.

للاقتباس: الهادي، مهند بن بدر؛ المزيرعي، عبد الله بن فهد. (2024). **الإسهامات النسبية لأبعاد البيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا**، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 309-353.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2271

OPEN ACCESS
Received: 11-08-2024
Accepted: 29-09-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Relative Contributions of Perceived School Environment Dimensions to Work Integration among Male and Female Elementary School Teachers in Sakaka City

Muhannad Bin Badr Al-Hadi *
Alhadi.mohanned@gmail.com

Dr. Abdullah Bin Fahd Al-Muzairy **
moziraee@qu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to investigate the predictability of work integration among male and female elementary school teachers in Sakaka City through perceived school environment dimensions. It also souhgt to assess the level of work integration among teachers and identify gender differences (male/female) in this regard. For the study purposes, a descriptive correlational approach was followed. The study tools included Work Integration Scale prepared by Schaufeli & Bakker (2002), translated and standardized by Al-Khashan and Al-Attari (2017), as well as the Perceived School Environment Scale developed by Atiya (2019). The sample comprised 1070 male and female teachers from public and private elementary schools in Sakaka City, selected randomly, with 550 males and 520 females. T" test and multiple linear regression analysis were employed. The results indicated that the sample of male and female elementary school teachers in Sakaka City exhibited a high level of work integration across dimensions and overall score, with no statistically significant gender differences (male/female) in work integration. Perceived school environment and its sub-dimensions (human relations, school management, and school facilities and resources) predicted work integration among male and female elementary school teachers in Sakaka City.

Keywords: Perceived School Environment, Work Integration, Relative Contributions

* Ph.D. Scholar in Educational Psychology - College of Languages and Humanities - Qassim University

** Associate Professor in Educational Psychology - College of Languages and Humanities - Qassim University.

Cite this article as:: Al-Muzairy, Abdullah Bin Fahd. & **Al-Hadi, Muhannad Bin Badr**. (2024). **Relative Contributions of Perceived School Environment Dimensions to Work Integration among Male and Female Elementary School Teachers in Sakaka City**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 309-353

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2271

مقدمة الدراسة

يُعد قطاع التربية والتعليم البنية الأساسية وحجر الزاوية في تنمية المجتمعات وتقدمها، ومن ثم كان لزاماً أن يحظى مقدمو الخدمات التعليمية والتربوية بالرعاية والاهتمام الكافيين من قبل الباحثين النفسيين والتربويين. ويعد المعلم أحد الدعائم الأساسية للعملية التربوية، والمدخل الأساسي لإصلاح العملية التعليمية وتطويرها، والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاحها وبلوغ غاياتها وتحقيق النتائج والأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، لذلك يجب الاهتمام بدراسته ودراسة كافة العوامل المؤثرة عليه بصفة عامة، وعلى مهنته بصفة خاصة.

وأكد على ذلك Sokmen and Kilic (2019, p710) عندما وضح أن المعلم هو العامل الأكثر أهمية لنجاح النظام التعليمي، وأنه "لا يمكن لجودة أي نظام تعليمي أن تتجاوز جودة المعلمين". وضرورة معرفة الخصائص المهنية والفردية له حتى تكون النتائج التعليمية بالمستوى المطلوب، مع أهمية استكشاف خصائص المعلمين ووجهات نظرهم حول مهنتهم من ناحية الوصول إلى النتائج المستهدفة.

وبعد الإعلان عن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في 25 إبريل ٢٠١٦م والتي تسعى للوصول إلى "مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر ووطن طموح" التي تضمنت برامجها عدد من المجالات، من أهمها مجال التعليم (جودة، 2019). سعت جميع المؤسسات التعليمية لأن تكون أكثر فعالية وكفاءة ونجاحًا في أداء رسالتها، وتعمد بشكل دائم إلى توفير الأجواء الإيجابية والداعمة لجميع عناصرها الأكاديمية وتحديداً المعلمين حتى يكونوا أكثر انخراطاً واندماجاً في عملهم، ويطلقون الطاقات الكامنة لديهم (Woodcock et al., 2022, p4).

ولقد حظيت فكرة الاندماج في العمل Work engagement باهتمام كبير في العقد الماضي، إذ يبحث أصحاب العمل ومديرو المؤسسات عن طرق للاستفادة من الإمكانات الكاملة لموظفيهم (Durairaj et al., 2019). ومع مطلع القرن الحادي والعشرين كان هناك اهتمام متزايد بعلم النفس الإيجابي، وكان هذا سببًا في اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المهني Occupational Psychology بالجوانب الإيجابية للعمل، ومن بينها الاندماج في العمل (عباس، 2023).

ويلعب متغير الاندماج في العمل دوراً كبيراً ويسهم بشكل فعال في مهنة المعلم، وأكد على ذلك العديد من الباحثين وعلماء النفس مثل النصراوين وآخرين (2019) الذي أشار إلى أن اندماج المعلمين في العمل يسهم في رفع معنوياتهم، ومعالجة الثقة المهزوزة، وزيادة الروابط الشخصية القوية داخل المؤسسة التعليمية، والاستمتاع والسعادة في اثناء تأدية المهام والواجبات، وأظهرت نتائج عدد من الدراسات مثل هذا الدور، مثل دراسة Manalo (2019) التي أثبتت أن المعلمين المندمجين في عملهم يشعرون بأنهم أكثر كفاءة في قدرتهم على أداء العمل بنجاح، وأكثر شعوراً بالرضا عن عملهم. ويقصد بالاندماج في العمل "المشاركة

الكاملة في العمل مع مواءمة أقصى درجات الرضا للفرد مع أقصى مساهمة للمؤسسة، وهو بنية فريدة من نوعها تتكون من مجموعة مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية مرتبطة بأداء العاملين لدورهم في العمل بشكل فعال" (Khalid et al., 2021, p73). أو كما يعرفه Bakker and Demerouti (2008, p211) بأنه: "حالة عقلية إيجابية ومرضية مرتبطة بالعمل تتميز بالحيوية (النشاط) والإخلاص والانغماس.

ولقد تعددت النظريات والنماذج النظرية المفسرة للاندماج في العمل، وانقسمت - وفقاً لتوجهها - لقسمين من وجهة نظر الباحثين: نظريات انصبت على حصر العوامل والمتغيرات المؤثرة على الاندماج في العمل بصفة عامة مثل: نموذج مطالب وموارد المهنة The Job Demands-Resources Model (JD-R) (العطوى والسلطاني ،2015؛ علي، 2021). والنموذج التحفيزي للاندماج الوظيفي (محمد، 2023)، كذلك النموذج التكاملي القائم على افتراض مؤداه أن سمات الفرد وتصوره تجاه بيئة عمله يشكلان معاً وبشكل تفاعلي درجة اندماجه في عمله. ويعد هذا التصور أكثر التصورات شمولاً ومنطقية، فلا يمكن تجاهل سمات الفرد وخصائص شخصيته كعامل مؤثر على اندماجه في عمله، ولا نتجاهل وجهة نظره في بيئة العمل التي ينتمي لها ودورها المباشر أو الضمني في درجة اندماجه واستمتاعه، ومن ثم التفاعل المتبادل بينهما. ويتوجه الباحثان بالافتراضات النظرية لهذا النموذج في دراسته للعوامل المؤثرة في الاندماج في العمل. ونظريات اهتمت بتحديد مكونات وأبعاد الاندماج في العمل في المجال الأكاديمي. وأكثرها شيوعا تصور (2002). Schaufeli et al، الذي افترض بنية ثلاثية الأبعاد، تتمثل في: المكون السلوكي (النشاط/ الحيوية)، والمكون الانفعالي (التفاني/ الإخلاص) ، والمكون المعرفي (الاستغراق/ الانغماس). والثاني: تصور Klassena et al.(2013) ، الذي افترض بنية رباعية للاندماج تتمثل في الاندماج الانفعالي، الاندماج المعرفي، الاندماج الاجتماعي مع الطلاب، والاندماج الاجتماعي مع الزملاء. وينطلق الباحثان من نموذج Schaufeli et al.(2002) في قياسه لبنية الاندماج في العمل في المؤسسات التعليمية.

ويرتبط الاندماج في العمل بشكل إيجابي بموارد الوظيفة أو خصائص بيئة العمل بصفة عامة أو البيئة المدرسية School Environment بصفة خاصة باعتبارها أحد المؤسسات التعليمية والتربوية المؤثرة على كل من أداء المعلم والمتعلم على حدٍ سواء (الشهري،2022)، وخصائص البيئة المدرسية المشار لها تسهم في تحسين أداء المعلمين، وتقلل من عزلتهم المهنية، وترسخ الثقافة المهنية لديهم، وتحفزهم على الاندماج في أنشطة العمل المختلفة، وبذل جهود إضافية لتحقيق رسالة المنظمة وأهدافها(Cohen et al., 2009).

وتعكس البيئة المدرسية المدركة طبيعة العلاقات والتفاعلات بين العاملين بالمدرسة ونوعها، والطريقة التي تتم بها إدارة المدرسة، وأسلوب العمل المتبع فيها، وإنتاجية وفعالية المدرسة والعاملين بها، وقدرتها في تحقيق أهدافها، ولذلك حظيت البيئة المدرسية المدركة باهتمام العديد من الباحثين، لارتباطها بالعديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على كفاءة المدرسة، وارتفاع الروح المعنوية للعاملين فيها ورضاهم

عن عملهم، ولذلك يجب أن تحرص كل مؤسسة على التعرف على نمط المناخ السائد في البيئة المدرسية من وجهة نظر العاملين فيها، حتى يتسنى لها تعديل سياساتها وأهدافها وتطوير بيئة العمل لديها (شعيب، 2014).

ويشير مفهوم البيئة المدرسية المدركة إلى "محصلة الظروف والمتغيرات والأجواء الداخلية للعمل (مادية/ وبشرية) كما يعيها أفرادها وكما يفسرونها ويحللونها عبر عملياتهم الإدراكية، ويستخلصوا منها مواقفهم واتجاهاتهم والمسارات التي تحدد سلوكهم وأداءهم ودرجة ولائهم للعمل" (عبد الله وعيسى، 2107، ص17). أو هي: "مجموعة الخصائص المميزة لبيئة المدرسة، والتي تتضح من خلال العلاقات بين الأفراد في المدرسة، وما يسود هذه العلاقات من مشاعر ود واحترام وتقدير وتعاون، ومدى توافر التجهيزات والإمكانيات في المدرسة، وتؤثر على كم ونوع المخرجات التعليمية وتتضمن: العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، الإمكانيات والتجهيزات المدرسية" (عطية ،2019، ص6).

وفي هذا الإطار توصلت أيضاً دراسة Kristine (2004) إلى أن المدارس ذات البيئة المدرسية الجيدة - من وجهة نظر منسوبيها - تتضمن معلمين قادرين على وضع العديد من الأهداف التعليمية المناسبة، وعلى استخدام موارد المدرسة استخداماً جيداً، كما يكونوا قادرين على تذليل كل المعوقات والضغوط التي تواجههم في البيئة المدرسية، وأكثر مثابرةً واندماجاً، ويمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة.

في ضوء ما سبق، يتضح أن متغيرات الاندماج في العمل، والبيئة المدرسية المدركة من المتغيرات المهمة والضرورية للمعلم حتى يتمكن من أداء دوره بفاعلية و اقتدار، وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الإسهام النسبي لأبعاد البيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

مشكلة الدراسة

يعد مفهوم الاندماج من المفاهيم عبر الثقافية، ويمثل موضع اهتمام علم النفس الإيجابي وعلم النفس المهني على حد سواء، ولا يزال مفهوم اندماج المعلم يحتاج المزيد من البحث والدراسة، خاصة في البيئة العربية، فبالرغم من ازدهار بحوث الاندماج في مجالات العمل إلا أنه لم يحظ بنفس القدر من الاهتمام في المجال الأكاديمي (عباس، 2023).

وقد أشار Wang et al. (2022) أن اندماج المعلمين لم يحظ بالاهتمام والرعاية الكافية من الدراسات والبحوث، فمنذ بدء الاهتمام بمفهوم الاندماج في السياق الأكاديمي ركزت معظم الدراسات على الاندماج لدى الطلاب.

وقد لاحظ الباحثان - من خلال ممارسة العمل في المدارس والجامعات - وجود ظاهرة متناقضة تتمثل في عدم استمتاع بعض المعلمين والمعلمات بممارسة مهام مهنتهم في بعض البيئات التعليمية مدرسية

كانت أم جامعية دون غيرها، وشعورهم بالملل، والشكوى من كثرة الأعباء، أو من أسلوب الإدارة وتحيز المعاملات، أو من توتر العلاقات بينهم وبين الزملاء وكثرة الصراعات، ومن السلوكيات الشاذة لبعض الطلاب، وأحياناً من نقص بعض الأجهزة والإمكانات، وفي بيئات أخرى لاحظا العكس بمعنى ؛ انتشار ظاهرة الرضا عن المهنة والاستمتاع بممارستها، والتركيز التام والاستغراق والشعور بالحماس والنشاط، وسيادة العلاقات الإنسانية الجيدة والتواصل الفعال. وتتفق هذه الملاحظات عبر البيئات المختلفة مع ما توصلت له بعض الدراسات الاستقصائية من أسباب فمثلاً؛ استنتجت حوشية (2022) أن عدم توفر بيئة العمل المناسبة يؤدي إلى ظهور نسبة تفوق (70%) من المعلمين غير المندمجين في عملهم. كذلك توصل Manalo (2019) إلى أن توفر الأجواء الإيجابية في البيئة المدرسية يؤثر بشكل إيجابي على الاندماج في العمل والالتزام الوظيفي. فوجود البيئة المدرسية المناسبة مرتبط بوجود المعلم المتميز Kristine (2004) .

وبمراجعة الدراسات التي تتعلق بموضوع اندماج المعلمين في عملهم في السنوات الأخيرة؛ يظهر أنها أهملت علاقته ببمتغيرات السياق والبيئة المدرسية التي يمارس فيها المعلم مهام وظيفته، على الرغم من تنوع أهدافها، ودراستها للاندماج في العمل في علاقته بالعديد من المتغيرات. وتسعى الدراسة الحالية لمعالجة الفجوة الواضحة في دراسات الاندماج بالكشف عن مقدار الإسهام النسبي لأبعاد البيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا، والذي لم يتم تناوله في الدراسات السابقة خاصة على مستوى المملكة العربية السعودية.

وهناك قصور في تناول المتغيرين معاً - في حدود علم الباحثين واطلاعهما - فلا توجد سوى دراستين فقط تناولت إحداهما: العلاقة بينهما وهي؛ دراسة محاسنة وآخرين (2022)، التي هدفت إلى التعرف على مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، ومدركاتهم للمناخ المدرسي، وتناولت الأخرى التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لهما مع مجموعة أخرى من المتغيرات وهي دراسة محمد (2023).

أما الدراسات ذات الصلة بالبيئة المدرسية المدركة على مستوى الأدبيات العربية والأجنبية؛ فقد استهدفت معظمها - في حدود اطلاع الباحثين- الكشف عن مدركات أفراد العينة للبيئة المدرسية، استجابة لتوصيات بعض الدراسات مثل دراسة Mitchell et al. (2010) بضرورة تقييم مدركات المعلمين في الأبحاث المستقبلية للبيئة المدرسية المدركة لأنها لم تحظ بالاهتمام الكافي في الأدبيات النفسية. وأكد على ذلك Pandia and Purwanti (2019) الذي يرى أن المعلمين شخصيات مهمة ومؤثرة، وأن مدركاتهم للبيئة المدرسية تؤثر على عملية التعلم، وبشكل غير مباشر على إنجازات الطلاب. **وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات إذ يسعى للتعرف على مدركات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا للبيئة المدرسية وطبيعة البيئة المدرسية السائدة من وجهة نظرهم.**

ولاحظ الباحثان أن بعض الدراسات اهتمت بالكشف عن مستوى الاندماج في العمل لدى أفراد عيناتها، وأسفرت معظمها عن وجود مستوى مرتفع من الاندماج، مثل دراسة النصراوين وآخرين (2019)؛ ودراسة الجبور والمعايطة (2023)؛ ودراسة علي وآخرين (2023).

كما استنتج الباحثان أن هناك تبايناً في نتائج الدراسات حول مستوى البيئة المدرسية المدركة، ووجهة نظر أفراد عيناتها فيها؛ فنجد أن دراسة عضيبات والكبيسي (2015) توصلت إلى أن المستوى العام للمناخ المدرسي السائد في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش جاء بدرجة متوسطة؛ وأسفرت نتائج دراسة طنوس وسلهب (2017) عن النتيجة نفسها؛ وأظهرت دراسة Pandia and Purwanti (2019) أن مدركات المعلمين لمناخ المدرسة في المدارس الثانوية والمدارس المهنية كانت تميل إلى أن تكون إيجابية، في حين تعارضت نتائج دراسة Ozen (2018) مع نتائج الدراسات المذكورة، إذ أسفرت عن أن مناخ المدرسة في كوتاهيا بدولة تركيا - بوجه عام - كان كئيباً.

كما يوجد تضارب بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين (المعلمين/ والمعلمات) في الاندماج في العمل؛ إذ أشار بعضهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما لصالح الإناث، مثل دراسة علقم (2020)، ودراسة إبراهيم ونوار (2023)، في حين أسفرت نتائج مجموعة أخرى من الدراسات عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين في متغير الاندماج في العمل وفقا للنوع مثل دراسة محمد (2023)، كذلك دراسة علي وآخرين (2023).

وبصفة عامة هناك -في حدود علم الباحثين واطلاعهما - ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين مدركات المعلمين للبيئة المدرسية واندماجهم في العمل، على الرغم من أهمية البيئة المدرسية المدركة في تحقيق الاندماج في العمل لدى المعلمين، والتي تأكدت في نتائج الدراسات القليلة المشار إليها سابقاً، مثل دراستي محاسنة وآخرين (2022)، ودراسة محمد (2023). وهذا يؤكد على أن الإسهام النسبي للبيئة المدرسية المدركة في اندماج المعلم في عمله يعاني من نقص وقصور في التناول، ويحتاج لمزيد من البحث والدراسة. ومن هنا تنبثق مشكلة الدراسة التي تتمثل في الوقوف على مستوى الاندماج في العمل لدى المعلمين والمعلمات، والكشف عن الفروق بين الجنسين (معلمين/ معلمات) في الاندماج في العمل، أيضاً معرفة مقدار الإسهام النسبي للبيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الاندماج في العمل متمثلاً في (النشاط، الإخلاص، الانغماس) لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا؟

2- ما مستوى البيئة المدرسية المدركة متمثلةً في (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، التجهيزات والإمكانات المدرسية) لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين (معلمين/ ومعلمات) بالمرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا في الاندماج في العمل؟

4- هل يمكن التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى: معرفة مستوى الاندماج في العمل، كذلك مستوى البيئة المدرسية المدركة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في الاندماج في العمل، كذلك الكشف عن الإسهام النسبي لأبعاد البيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

- تتناول الدراسة الحالية متغيرات مهمة تتعلق بالعملية التعليمية والأكاديمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، منها ما يتعلق بواقع المؤسسة التعليمية (البيئة المدرسية ومدركات المعلمين لها)، ومنها ما يتعلق بالمعلم وسماته وسلوكياته (اندماجه في العمل).
- تسليط الضوء على واقع البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الابتدائية مما يسلط الضوء على مشكلاتها وانعكاساتها السلبية على المعلمين، ومن ثم على الطلاب والمدرسة ككل.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية القائمين على العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية في التعرف على واقع البيئة المدرسية، ومحاولة تحسين جوانب القصور فيها، وتدعيم جوانب القوة وتعزيزها.
- قد تلفت نتائج الدراسة الحالية انتباه المعنيين بالعملية التعليمية والتربوية إلى متغيرات البيئة المدرسية المدركة عند إعداد البرامج التنموية التي تهدف إلى اندماج المعلمين في العمل، كمدخل للارتقاء بأداء المعلم وتحسين أدائه الوظيفي، فضلًا عن المساعدة في تطوير برامج إعداد المعلمين وزيادة فاعليتها.

محددات الدراسة

- **المحددات الموضوعية:** التنبؤ بالاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة.
- **المحددات البشرية:** معلمون من الجنسين في المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية بمدينة سكاكا من مختلف التخصصات والرتب المهنية ومعدل سنوات الخبرة.
- **المحددات الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1444هـ/2023م.
- **المحددات المكانية:** المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية في مدينة سكاكا.

مصطلحات الدراسة

الاندماج في العمل Work Engagement يعرفه Bakker and Demerouti (2008, p211) "بأنه: حالة عقلية إيجابية ومرضية مرتبطة بالعمل تتميز بالحيوية (النشاط) والإخلاص والانغماس". ويتحدد الاندماج بالعمل إجرائيًا بالدرجة التي سيحصل عليها المعلم على مقياس الاندماج في العمل وأبعاده الفرعية (النشاط، الإخلاص، الانغماس) المُعد من قبل (Schaufeli& et al, 2002) والمعرب والمقنن للعربية من قبل الخشان والعطاري (2017)، والذي سيتم استخدامه في هذه الدراسة.

البيئة المدرسية المدركة Perceived School Environment تعرفها عطية (2019، ص6) بأنها: "مجموعة الخصائص المميزة لبيئة المدرسة التي تتضح من خلال العلاقات بين الأفراد في المدرسة وما يسود هذه العلاقات من مشاعر ود واحترام وتقدير وتعاون، ومدى توفر التجهيزات والإمكانيات في المدرسة، والتي تؤثر على كم ونوع المخرجات التعليمية". تتحدد البيئة المدرسية المدركة إجرائيًا بالدرجة التي سيحصل عليها المعلم على مقياس البيئة المدرسية المدركة وأبعاده الفرعية هي: (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، والإمكانيات والتجهيزات المدرسية)، المُعد من قبل عطية (2019).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الاندماج في العمل

بدأ الاهتمام بموضوع الاندماج في العمل في الخمسينات من القرن العشرين في أوروبا والولايات المتحدة، إذ ظهر مفهوم "اندماج الموظفين" لأول مرة في مقالة في علم الإدارة نشرت في مجلة أكاديمية بعنوان: "الظروف النفسية للاندماج وعدم الاندماج الشخصي في العمل" لـ (Kahn (1990. الذي يُعد أباً لحركة اندماج العاملين، وهذه كانت أول إسهام في مصطلح الاندماج في العمل في الأدبيات الأكاديمية (Kahn,1990, p698). وبدأ مفهوم الاندماج في العمل بالظهور في مجال علم النفس عندما افترض "ماسلو" بأن كل فرد يسعى لإشباع حاجات احترام وتقدير الذات لديه من خلال الاستقرار والرضا والانتماء والشعور بأنه عنصر

مهم في مكان عمله، ومنذ ذلك الوقت بدأ مفهوم الاندماج في العمل بالظهور والتطور من خلال مفاهيم وصور متعددة في علم النفس، وعلم المنظمة والسلوك التنظيمي مثل: الدرجة التي يشارك فيها الفرد بنشاط في عمله، درجة أهمية العمل بالنسبة للفرد، الدرجة التي يتحقق فيها احترام الذات بالتأثير في مستوى الأداء (عليوة ورضوان 2021).

نظريات الاندماج في العمل، انقسمت وفقًا لتوجهها لقسمين من وجهة نظر الباحثين: نظريات انصبت على حصر العوامل والمتغيرات المؤثرة على الاندماج في العمل بصفة عامة ونستعرضها فيما يأتي:

نظرية التبادل الاجتماعي:Social Exchange Theory التي تفترض أن خلق مناخ عمل مثالي هو أهم العوامل التي تشجع الموظفين على أن يُصبحوا أكثر اندماجاً في عملهم التي تفترض سلسلة من التفاعلات المتبادلة بين الأفراد وأصحاب العمل، (على وآخرون، 2023). ونموذج مطالب وموارد المهنة The Job Demands-Resources Modelويفترض صاحب النموذج Bakker,2001 أن موارد الوظيفة تمتلك إمكانية تحفيزية ودافعية مرتفعة تقود لمستويات عالية من الاندماج الوظيفي (العطوى والسلطاني، 2015؛ علي، 2021). والنموذج التحفيزي للاندماج الوظيفي ويفترض أن أولئك الذين يندمجون بشكل مرتفع يؤدون أداء جيدا، ولديهم قدر كبير من الموارد الشخصية مثل (التفاؤل، الكفاءة الذاتية)، وقدر كبير من متطلبات العمل مثل الدعم الاجتماعي، ومتطلبات المهنة سواء كانت انفعالية أو ذهنية أو بدنية. كذلك النموذج التكاملي الذي يفترض أن سمات الفرد وتصوره تجاه بيئة عمله يشكلان معاً وبشكل تفاعلي درجة اندماجه في عمله. ويعد هذا التصور أكثر التصورات شمولاً ومنطقية، فلا يمكن تجاهل سمات الفرد وخصائص شخصيته كعامل مؤثر على اندماجه في عمله، ولا نتجاهل وجهة نظره في بيئة العمل التي ينتمي لها ودورها المباشر أو الضمني في درجة اندماجه واستمتاعه، ومن ثم التفاعل المتبادل بينهم (محمد، 2023). **ونظريات اهتمت بتحديد مكونات و أبعاد الاندماج في العمل في المجال الأكاديمي بصفة خاصة**، وكان أكثرها شيوعًا تصور Schaufeli et al. (2002)، والثاني: تصور Klassena et al. (2013) ،

ومن الدراسات ذات الصلة بموضوع الاندماج في العمل دراسة سكران (2009)، التي تناولت مستوى الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل كمتغيرات دافعية، وكذلك مستوى تقدير مكونات محيط العمل، على عينة مكونة من (٢٠٦) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق، وتوصل الباحث إلى أن مستوى كل من الاندماج الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى عينة البحث كان مرتفعًا، ومستوى تقدير عينة

البحث لمكونات محيط العمل الجامعي أيضاً كان مرتفعًا. أما دراسة Leal-Soto et al. (2018) درست العلاقة بين اندماج المعلمين في العمل والممارسات التدريسية على عينة مكونة من (46) معلماً ومعلمة، و(1266) طالبًا وطالبة. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين اندماج المعلمين في العمل والمناخ التحفيزي للفصول الدراسية الموجه نحو التعلم الذي يتصوره الطلبة مع ممارسات التدريس ذات التأثيرات التحفيزية التي أبلغ عنها المعلمون؛ وتعرفت دراسة Kose and Uzun (2021) على العلاقة بين مصادر القوة التنظيمية التي يستخدمها مديرو المدارس واندماج المعلمين في العمل، على عينة مكونة من (744) معلمًا ومعلمة من المعلمين العاملين في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً ومهمة بين (السلطة القانونية، قوة المكافأة، قوة الخبرة، قوة الكاريزما) واندماج المعلمين في العمل، وعلاقة سلبية مع قوة التحدي. علاوة على ذلك، تم تحديد السلطة القانونية فقط لتكون المؤشر المهم على اندماج المعلمين في العمل. واستهدفت دراسة أبو إرميلة مخامرة (2023) التعرف على واقع الدعم التنظيمي المدرك للمعلمين وعلاقته بانغماسهم/ أو اندماجهم الوظيفي في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم، وعلى الفروق في الاندماج وفقًا لبعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، الجهة المشرفة على المدرسة، وسنوات الخدمة)، على عينة بلغت (308) معلمين من الجنسين من مجتمع الدراسة، وبينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الانغماس الوظيفي تعزى لمتغيري الجنس والجهة المشرفة على المدرسة، في حين وجدت فروق دالة وفقاً لسنوات الخدمة.

ثانياً: البيئة المدرسية المدركة

تنوعت وجهات النظر حول مفهوم البيئة المدرسية ولذا قام الباحثان بتصنيف هذه التعريفات وفقاً للمضمون الذي يدور حوله التعريف، **فهناك تعريفات ركزت على الصبغة المميزة والأثر الذي تتركه البيئة المدرسية في منسوبيها** مثل تعريف كل من Hoy(2012, p81) بأنها: "مجموعة من الخصائص الداخلية المميزة لمدرسة عن أخرى، وتؤثر في سلوك الأفراد الذين يتفاعلون داخلها" أو "محصلة الظروف والمتغيرات والأجواء الداخلية للعمل كما يعيها أفرادها وكما يفسرونها ويحللونها عبر عملياتهم الإدراكية ويستخلصوا منها مواقفهم واتجاهاتهم والمسارات التي تحدد سلوكهم وأداءهم ودرجة ولائهم للعمل" (عبد الله وعيسى، 2107، 17). كذلك تعريف حويدش (2018، 10) بأنها الخصائص المميزة لبيئة العمل المدركة بصورة مباشرة من الأفراد الذين يعملون في هذه البيئة، والتي لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم. **وعلى صعيد آخر ركزت بعض التعريفات على المردود والمخرج النهائي للبيئة المدرسية** مثل، تعريف المخلفى (2021، 191-192) لها باعتبارها "مجموعة من العوامل المادية والبشرية التي تحيط بعملية تعلم الطلاب، والتي تعتبر المجال المسؤول عن تعلم تكوين المفاهيم والمهارات الحياتية وعمليات التفكير في المواقف التعليمية

المختلفة. أو "مجموعة الظروف والعوامل المتفاعلة، والتي تؤدي إلى تشكيل وصياغة شخصية التلميذ وتعوده على أسلوب التعاون الاجتماعي وتبصره بالحقوق والواجبات (علي وحسن، 2017، 25).

نظريات البيئة المدرسية المدركة

لقد ظهرت عدة نماذج وتصورات نظرية لأنماط البيئة المدرسية تدرجت من النموذج الثنائي إلى النموذج السداسي، وتفترض جميعها أن البيئة المدرسية تتضمن عنصرين مهمين بينهما تفاعل مستمر هما العنصر المادي أو البيئة المدرسية المادية (مبانٍ وتجهيزات ومناهج ووسائل تعليمية)، والعنصر البشري أو البيئة المدرسية الاجتماعية (متعلمين ومعلمين ومشرفين وإداريين) (مولاي وعبو،2019، 12؛ الشهري، 2022، 407-408).

ومن الدراسات العربية والأجنبية التي انصبت على البيئة المدرسية المدركة، دراسة Mitchell, et al. (2010) التي استهدفت الكشف عن مدركات الطلاب والمعلمين كدالة لخصائص الفرد والفصل الدراسي والمدرسة، على عينة قوامها (1881) طالبًا في الصف الخامس و(90) معلمًا من جنسيات مختلفة، وتوصلت إلى أن تقييمات المعلمين أكثر حساسية لعوامل على مستوى الفصل الدراسي مثل سوء إدارة الفصل الدراسي، ونسبة الطلاب الذين لديهم سلوكيات مزعجة. وتعرفت دراسة شعيب (2014) على المناخ المدرسي السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية كما يدركه المعلمون والمعلمات العاملون بهذه المدارس، والتعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم للمناخ السائد بمدرستهم وفق جنس المعلم (ذكر/ أنثى)، والخبرة التدريسية، على عينة الدراسة التي تكونت من (٥٧ معلما، ٣٩ معلمة) من الذين يعملون بإعاقات مختلفة بمدارس مدينة نجران. وأوضحت النتائج أن المناخ السائد كان إيجابياً لدى كل من المعلمين والمعلمات، وأن الفروق بينهما في إدراكهم للمناخ السائد بمدارسهم كانت لصالح المعلمات، وتناولت دراسة Ozen, (2018) أيضاً مدركات المعلمين لمناخ المدرسة الذي يشكل عمليات التعلم والنمو الشخصي للمعلمين والطلاب في محافظة كوتاهيا بتركيا، ومدى تأثير أبعاد المناخ المدرسي على مدركات المعلمين. على عينة حجمها (18) معلمًا متطوعًا، وأشارت النتائج إلى أن مناخ المدرسة في كوتاهيا جاء كئيباً. وجاءت دراسة Pandia& Purwanti (2019) مشابهة معها في الهدف، إذ كشفت عن مدركات المعلمين لمناخ المدرسة في المدارس الثانوية بنظام التعليم الشامل، على (127) معلمًا من مدرستين مهنيتين شاملتين و (4) مدارس ثانوية شاملة في أندونيسيا وأظهرت نتائجها أن مدركات المعلمين لمناخ المدرسة في المدارس الثانوية والمدارس المهنية كانت تميل إلى أن تكون إيجابية على الرغم من أن معرفة وتطبيق التعليم الشامل لا يزال بحاجة إلى التحسين. أما دراسة الحمايدة (2022) فقد استهدفت التعرف على المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولي في مديرية تربية وتعليم منطقة

القصر، على عينة مكونة من (139) معلمة، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام للمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمات كان مرتفعاً.

تعليق عام على الدراسات السابقة

لم يتوصل الباحثان على مستوى الدراسات العربية والأجنبية - في حدود اطلاعهما – إلا إلى دراستين تناولت إحداهما العلاقة بين مدركات المعلمين للبيئة المدرسية واندماجهم في العمل، وهي دراسة محاسنة وآخرين (2022)، وأخرى تناولت التأثيرات النسبية المباشرة وغير المباشرة بينهما وبين مجموعة متغيرات نفسية أخرى وهي دراسة محمد (2023) وتتباين الدراسة الحالية في أهدافها إذ تتناول الإسهام النسبي للبيئة المدرسية المدركة في الاندماج في العمل لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا، والذي لم يتم تناوله في الدراسات السابقة خاصة على مستوى المملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة

في ضوء نتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لأسئلة الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا على مقياس الاندماج في العمل لصالح المتوسط التجريبي.

2- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا على مقياس البيئة المدرسية المدركة لصالح المتوسط التجريبي.

3- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين الجنسين (معلمين/ معلمات) في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا.

4- يمكن التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج المناسب للدراسة الحالية.

ثانياً: مجتمع الدراسة: معلمو ومعلمات المدارس الابتدائية (الحكومية والأهلية) في مدينة سكاكا. إذ بلغ عدد المدارس الحكومية (116) مدرسة بمعدل (53) مدرسة للبنين، و(63) مدرسة للبنات، وتشتمل على (1359) معلماً، و(1272) معلمة، في حين بلغ عدد المدارس الأهلية في مدينة سكاكا (25) مدرسة بمعدل

(14) مدرسة للبنين، و(11) مدرسة للبنات، وتشتمل على (195) معلماً، و(136) معلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام 1445هـ

ثالثاً: عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية: تم التحقق من المؤشرات الإحصائية لأدوات الدراسة الحالية بتطبيقها على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية في مدينة سكاكا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية متناسبة من نفس مجتمع الدراسة؛ وذلك للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية. إذ تم التطبيق عليهم في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1445هـ)، وتضمنت العينة الاستطلاعية (280) معلماً ومعلمة.

2- **العينة الأساسية:** تم اختيار العينة الأساسية في الدراسة الحالية من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والأهلية التابعة للإدارة التعليمة بمدينة سكاكا، وقد كان الهدف من هذه العينة جمع البيانات اللازمة للتحقّق من تساؤلات الدراسة، وقد بلغ حجم العينة (1070) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية طبقية متناسبة، وبنسبة مئوية بلغت (36.12%) من حجم مجتمع البحث. ويوضح الجدول الآتي توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة المختلفة وهي: الجنس، نوع المدرسة، والتخصص التدريسي، وسنوات الخبرة، والرتبة المهنية.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء متغيرات: الجنس، نوع المدرسة، والتخصص التدريسي، وسنوات الخبرة، والرتبة المهنية.

المتغير	التصنيف	العدد	النسب المئوية
الجنس	ذكور	550	%51.4
	إناث	520	%48.6
المجموع		1070	%100
نوع المدرسة	حكومية	746	%69,7
	أهلية	324	%30,3
المجموع		1070	% 100
التخصص التدريسي	أدبي	460	%42.99
	علمي	405	%37.85
	مهاري	205	%19.16
المجموع		1070	%100

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	151	%14.11
	من 5 – 10	223	%20.84
	أكثر من 10 سنوات	696	%65.05
المجموع		1070	%100
الرتبة المهنية	أقل من رتبة معلم	597	%55.79
	رتبة معلم فأعلى	473	%44.20
المجموع		1070	%100

يتضح من خلال الجدول (1) أن:

عدد أفراد العينة الذكور يمثل النسبة الأكبر في عينة الدراسة إذ بلغ عددهم (550) معلمًا بنسبة مئوية قدرها (51.4%)، بينما كان عدد أفراد العينة الإناث (520) معلمة بنسبة مئوية قدرها (48.6%)، ومن الملاحظ التقارب بين نسب الذكور ونسب الإناث، كما يتضح أن عدد أفراد العينة من معلمي المدارس الحكومية يمثل النسبة الأكبر في عينة الدراسة إذ بلغ عددهم (746) معلمًا ومعلمة، بنسبة مئوية قدرها (69,7%)، بينما كان عدد أفراد العينة من معلمي المدارس الأهلية (324) معلمًا ومعلمة بنسبة مئوية قدرها (30,3%)، وكذلك يتضح من الجدول السابق أن نسبة معلمي التخصص الأدبي كانت أكبر مقارنةبنسب معلمي التخصصات الأخرى، إذ بلغت نسبة معلمي التخصص الأدبي (42.99%)، بينما بلغت نسبة معلمي التخصص العلمي (37.85%)، أما معلمي التخصص المهاري فكانت نسبتهم هي الأصغر إذ بلغت (19.16%)، كما يتضح أيضاً من الجدول السابق أن نسبة المعلمين والمعلمات من ذوي سنوات الخبرة " أكثر من عشر سنوات "مثلت النسبة الأكبر إذ بلغت (65.05%)، يليها نسبة المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة "من 5 إلى 10 سنوات" إذ بلغت نسبتهم (20.84%)، أما النسبة الأقل فكانت للمعلمين والمعلمات الذين كانت خبرتهم "أقل من 5 سنوات" إذ بلغت نسبتهم (14.11%)، كذلك يتضح أن عدد أفراد العينة من المعلمين ذوي الرتبة المهنية أقل من رتبة معلم (ممارس، ومعلم مساعد) يمثل النسبة الأكبر في عينة الدراسة، إذ بلغ عددهم (597) معلمًا ومعلمة، بنسبة مئوية قدرها (55.8%)، بينما كان عدد أفراد العينة من المعلمين ذوي الرتبة المهنية معلم فأعلى (معلم، متقدم، وخبير) (473) معلم ومعلمة بنسبة مئوية قدرها (44,2%).

رابعاً: أدوات الدراسة

للحصول على البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة الحالية لاختبار فروض الدراسة، تم الاعتماد على مقياس الاندماج في العمل، ومقياس البيئة المدرسية المدركة، وفيما يلي شرح للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

1-مقياس الاندماج في العمل: إعداد: (Schaufeli& Bakker, 2002)، **تعريب وتقنين (الخشان والعطاري 2017،).**

- **الهدف من المقياس**: قياس اندماج المعلمين والمعلمات في عملهم من خلال كلٍ من نشاطهم بالعمل واخلاصهم وانغماسهم به.

- **وصف المقياس:** تكون المقياس في صورته المبدئية من (15) مفردة صيغت جميعها بشكل إيجابي، وموزعة على ثلاثة أبعاد هي: النشاط، الإخلاص، والانغماس. وكل بعد يتكون من (5) مفردات. تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس للتأكد من مناسبة المفردات للمفهوم المراد قياسه، وتحديد غموض بعض المفردات لتعديلها، وقد تم الإبقاء على المفردات التي حصلت على نسبة اتفاق أكثر من 80%.

- **تصحيح المقياس:** تتم الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من تدريج خماسي، هي: " تنطبق على دائمًا" = 5 درجات، "تنطبق على كثيرًا" = 4 درجات، " تنطبق على أحيانًا" = 3 درجات"، "تنطبق على نادرًا" = درجتان، لا تنطبق أبدًا = 1. ويتم جمع مفردات كل بعد من أبعاد المقياس للحصول على درجة كل فرد من أفراد العينة على كل بعد من الأبعاد، وللمقياس درجة كلية، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع الاندماج في العمل لدى المعلمين، وتتراوح درجة كل بعد بين (5: 25)، والدرجة الكلية للمقياس من (15: 75)

- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق مقياس الاندماج في العمل من خلال حساب مؤشرات صدق البنية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق برنامج (AMOS26)، ويوضح الجدول (2) مُعَامِلات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبّع كل مفردة على أبعاد مقياس الاندماج في العمل.

جدول (2):

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الاندماج في العمل باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
النشاط	13	0.689	1.000	-	-	-
	10	0.659	1.480	0.139	10.643	0,01
	7	0.752	1.213	0.100	12.154	0,01
	4	0.828	1.174	0.089	13,187	0,01

الأبعاد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
	1	0.808	1.327	0.103	12.943	0,01
الإخلاص	14	0.771	1.000	-	-	-
	11	0.664	0.915	0.080	11.480	0,01
	8	0.683	1.076	0.090	12.012	0,01
	5	0.819	1.192	0.079	15.047	0,01
	2	0.695	0.768	0.064	12.063	0,01
الانغماس	15	0.503	1.000	-	-	-
	12	0.821	1.094	0.122	9.001	0,01
	9	0.741	1.368	0.148	9.238	0,01
	6	0.662	0.972	0.120	8.087	0,01
	3	0.710	1.127	0.134	8.436	0,01

يتضح من الجدول (2)؛ أن جميع مفردات مقياس الاندماج في العمل كانت دالة عند مستوى (0.01)، وحسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لأبعاد المقياس، ويوضّح الجدول (3) مؤشرات صدق البنية له.

جدول (3)

مؤشرات صدق البنية لمقياس الاندماج في العمل

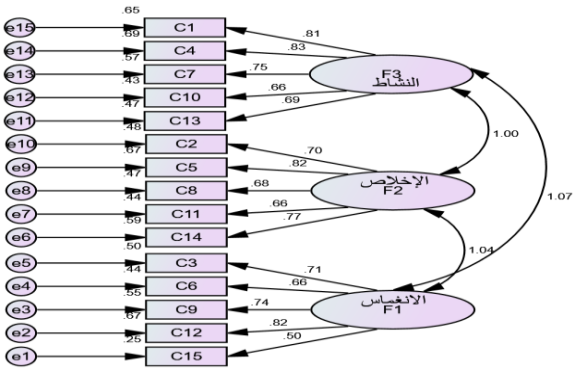
المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	82,706	-
مستوى الدلالة	0,058 غير دالة	-
DF	64	-
CMIN/DF	1,292	أقل من 5.
GFI	0.96	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0.99	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.99	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح)؛

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
		تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0.97	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.032	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تُشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتبيّن من الجدول (3)، أن مؤشرات النموذج جيدة إذ كانت قيمة $\chi 2$ للنموذج = 87,582 بدرجات حرية= 67، وهي غير دالة إحصائيًّا، وكانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية= 1,307، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0,96، IFI= 0.99، CFI= *0.99*، NFI=0,97، RMSEA= 0.03)؛ مما يدلّ على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج في العمل. وقد قدّمت نتائج التحليل العاملي التوكيدي دليلًا قويًّا على صدق البناء الكامن للمقياس. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد المقياس من خلال الشكل الآتي:

شكل (1)

نموذج التحليل العاملي التوكيدى لمقياس الاندماج في العمل



ب- ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيم معاملات الثبات (0,891، 0,853، 0,829، 0,940) على الأبعاد (النشاط، الإخلاص، الانغماس) والدرجة الكلية بالترتيب، وهي قيم مرتفعة وأكبر من 0.7 أيضاً تم حساب معامل

أوميجا، وكانت معاملات الثبات متقاربة مع القيم الناتجة عن معامل ألفا كرونباك وهي (0,896، 0,864، 0,828، 0,942) على الأبعاد (النشاط، الإخلاص، الانغماس) والدرجة الكلية بالترتيب، مما يدل على تمتع مقياس الاندماج في العمل بثبات مرتفع، وإمكانية استخدامه في الدراسة الحالية. **ملحق (1)**.

2-مقياس البيئة المدرسية المدركة: إعداد عطية (2019)

- **الهدف من المقياس**: التعرف على تصورات وآراء المعلمين حول أبعاد البيئة المدرسية التي يعملون بها ومكوناتها المختلفة.

- **وصف المقياس:** تكون المقياس في صورته المبدئية من (34) مفردة صيغت جميعها بشكل إيجابي، وموزعة على ثلاثة أبعاد بمعدل (12) مفردة للبعد الأول: العلاقات الإنسانية، (9) مفردات للبعد الثاني: الإدارة المدرسية، (13) مفردة للبعد الثالث: الإمكانيات والتجهيزات المدرسية. تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس للتأكد من مناسبة المفردات للمفهوم المراد قياسه، وتحديد غموض بعض المفردات لتعديلها، وقد تم الإبقاء على المفردات التي حصلت على نسبة اتفاق أكثر من 80%.

- **تصحيح المقياس:** تتم الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من تدريج خماسي، هي: " دائما" = 5 درجات، " كثيرا" = 4 درجات، " أحيانا" = 3 درجات"، " نادرا" = درجتان، أبدا = 1. ويتم جمع مفردات كل بعد من أبعاد المقياس للحصول على درجة كل فرد من أفراد العينة على كل بعد من الأبعاد، وللمقياس درجة كلية، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع مستوى مدركات أفراد العينة لأبعاد البيئة المدرسية.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس: أ- صدق المقياس:** تم التحقق من صدق مقياس البيئة المدرسية المدركة من خلال حساب مؤشرات صدق البنية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysisعن طريق برنامج (AMOS26)، وقد أسفرت النتائج عن عدم مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة، وقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول (4).

جدول (4):

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس البيئة المدرسية المدركة (ن=280)

RMSEA	X2/ df	P-Value	X2
0.068	2,289	0.00	1082.847
CFI	NFI	IFI	GFI
0,68	0,66	0,68	0,74

يتضح من جدول (4) أن: نموذج البيئة المدرسية المدركة لم يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة إذ كانت قيمة كا2 دالة إحصائيا، كما كانت النسبة بين كا2 ودرجات الحرية تساوي 2 تقريبا وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ، ومؤشر المطابقة المقارن *CFI*، ومؤشر المطابقة التمييزي *IFI*) جميعها قيم منخفضة وبعيدة عن المدى المثالي لها –واحد صحيح-، وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أكبر من 0.05، وبناءً على ذلك تم تكوين حزم *Parcels* من المفردات، فهي توفر مطابقةً أفضل؛ لأن عدد المتغيرات يصبح أقل، وعدد البارامترات أيضاً أقل، ويمكن تجميع المفردات وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، أو محتواها (*Fatih Orcan,2013*)، وعليه فقط تم تكوين عدد (7) حزم من المتغيرات وفقاً لقيم متوسطات استجابات العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس بواقع (حزمتين لمفردات البعد الأول "العلاقات الإنسانية")، (حزمتين لمفردات البعد الثاني "الإدارة المدرسية")، (3 حزم لمفردات البعد الثالث "التجهيزات والإمكانات المدرسية"). ثم أُعيد إجراء التحليل العاملي التوكيدي مرة أخرى وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقةً جيدة، فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة، والجدول (5) يوضح ذلك .

جدول (5):

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي بعد تحزيم العناصر لمقياس البيئة المدرسية المدركة (ن=280)

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	11,143	-
مستوى الدلالة	0.266	غير دالة
DF	9	-
CMIN/DF	1,238	أقل من 5.
GFI	0,989	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0,999	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	0,993	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.999	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تُشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.029	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تُشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من الجدول (5) أن: قيمة كا2 غير دالة إحصائياً، كما كانت النسبة بين كا2 ودرجات الحرية أقل من 5، وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI*، ومؤشر المطابقة المقارن *CFI*، ومؤشر المطابقة التميزي *IFI*) جميعها قيمًا مرتفعة وقريبة من المدى المثالي لها، وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أقل من 0.05 ومن ثم تكون نتائج التحليل العاملي التوكيدي قد قدمت دليلًا قويًّا على صدق البناء الكامن للمقياس. والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

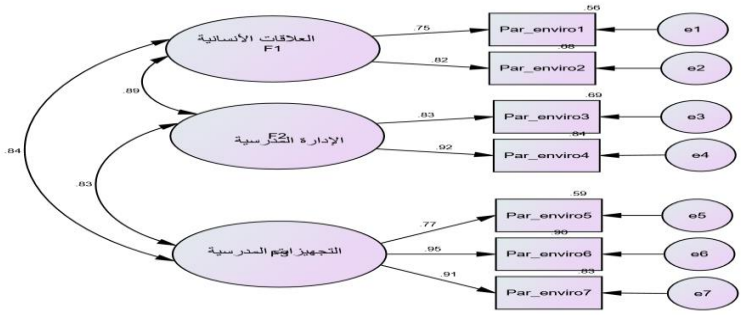
مُعَامِلات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبّع الحزم على أبعاد مقياس البيئة المدرسية المدركة.

المتغير الكامن	<---	المتغير المشاهد	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
العلاقات	<---	Par_ inv1	0,752	1	-	-	-
الإنسانية	<---	Par_ inv2	0,822	1,034	0,078	13,225	0.01
الإدارة	<---	Par_ inv3	0,832	1	-	-	-
المدرسية	<---	Par_ inv4	0,919	0,983	0,055	18,015	0.01
التجهيزات	<---	Par_ inv5	0,768	1	-	-	-
والإمكانات	<---	Par_ inv6	0,949	1,098	0,066	16,697	0.01
المدرسية	<---	Par_ inv7	0,910	1,259	0,062	20423	0.01

يتضح من الجدول (6) أن جميع حزم مقياس البيئة المدرسية المدركة كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01)، والشكل (2) يوضح نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس البيئة المدرسية المدركة بعد تحزيم عناصرها.

شكل (2):

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس البيئة المدرسية المدركة بعد تحزيم عناصرها



ب- ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيم معاملات الثبات (0,835، 0,853، 0,921، 0,955) على الأبعاد (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، التجهيزات والإمكانات المدرسية) والدرجة الكلية بالترتيب ، وهي قيم مرتفعة وأكبر من 0.70 أيضاً تم حساب معامل أوميجا، وكانت معاملات الثبات متقاربة مع القيم الناتجة عن معامل ألفا كرونباك وهي (0,847، 0,880، 0,922، 0,957) علي الأبعاد (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، التجهيزات والإمكانات المدرسية) والدرجة الكلية بالترتيب، مما يدل على تمتع مقياس الاندماج في العمل بثبات مرتفع، وإمكانية استخدامه في الدراسة الحالية. **ملحق (2).**

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: نتائج اختبار الفرض الأول وتفسيرا ته

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا على مقياس الاندماج في العمل لصالح المتوسط التجريبي".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس الاندماج في العمل ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية التي يتم الحصول عليها من خلال حاصل ضرب القيمة (3,4) والتي تمثل تقريبا 68% للتدريج الخماسي المستخدم في المقياس في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجداول (7)،(8)، (9).

ولتحديد مستوى الاندماج في العمل لدى أفراد العينة تم الاعتماد على محك ذي صلة بالنطاق، ويعرف الباحثان النطاق بأنه: "الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة على المقياس"، ومن ثم فإن النطاق = (5-1=4)، ثم تقسيم الناتج على عدد المستويات المفترضة (4÷5 = 0.80)، ويمكن استخدام المعادلة الآتية لتعطينا الناتج نفسه: طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى للتدرج) ÷ عدد المستويات المفترضة = (5-1) ÷ 5 = 0.80 وبذلك تكون المستويات والمحكات على النحو الآتي:

جدول (7)

المحك المعتمد في نتائج الدراسة الوصفية

النطاق	1 – 1.80	1.81 – 2.60	2.61 -3.40	3.41 -4.20	4.21 -5
المستوى	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً

جدول (8)

محكات الحكم على مستوى الاندماج في العمل لدى أفراد العينة

متوسط الاستجابات للفقرة	نسبة التحقق	مستوى الاندماج في العمل
أقل من 1.8	أقل من 36%	منخفض جداً
من 1.8: لأقل من 2.6	من 36% لأقل من 52%	منخفض
من 2.6 لأقل من 3.4	من 52% لأقل من 68%	متوسط
من 3.4 لأقل من 4.2	من 68% لأقل من 84%	مرتفع
من 4.2 فأكثر	من 84% فأكثر	مرتفع جداً

جدول (9)

دلالة الفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الاندماج في العمل.

الأبعاد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	نسبة التو افر%	الترتيب	المستوى
النشاط	21,824	3,293	17	**47,920	%87.3	2	مرتفع جداً
الإخلاص	21,898	3.182	17	**50.357	%87.6	1	مرتفع جداً
الانغماس	21,323	3,424	17	**41,301	%85.3	3	مرتفع جداً
الدرجة الكلية	65,046	9,540	51	**48,158	%86.7	-	مرتفع جداً

- يتبيّن من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد النشاط؛ لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (21,824) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (17)، وكانت قيمة (ت)= 47,920، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) من النشاط.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الإخلاص لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (21,898) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (17)، وكانت قيمة (ت)= 50,357، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05)، فأقل مما يدل على تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) من الاخلاص.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الانغماس لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (21,323) وهو أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (17)،

وكانت قيمة (ت)= 41,301، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) في بعد الانغماس.

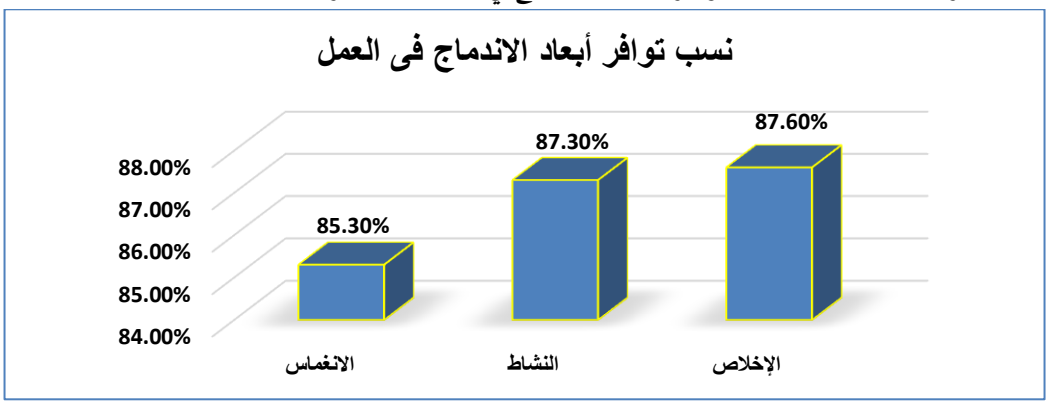
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاندماج في العمل ككل والمتوسط الفرضي لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (65,046) أكبر من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (51)، وكانت قيمة (ت)= 48,158، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) في الاندماج في العمل، وهذه النتائج تشير إلى تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا على مقياس الاندماج في العمل والمتوسط الفرضي للمجتمع الأصل.

- ومما سبق يتضح أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لديهم مستويات مرتفعة في الاندماج في العمل ككل والأبعاد الفرعية له، وقد دلّ على ذلك متوسطات عينة الدراسة للأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية التي جاءت أعلى من قيمة المتوسط الفرضي لها، وذلك بدلالة إحصائية عند مستوى (05.0) فأقل. كذلك مستوى الاندماج ككل والأبعاد الفرعية التي جاءت مرتفعة جدًا مقارنة بمحكات الحكم على مستوى الاندماج في العمل لدى أفراد العينة التي سبق الإشارة إليها بجدول (2-5). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له معظم الدراسات التي كشفت عن مستوى الاندماج في العمل لدى أفراد عيناتها، من وجود مستوى مرتفع من الاندماج، في العمل مثل دراسة النصراوين وآخرين (2019) التي وجدت أن درجة اندماج معلمي المدارس الخاصة في العمل من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، ودراسة الجبور والمعايطة (2023) التي وجدت أن مستوى الاندماج الوظيفي في الجامعات الرسمية في الأردن جاء بدرجة مرتفعة. أيضاً توصلت دراسة علي وآخرين (2023) لوجود مستوى مرتفع جدًا من الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

- كما يتضح اختلاف نسبة توافر أبعاد الاندماج في العمل لدى أفراد العينة فيما بينها، إذ كان بُعد الإخلاص هو الأكثر توافراً من بين أبعاد الاندماج في العمل بين أفراد العينة بنسبة قدرها (87,6%)، في حين جاء بُعد النشاط في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (87,3%)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء بُعد الانغماس بنسبة قدرها (85,3%)، والشكل الآتي يوضح الفروق بين نسب توافر أبعاد الاندماج في العمل لدى أفراد العينة.

شكل (3)

الفروق بين نسب انتشار (توافر) أبعاد الاندماج في العمل لدى أفراد العينة



ثانياً: نتائج اختبار الفرض الثاني وتفسيراتها:

نصّ الفرض الثاني على: " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين المتوسطين الفرضي والتجريبي (الفعلي) لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا على مقياس البيئة المدرسية المدركة لصالح المتوسط التجريبي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس البيئة المدرسية المدركة ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية التي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة (3,4) التي تمثل تقريبا (68%) للتدريج الخماسي المستخدم في المقياس في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test وجاءت النتائج ، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

دلالة الفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس البيئة المدرسية المدركة.

الأبعاد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	نسبة التو افر%	الترتيب	المستوى
العلاقات الإنسانية	52,567	6,398	40,8	**60,161	%87.6	2	مرتفع جدًا
الإدارة المدرسية	38,942	5,461	27,2	**70,331	%97.3	1	مرتفع جدًا

الأبعاد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	نسبة التو افر%	الترتيب	المستوى
الإمكانات والتجهيزات	56,011	8,919	44,2	43,318**	%86.2	3	مرتفع جدًا
الدرجة الكلية	147,520	18,804	112,2	61,442**	%89.4	-	مرتفع جدًا

- يتبيّن من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد العلاقات الإنسانية؛ لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (52,567) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (40,8)، وكانت قيمة (ت)= 60161، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على أن أفراد العينة يظهرون مستوى مرتفعًا (أكبر من المتوسط) في هذا البعد، وهذا يشير إلى النظرة الإيجابية لنمط العلاقات الإنسانية السائد كأحد أبعاد البيئة المدرسية، فالمناخ السائد مناخ صحي يحفز العلاقات المتبادلة بين المعلمين بعضهم ببعض من جانب، والمعلمين والطلاب، والمعلمين والإداريين من جانب آخر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الإدارة المدرسية لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (38,942) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (27,2)، وكانت قيمة (ت)= 70,331، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على أن أفراد العينة يظهرون مستوى مرتفعًا (أكبر من المتوسط) في هذا البعد، وهذا يشير إلى المدركات الإيجابية لدى المعلمين والمعلمات لبعد الإدارة المدرسية كأحد أبعاده البيئة المدرسية مما يدل على نجاح نمط القيادة السائد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الإمكانات والتجهيزات لصالح العينة، إذ كان متوسط العينة (56,011) وهو أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (44,2)، وكانت قيمة (ت)= 43,318، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى مرتفع (أعلى من المتوسط) في بعد الإمكانات والتجهيزات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس البيئة المدرسية المدركة ككل والمتوسط الفرضي لصالح العينة، وكان متوسط العينة (147,520) أكبر من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (112,2)، وكانت قيمة (ت)= 61,442، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) فأقل ، مما يدل على أن أفراد العينة يظهرون مستوى مرتفعًا (أكبر من المتوسط) على مقياس البيئة المدرسية المدركة ككل، وهذا يشير إلى نظرة المعلمين والمعلمات الإيجابية للبيئة المدرسية، وهذه النتائج تشير إلى تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط

الفعلي لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا على مقياس البيئة المدرسية المدركة والمتوسط الفرضي للمجتمع الأصل.

- ومما سبق يتضح أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لديهم مستويات مرتفعة في مدركاتهم للبيئة المدرسية المدركة ككل والأبعاد الفرعية لها، وقد دلّ على ذلك متوسطات عينة الدراسة للأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية والتي جاءت أعلى من قيمة المتوسط الفرضي لها، وذلك بدلالة إحصائية عند مستوى (05.0) فأقل. كذلك مستوى مدركات العينة للبيئة المدرسية ككل والأبعاد الفرعية التي جاءت مرتفعة جداًمقارنة بمحكات الحكم على مستوى البيئة المدرسية المدركة لدى أفراد العينة، والتي أشارت إلى أن النسبة من 84% فأكثر تعني مرتفعاً جداً إذ جاءت متوسطات عينة الدراسة للأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية أعلى من قيمة المتوسط الفرضي لها، وذلك بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل.

وتفسر النتيجة السابقة في ضوء نتائج الدراسات ذات الصلة التي يوجد اتفاق بين معظمها حول مستوى البيئة المدرسية المدركة ووجهة نظر أفراد العينة لها، متمثلاً في وجود مستوى متوسط للبيئة المدرسية وأبعادها المختلفة وفقاً لمدركات أفراد العينة؛ فنجد أن دراسة عضيبات والكبيسي (2015) توصلت إلى أن المستوى العام للمناخ المدرسي السائد في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش جاء بدرجة متوسطة، كذلك أظهرت دراسة قطب (2016) أن درجة المناخ المدرسي كانت بشكل عام متوسطة، وأسفرت نتائج دراسة طنوس وسلهب (2017) عن النتيجة نفسها، وهي أن المناخ المدرسي السائد لدى مدارس المتفوقين في سورية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، أما دراسة شعيب (2014) فقد أشارت نتائجها إلى أن المناخ السائد كان إيجابياً لدى كل من المعلمين والمعلمات، واتفقت معها دراسة Pandia& Purwanti (2019) إذ وضحت أن مدركات المعلمين لمناخ المدرسة في المدارس الثانوية والمدارس المهنية كانت تميل إلى أن تكون إيجابية. ومن ثم تتفق نتائج الدراسة الحالية - بشكل جزئي - مع نتائج ما سبقها من دراسات إذ أسفرت عن وجود مستوى مرتفع جداً أو نظرة إيجابية بين أفراد العينة من المعلمين والمعلمات للبيئة المدرسية وأبعادها الفرعية.

في حين تباينت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت له نتائج دراسة Ozen, (2018) من أن مناخ المدرسة في كوتاهيا بدولة تركيا بوجه عام كان كئيباً.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أقرته هيئة التقويم والاعتماد المدرسي الذاتي من معايير تتضمن أبعاد البيئة المدرسية المدركة متمثلة في أربع مجالات هي:

1. الإدارة المدرسية.
2. البيئة المدرسية متضمنة بعد المبنى المدرسي والأمن والسلامة (إمكانات وتجهيزات).
3. التعليم والتعلم متضمناً تقويم التعلم وبناء الخبرات.

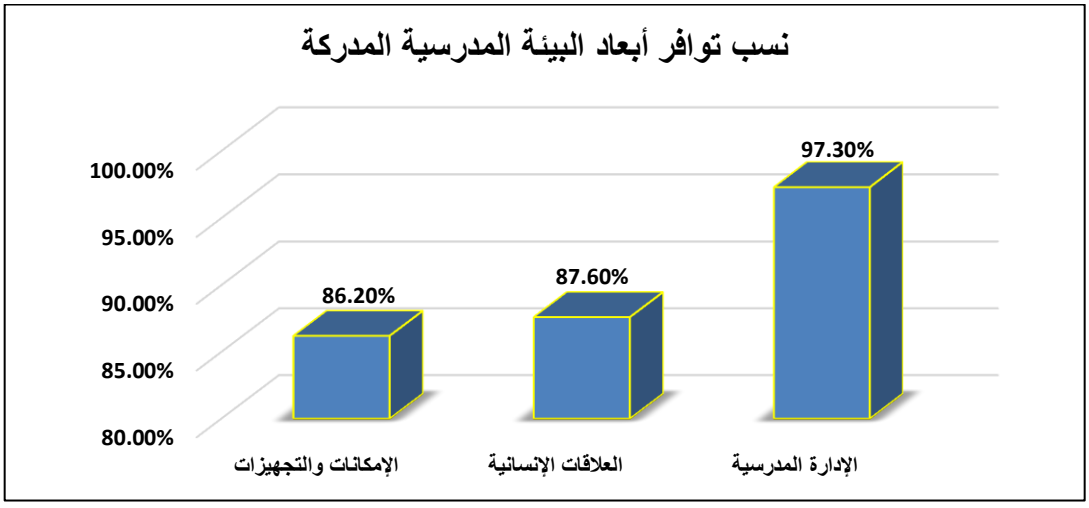
4. نواتج التعلم.

مما يعني أن تحقق المعايير للمجالات الأربعة المذكورة يؤهل المدرسة للاعتماد الأكاديمي، ومن ثم تتصارع جميع المدارس لتلتحق بالركب وتحصل على الاعتماد. بتوفير الأجهزة والإمكانات والمعدات الحديثة، ومعايير الأمن والسلامة، واتباع نمط قيادة مثالي قائم على الاحترام والتقدير ومشاركة القرارات.

- كما يتضح اختلاف نسبة توافر أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى أفراد العينة فيما بينها، إذ كان بعد الإدارة المدرسية هو الأكثر توافراً من بين أبعاد البيئة المدرسية المدركة بين أفراد العينة بنسبة قدرها (97,3%)، في حين جاء بعد العلاقات الإنسانية في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (87,6%)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء بُعد الإمكانات والتجهيزات بنسبة قدرها (86,2%)، والشكل الآتي يوضح الفروق بين نسب توافر أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى أفراد العينة.

شكل (4)

الفروق بين نسب انتشار (توافر) أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى أفراد العينة



وهذا ما يتفق ودراسة صباح (2013). التي أشارت نتائجها إلى أن أقل مجالات المناخ المدرسي انخفاضاً في ترتيب المتوسطات هو الإمكانيات والتجهيزات المادية؛ إذن ليس من الغريب أن يكون مستوى المناخ المدرسي متوسطاً؛ إذ إن أبعاد البيئة المدرسية الأخرى أكثر أهمية ولها انعكاساتها المباشرة على اندماج المعلم واستمتاعه. وهذا ما يشير إلى أن النسبة الأعلى جاءت للإدارة المدرسية فنمط الإدارة السائد، وشخصية المديرين والمسئولين تؤثر على الروح المعنوية للمعلمين، ودافعيتهم، ومستوى مثابرتهم ودرجة

تركيزهم، ومن ثم استمتاعهم. كما أن بعد العلاقات الإنسانية والشعور بالانتماء وسيادة جو من المودة والمحبة؛ يزيد من حماس المعلمين ونشاطهم وإنجاز مهام العمل على أكمل وجه. ولا يعني هذا أن نلغي دور الإمكانيات والتجهيزات المادية فهي عنصر مساعد ولو بدرجة منخفضة على تحقيق المناخ المدرسي الإيجابي. فإذا لم تتوفر بالمدرسة حجرات للمعلمين لقضاء أوقات راحتهم، وأدوات تهوية وإضاءة كافية، وأثاث جيد، ووسائل تعليمية معينة، وحجرات للأنشطة ومواد وخامات للأنشطة فسوف يتأثر المناخ المدرسي الإيجابي الذي يوفر البيئة المشجعة على العمل.

ثالثاً: نتائج اختبار الفرض الثالث وتفسيراتها:

نص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين الجنسين (معلمين/ معلمات) في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا". وللتحقق من هذا الفرض، قام الباحثان بحساب الفروق في الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة سكاكا من خلال اختبار "ت" للعينات المستقلةIndependent T – Test ، ومن ثم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ودلالتها لأبعاد الاندماج في العمل (النشاط، والإخلاص، والانغماس)، والدرجة الكلية. والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ودلالتها لأبعاد اندماج المعلم والدرجة الكلية تبعا للجنس (ذكور – إناث)

أبعاد الاندماج في العمل	الذكور ن= 550		الإناث ن= 520		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
النشاط	21,916	3,218	21,727	3,371	0,940	غير دالة
الإخلاص	21,986	3,069	21,806	3,298	0,923	غير دالة
الانغماس	21,269	3,441	21,381	3,409	0,533	غير دالة
الاندماج ككل	65,171	9,346	64,914	9,749	0,441	غير دالة

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على بعد النشاط إذ كانت قيمة "ت"= 0,940 وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على بعد الإخلاص إذ كانت قيمة "ت"= 0,923. كذلك لم توجد أي فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على بعد الانغماس، إذ كانت قيمة "ت"= 0,533. أيضاً فيما يتعلق بالدرجة الكلية على مقياس الاندماج في العمل أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات، إذ جاءت قيمة "ت" = 0,441.

ونخلص مما سبق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الاندماج في العمل وأبعاده الفرعية. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت له دراسة زاهر (2023) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في الاندماج الوظيفي. كذلك تتفق مع نتائج دراسة عباس (2023) التي أثبتت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من أفراد العينة في اندماج المعلم. ويري الباحثان أن حب مهنة التدريس والشغف بها والاستمتاع بممارستها لا يختلف مقداره باختلاف الجنس، فالاندماج في العمل حالة تحدث للمعلم عندما يكون محبًا لعمله فخورًا به، يمتلك المؤهلات التي تعينه على أداء دوره بثقة واقتدار، والتركيز التام أثناء أداء المهام، والمثابرة والاستغراق والحماس والمتعة. وأكد على ذلك Akif (2016) أن أكثر العوامل المؤثرة على اندماج الموظفين هي العوامل الشخصية مثل: (الحب، الاهتمام، والحماس للعمل)، وكذلك العوامل المؤسسية.

رابعاً: نتائج اختبار الفرض الرابع وتفسيراته

نصّ الفرض الرابع على: (يمكن التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا". على اعتبار أن أبعاد البيئة المدرسية المدركة متغيرات مستقلة، والاندماج في العمل متغير تابع، وللتحقّق من هذا الفرض استخدم الباحثان الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة القياسية (Enter)وذلك بعد التحقق من الافتراضات الأساسية لتحليل الانحدار المتعدد وهي كالآتي:

- الخطية: linearity

يفترض تحليل الانحدار أن يرتبط المتغير التابع مع المتغيرات المستقلة ارتباطا خطياً وقد تُحقق من هذا الشرط باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12):

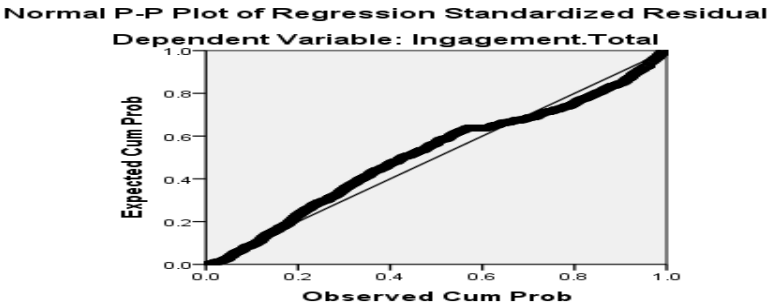
معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين الاندماج في العمل والمتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة (أبعاد البيئة المدرسية المدركة)	الاندماج في العمل
العلاقات الإنسانية	0,601 (دال عند 0,01)
الإدارة المدرسية	0,544 (دال عند 0,01)
التجهيزات والإمكانات المدرسية	0,554(دال عند 0,01)

تظهر نتائج الجدول (12)، تحقق العلاقة الخطية بين الاندماج في العمل وأبعاد البيئة المدرسية المدركة كمتغيرات تابعة، ويتضح من الشكل الآتي العلاقة الخطية:

شكل (5)

العلاقة الخطية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.



- الارتباط المتعدد Multicollinearity

من خلال حساب معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor(VIF) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (13)

قيم معاملات تضخم التباين لمتغيرات الدراسة

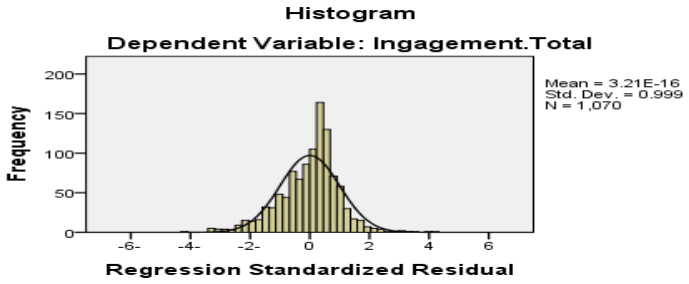
المتغيرات المستقلة	VIF
العلاقات الإنسانية	2,568
الإدارة المدرسية	2,611
التجهيزات والإمكانات المدرسية	2,473

يوضح الجدول (13) أن قيم (VIF)كانت أقل من (3)، مما يعني عدم وجود تعددية خطية أو تحقق عدم ارتباط المتغيرات المستقلة.

- التوزيع الطبيعي للبواقي: مثلت قيم البواقي المعيارية للانحدار بيانيا، والشكل (6) يوضح ذلك.

شكل (6)

توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار.



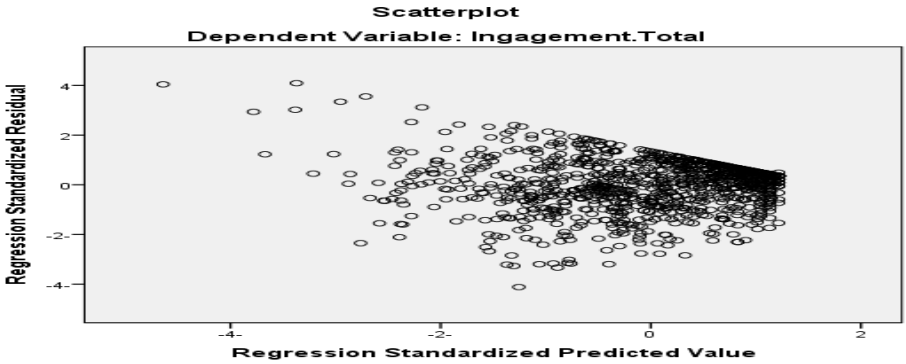
يبين الشكل السابق تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبواقي.

- تجانس التباين:Homoscedasticity

مُثل شكل الانتشار للعلاقة بين القيمة المقدرة المعيارية والبواقي المعيارية كما هو مبين في الشكل الآتي:

شكل (7)

التحقق من تجانس التباين.



يوضح الشكل (7) عدم وجود نمط معين حول الخط الممتد من الصفر؛ مما يعني تحقُّق افتراض تجانس التباين.

وبناءا على ما سبق أُجري تحليل الانحدار والخطوات التالية توضح ما توصَّل إليه الباحثان من نتائج:

أ. تحليل التباين الأحادي لمدى تأثير المُتغيِّر المستقل (أبعاد البيئة المدرسية المدركة) في مستوى الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

جدول (14)

تحليل التباين الأحادي لمدى تأثير المُتغيِّر المستقل أبعاد البيئة المدرسية المدركة في مستوى الاندماج في العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R	R2	نسبة التباين
الانحدار	38891,412	3	12963,804	236,596	دالة	0,632	0,400	%40
البواقي	58409,344	1066	54,793		عند			
الكلي	97300,756	1069	-		0.01			

يتبيّن من الجدول (14) أن النموذج العام للانحدار كان دالاً احصائياً، مما يشير إلى فاعلية المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع إذ كانت النسبة الفائية لتحليل التباين للمُتغيّرات المستقلة (أبعاد البيئة المدرسية المدركة) على مستوى الاندماج في العمل دالة عند (0.01.)، وهو ما يشير لمعنوية النموذج كما تشير النتائج إلى أن المتغيرات المستقلة تفسر 40% من التباين في الاستجابات على الاندماج في العمل وذلك في ضوء قيمة معامل التفسير (R2).

ب. معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت)؛ لبيان مدى تأثير المُتغيِّرات المستقلة في الاندماج في العمل:

جدول (15)

معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت)؛ لبيان مدى تأثير المُتغيِّرات المستقلة (أبعاد البيئة المدرسية المدركة) الاندماج في العمل.

المُتغيّرات	معاملات الانحدار غير المعيارية B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية (بيتا)	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	15,750	1,910	__	8,246	دالة عند 0.01
العلاقات الإنسانية	0,529	0,57	0,355	9,261	دالة عند 0.01
الإدارة المدرسية	0,251	0,066	0,143	3,773	دالة عند 0.01
التجهيزات والإمكانات المدرسية	0,209	0,040	0,195	5,234	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (15) أن أبعاد البيئة المدرسية المدركة (العلاقات الإنسانية، الإدارة المدرسية، التجهيزات والإمكانات المدرسية) يمكن أن تتنبأ بمستوى الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا.

ويمكن التعبير عن الاندماج في العمل من خلال صياغة معادلة الانحدار الخام على النحو الآتي:

الاندماج في العمل = 0,53× (العلاقات الإنسانية) +0,25× (الإدارة المدرسية) + 0,21× (التجهيزات والإمكانات المدرسية)

ويمكن التعبير عن الاندماج في العمل من خلال صياغة معادلة الانحدار المعيارية على النحو الآتي:

الاندماج في العمل = 0,36× (العلاقات الإنسانية) +0,14× (الإدارة المدرسية) + 0,20× (التجهيزات والإمكانات المدرسية)

ومعادلة الانحدار تشير إلى:

1- أنه عند ارتفاع مستوى العلاقات الإنسانية وحدة واحدة فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,53) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري-وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,36) - فإنه عند ارتفاع مستوى العلاقات الإنسانية بمقدار وحدة معيارية فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,36) وحدة معيارية.

2- وأنه عند ارتفاع مستوى الإدارة المدرسية وحدة واحدة فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,25) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري-وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,14) - فإنه عند ارتفاع مستوى الإدارة المدرسية بمقدار وحدة معيارية فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,14) وحدة معيارية.

3- وأنه عند ارتفاع مستوى التجهيزات والإمكانات المدرسية وحدة واحدة فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,21) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري-وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,20) - فإنه عند ارتفاع مستوى التجهيزات والإمكانات المدرسية بمقدار وحدة معيارية فإن الاندماج في العمل يرتفع بمقدار (0,20) وحدة معيارية.

وبالتالي يمكن قبول الفرض الخامس، أي أنه يمكن التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال أبعاد البيئة المدرسية المدركة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Manalo,2019) من أن توفر الأجواء الإيجابية في البيئة المدرسية ومراعاة المدير لظروف المعلم ساعدت جميعها على إطلاق الطاقة الكامنة لدى المعلمين، وإجراء التغيرات الإيجابية في أدوار العمل، مما يؤثر ذلك بشكل إيجابي على الاندماج في العمل والالتزام الوظيفي، كما تتفق مع ما أشارت له Kristine (2004) فوجود البيئة المدرسية المناسبة مرتبط بوجود المعلم المتميز، الذي يعمل على زيادة توقعات مديريه وطلابه وزملائه وأفراد المجتمع المحلي. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى استمتاع المعلمين بعملهم، مما أكسبهم الشعور بالحماس والنشاط والانتماء وجدانيا وسلوكيا نتيجة لسيادة مناخ إيجابي، وبيئة مدرسية آمنة خالية من التهديد تشجع على العمل وتحفز التزام المعلمين تجاه المؤسسة التي يعملون بها، وتوافر فرص النمو المهني والتجهيزات المطلوبة، أو توافر الاحتياجات الأساسية لهم في هذه المدارس مما زاد من استقرارهم، وقد تعود لقوة الترابط والعلاقات الجيدة مع المحيطين بمجتمع المدرسة من مديرين وزملاء وتلاميذ. وأكد على ذلك Odebode,(2018,p234) مشيراً إلى أن العوامل النفسية والاجتماعية (مثل الدوافع ومهارات التواصل، مفهوم الذات....) والطريقة التي تحدد سير العمل مثل (عبء العمل، وأساليبه) والسياق الذي يحدث فيه العمل (مثل العلاقات والتفاعلات مع المديرين والمشرفين والزملاء ومساعدي العمل) كلها لها تأثيراتها الواضحة على استجابات الموظف نفسيا تجاه العمل وظروفه.

التوصيات والمقترحات:

1- على مديري المدارس تهيئة البيئة التعليمية المناسبة التي تحفز اندماج المعلمين في عملهم.

2- اهتمام صانعي القرار والسياسات التعليمية والموجهين التربويين بضرورة مشاركة المعلم في صنع القرار، وتحسين بيئة العمل المدرسية.

3- أن تسعى جميع المؤسسات التعليمية لأن تكون أكثر فعالية وكفاءة ونجاحًا في أداء رسالتها بوضع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 للملكة فيما يخص المعلمين والارتقاء بهم موضع التنفيذ الفعلي.

4- بناء نموذج سببي يتضمن مدركات المعلمين للبيئة المدرسية وأثرها على المتغيرات النفسية والأكاديمية المهمة المرتبطة بكل من الطالب والمعلم.

5- إعادة إجراء الدراسة الحالية على عينات متنوعة، ومراحل تعليمية مختلفة مثل المدارس الثانوية والجامعات.

قائمة المراجع العربية والانكليزية

اولاً: المراجع العربية:

أبو إرميلة، ميساء شعبان؛ ومخامرة، كمال خليل. (2023). *الدعم التنظيمي المدرك للمعلمين وعلاقته بانغماسهم الوظيفي في المدارس الثانوية في القدس الشرقية من وجهة نظرهم*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة العربية الأمريكية بجنين.

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد؛ ونوار، أحمد زينهم .(2023). دراسة ميدانية للاندماج الوظيفي لدى المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *24* (5)، 60- 149.

بوعبدالله، سولاف؛ ومناصريه، عمر. (2022). المناخ المدرسي السائد بمدارس الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية بمدارس الأطفال المعوقين سمعياً بولاية المسيلة. *مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية*، *5*(2)، 1078 – 1103.

جودة، سامية حسين محمد. (2019). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية 2030 وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية. *مجلة تربويات الرياضيات*، *22*(1)، 181 – 231.

حوشية، ربا. (2022). *درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الخادمة وعلاقتها باندماج المعلمين في العمل*. رسالة [ماجستير غير منشورة]، جامعة الخليل.

حويدش، فطيمة الزهراء. (2018). *البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف لدى تلاميذ التعليم المتوسط -دراسة ميدانية بمتوسطة الصديقُ محمد بن يحي*. [مذكرة مكملة ضمن متطلبات نيل شهادة ماجستير أكاديمي]، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.

الحمايدة، نور حامد عبدون. (2022). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم منطقة القصر. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، *7*(3)، 260 – 281.

الخشان، أنعام نايف فلاح والعطاري، عارف توفيق محمد. (2017). الانهماك في العمل وعلاقته بالاعتقاد بفعالية الذات والتمكين لدى مديري مدارس منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *7* (22)، 192-208.

سكران، السيد عبدالدايم عبد السلام. (2009). محيط العمل والالتزام التنظيمي والاندماج الوظيفي كعوامل في نموذج الدافعية للعمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة: اختبار لصدق نموذج إداري في مجال التربية وعلم النفس. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *19* (63)، 63 – 111.

شعيب، علي. (2014). المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، *44*، 3-47.

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

صباح، عايش. (2013). واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية، وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *5*(12)، 35-54.

عباس، أحمد عباس منشاوي (2023). بنية اندماج العمل لدى المعلمين .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *33*(121)، 1-50.

عبد الله، قاسم عبد الرحمن؛ وعيسى، عز الدين دفع الله. (2017). *العلاقة بين الأسرة والبيئة المدرسية وأثرها على التسرب الدراسي: دراسة حالة - المدارس الثانوية الحكومية - ولاية شمال دارفور محلية الفاشر*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النيلين، بالخرطوم.

العطوى، عامر على حسين؛ والسلطاني، على عصام لطيف. (2015). استخدام نموذج مطالب – موارد الوظيفة للتنبؤ بمخرجات العمل: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة المثنى. *المؤتمر الدولي السابع. كلية الادارة والاقتصاد*، جامعة كربلاء.

عطية، رانيا محمد. (2019). التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي للمعلم من المناخ المدرسي وسلوك المواطنة التنظيمية. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها*، *30*(118)، 5-6.

علقم، إسماعيل. (2020). *أثر دافعية الانجاز في تحقيق الاندماج في العمل لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بيرزيت، فلسطين.

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 الإسلامية بأم درمان.

علي، نادية براهيم عبد الرحمن؛ وموسى، فاتن فاروق عبد الفتاح؛ وأبو الحسن، أحمد سمير مجاهد. (2023). الاندماج في العمل لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. *دراسات تربوية ونفسية*، (126)، 1-46.

عليوة، أمينة سعيد خليل؛ ورضوان، عبد الكريم سعيد. (2021). *أثر الرضا الوظيفي على اندماج الموظفين بالمستشفيات الحكومية في قطاع غزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.

محاسنة، أحمد؛ والعلوان، أحمد فراج؛ والعظامات، عمر. (2022). الانغماس الوظيفي لدى المعلمين وعلاقته بالمناخ المدرسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18*(1)، 53 – 74.

محمد، فاطمة الزهراء محمد زاهر. (2023). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة الذاتية والشفقة بالذات وكل من الاستراتيجيات الاستباقية والاندماج الوظيفي وبيئة العمل المدركة لدى المعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 33*(120)، 185- 262.

المخلفي، تركي بن منور بن سمير. (2021). دور المجالس المدرسية في توفير بيئات مدرسية آمنة وداعمة للتعليم والتعلم. *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية*، (16)، 187 - 208.

مولاي، محمد وعبو، محمد. (2019). دور البيئة المدرسية في تفوق التلاميذ دراسيا –دراسة ميدانية في ثانويتّ الشيخ بن عبد الكريم المغلي وبلكين الثاني –أدرار [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير]. جامعة أحمد دراية –أدرار بالجزائر.

النصراوين، معين سلمان سليم؛ وحسونة، عادل؛ ودحابرة، رانيا إبراهيم سليمان (2019). القيادة الراعية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها باندماج المعلمين في العمل. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 25*(2)، 391-428.

Arabic References

Abū irmylh, Maysāʼ Shaʿbān ; wmkhāmrh, Kamāl Khalīl. (2023). *al-daʿm al-tanẓīmī almdrk lil-Muʿallimīn wa-ʿalāqatuhu bānghmāshm al-waẓīfī fī al-Madāris al-thānawīyah fī al-Quds al-Sharqīyah min wijhat naẓarihim.* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-ʿArabīyah al-Amrīkīyah bjnyn.

Ibrāhīm, Ḥusām al-Dīn al-Sayyid Muḥammad ; wnwār, Aḥmad Zaynahum. (2023). dirāsah maydānīyah llāndmāj al-waẓīfī ladá al-Muʿallimīn fī Madāris al-Taʿlīm al-asāsī bi-Muḥāfaẓat al-Qalyūbīyah. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 24* (5), 60-149.

Bwʿbdāllh, swlāf ; wmnāṣryh, ʿUmar. (2022). al-munākh al-Mudarrisī al-sāʼid bi-madāris al-iʿāqah al-samʿīyah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn : dirāsah maydānīyah bi-madāris al-aṭfāl al-muʿawwaqīn smʿyan bi-Wilāyat al-Masīlah. *Majallat ṭbnh lil-Dirāsāt al-ʿIlmīyah al-Akādīmīyah, 5* (2), 1078 – 1103.

Jawdah, Sāmiyah Ḥusayn Muḥammad. (2019). al-taṭawwur al-mihnī li-muʿallimī al-riyāḍīyāt bi-Minṭaqat Tabūk fī ḍawʼ ruʼyah 2030 wa-ʿalāqatuhu bālmmārsāt al-taʼammulīyah wa-faʿālīyat al-dhāt al-tadrīsīyah. *Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 22* (1), 181 – 231.

Ḥūshīyah, Rubā. (2022). darajat mumārasat mudīrī al-Madāris al-khāṣṣah fī Muḥāfaẓat al-Khalīl lil-qiyādah al-Khādimah wa-ʿalāqatuhā bāndmāj al-Muʿallimīn fī al-ʿamal. Risālat [mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Khalīl.

Ḥwydsh, Faṭīmah al-Zahrāʾ. (2018). *al-bīʾah al-madrasīyah wa-ʿalāqatuhā Bi-al-ʿunf ladá talāmīdh al-Taʿlīm almtwsṭ-dirāsah maydānīyah bmtwsṭh alṣdyqun Muḥammad ibn Yaḥyá.* [Mudhakkirah mukammalah ḍimna Mutaṭallabāt Nayl shahādat mājistīr akādīmī], Jāmiʿat Muḥammad Būḍyāf bālmsylh, al-Jazāʾir.

al-Ḥamāyidah, Nūr Ḥāmid ʿAbdūn. (2022). al-munākh al-Mudarrisī wa-ʿalāqatuhu bdāfʿyh al-injāz min wijhat naẓar muʿallimāt al-marḥalah al-asāsīyah al-ūlá fī Mudīrīyat tarbiyat wa-taʿlīm minṭaqat al-qaṣr. *Majallat Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah lil-Buḥūth-Silsilat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 7* (3), 260 – 281.

Alkhshān, Inʿām Nāyif Falāḥ wālʿṭāry, ʿĀrif Tawfīq Muḥammad. (2017). alānhmāk fī al-ʿamal wa-ʿalāqatuhu bālāʿtqād bfʿālyh al-dhāt wa-al-tamkīn ladá mudīrī Madāris minṭaqat al-Aghwār al-Shamālīyah fī al-Urdun. *Majallat Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 7* (22), 192-208.

Sakrān, al-Sayyid ʿbdāldāym ʿAbd al-Salām. (2009). Muḥīṭ al-ʿamal wa-al-iltizām al-tanẓīmī wa-al-indimāj al-waẓīfī kʿwāml fī namūdhaj aldāfʿyh lil-ʿamal ladá aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs bi-al-Jāmiʿah : ikhtibār lṣdq namūdhaj idārī fī majāl al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs. al-*Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 19* (63), 63 – 111.

Shuʿayb, ʿAlī. (2014). al-munākh al-Mudarrisī kamā ydrkh al-muʿallimūn bi-madāris al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-madīnat Najrān. *Majallat Risālat al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, 44,* 3-47.

al-Shahrī, Riyāḍ ʿAbd Allāh (2022). taṭwīr al-bīʾah al-madrasīyah fī Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm fī ḍawʾ khibrat al-Madāris al-ʿĀlamīyah bi-Muḥāfaẓat Jiddah. *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Nashr al-ʿIlmī, (44*), 402-439.

Ṣabāḥ, ʿĀyish. (2013). wāqiʿ al-munākh al-Mudarrisī al-sāʾid bi-al-muʾassasāt al-Tarbawīyah, wa-ʿalāqatuhu bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 5* (12), 35-54.

ʿAbbās, Aḥmad ʿAbbās Munshāwī (2023). Binyat indimāj al-ʿamal ladá al-Muʿallimīn. al-*Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 33* (121), 1-50.

ʿAbd Allāh, Qāsim ʿAbd al-Raḥmān ; wa-ʿĪsá, ʿIzz al-Dīn Dafʿ Allāh. (2017). *al-ʿalāqah bayna al-usrah wa-al-bīʾah al-madrasīyah wa-atharuhā ʿalá al-Tasarrub al-dirāsī : dirāsah ḥālat-al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah-Wilāyat Shamāl Dārfūr maḥallīyah al-Fāshir.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Nīlayn, bi-al-Kharṭūm.

Al'ṭwá, 'Āmir 'alá Ḥusayn ; wālslṭāny, 'alá 'Iṣām Laṭīf. (2015). istikhdām namūdhaj maṭālib – Mawārid al-waẓīfah lltnb' bmkhrjāt al-'amal : dirāsah taḥlīlīyah li-ārā' 'ayyinah min a'ḍā' Hay'at al-tadrīs fī Jāmi'at al-Muthannā. *al-Mu'tamar al-dawlī al-sābi'. Kullīyat al-Idārah wa-al-iqtiṣād, Jāmi'at Karbalā'.*

'Aṭīyah, Rāniyā Muḥammad. (2019). al-tanabbu' bi-al-tafā'ul al-Akādīmī lil-mu'allim min al-munākh al-Mudarrisī wa-sulūk al-muwāṭanah al-tanẓīmīyah. *Majallat Kullīyat altrbyt-Jāmi'at Banhā, 30* (118), 5-6.

'Alqam, Ismā'īl. (2020). *Athar dāf'yh al-injāz fī taḥqīq al-indimāj fī al-'amal ladá al-Mu'allimīn fī Muḥāfaẓat Rām Allāh wa-al-Biyarah min wijhat naẓar al-Mu'allimīn anfusahum.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmi'at Bīrzayt, Filasṭīn.

'Alī, Āmāl Fatḥ Allāh Mabrūk ; wa-Ḥasan, Ḥaydar Khūjalī Muḥammad. (2017*). tarqiyat al-bī'ah al-madrasīyah bi-madāris Ta'līm al-Asās bi-al-Sūdān : Wilāyat al-Kharṭūm namūdhajan : dirāsah taqwīmīyah.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmi'at Umm Durmān al-Islāmīyah bi-Umm Durmān.

'Alī, Nādiyah Barāhīm 'Abd al-Raḥmān ; wmwsی, Fātin Fārūq 'Abd al-Fattāḥ ; wa-Abū al-Ḥasan, Aḥmad Samīr Mujāhid. (2023). al-indimāj fī al-'amal ladá Mu'allimī wm'lmāt al-marḥalah al-ibtidā'īyah. *Dirāsāt tarbawīyah wa-nafsīyah, (126*), 1-46.

'Ulaywah, Amīnah Sa'īd Khalīl ; wrḍwān, 'Abd al-Karīm Sa'īd. (2021). *Athar al-Riḍā al-waẓīfī 'alá indimāj al-muwaẓẓafīn. bālmstshfyāt al-ḥukūmīyah fī Qiṭā' Ghazzah.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmi'ah al-Islāmīyah bi-Ghazzah.

Maḥāsinah, Aḥmad ; wāl'lwān, Aḥmad Farrāj ; wāl'ẓāmāt, 'Umar. (2022). al-inghimās al-waẓīfī ladá al-Mu'allimīn wa-'alāqatuhu bālmnākh al-Mudarrisī. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-'Ulūm al-Tarbawīyah, 18* (1), 53 – 74.

Muḥammad, Fāṭimah al-Zahrā' Muḥammad Zāhir. (2023). al-namūdhaj al-binā'ī lil-'alāqāt bayna al-Sa'ādah al-dhātīyah wālshfqh bi-al-Dhāt wa-kull min al-Istirātījīyāt alāstbāqyh wa-al-indimāj al-waẓīfī wa-bī'at al-'amal almdrkh ladá al-Mu'allim. *al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 33* (120), 185-262.

Almkhlfá, Turkī ibn Munawwar ibn Samīr. (2021). Dawr al-majālis al-madrasīyah fī tawfīr Bī'āt madrasīyah Āminah wdā'mh lil-ta'līm wa-al-ta'allum. Majallat Jāmi'at Shaqrā' lil-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-idārīyah, (16), 187-208.

Mawlāy, Muḥammad w'bw, Muḥammad. (2019). *Dawr al-bī'ah al-madrasīyah fī tafūq al-talāmīdh dirāsiyan – dirāsah maydānīyah fī thānwytī al-Shaykh ibn 'Abd al-Karīm almghly wblkyn al-Thānī – Adrār* [Mudhakkirah mukammalah li-nayl shahādat al-mājistīr]. Jāmi'at Aḥmad dirāyat – Adrār bi-al-Jazā'ir.

Alnṣrāwyn, Muʿīn Salmān Salīm ; wḥswnh, ʿĀdil ; wdḥābrh, Rāniyā Ibrāhīm Sulaymān (2019). al-Qiyādah alrāʿyh ladá mudīrī al-Madāris al-khāṣṣah fī Muḥāfaẓat al-ʿĀṣimah ʿAmmān wa-ʿalāqatuhā bāndmāj al-Muʿallimīn fī al-ʿamal. *Majallat al-Manārah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 25* (2), 428-391.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Akif, K. (2016). The impact of demographic features on teachers' work engagement. *Turkish Journal of Education, 5*(4), 255-264. https://doi.org/10.19128/turje.267924

Bakker, A., & Demerouti, E. (2008) Towards a model of Work Engagement. *Career Development International*, *13* (3), 209-223.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*. 1 (111), 180–213.

Durairaj, Y. A., Thiruvenkadam, T., & Subrahmanian, M. (2019) Employee Engagement – Making Internal Customer Happier. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)* 8(2), 2277-3878. https://www.researchgate.net/publication/352991484

Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year academic odyssey. *Journal of Educational Administration, 50*, 76-97.

Khalid, B., Butt, F & Satti, M. (2021). Importance of Employee Engagement at Workplace: Literature Review and Future Directions. *Pakistan Social Sciences Review*, *5*(I), 72-84.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692 724. https://doi.org/10.2307/256287

Klassena, R. M., Yerdelenc, S., Durksenb, T. L. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research,* 2, 33 – 52. https://www.researchgate.net/publication/259911934

Kose, A. & Uzun, N. (2021). The Relationship between Organizational Power Sources and Teachers' Work Engagement. H. U. *Journal of Education*. 36(4), 886-898.

Kristine, D. (2004). *The Relationship among Self-efficacy, Perceived School Climate and Stress in Middle School Teachers*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, Submitted to the Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan.

Leal-Soto, F., Halty, M., Ramírez, J. & Valdivia, Y. (2018). Work engagement, teacher practices with motivational effects, and learning-oriented classroom motivational climate.

RevistaInteramericana de Psychologies. *Interamerican Journal of Psychology* (IJP). 52(2), 162-170. https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v52i2.106

Manalo, R.A. (2019). Occupational stress, organizational commitment, work engagement of stem track public school teachers: a proposed employee welfare program. *Letran Business and Economic Review*. 1(1), 9- 22.

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leafe, P. J. (2010) Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, 80 (6).

Odebode, A.A. (2018). Influence of Psychosocial Factors on Job Performance of Female Teachers in Kwara State, Nigeria. *International Journal of Instruction*. 11(3), 233-248.

Ozen, H. (2018). Qualitative Study of School Climate According to Teachers' Perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 81-98 DOI: 10.14689/ejer.2018.74.5

Pandia, W. S. S., Purwanti, M. (2019). Teachers' perceptions of school climate in inclusive schools. *Journal Penelitian Psikologi*, Vol 4, No27--42 DOI: 10.21580/pjpp. v4i1.3357

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 3*(1), 71–92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Sokmen, Y. & Kilic, D. (2019). The Relationship between Primary School Teachers' Selfefficacy, Autonomy, Job Satisfaction, Teacher Engagement and Burnout: A Model Development Study. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*. 5(2), 709-721.

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., Hitches, E. (2022) Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. 117,1-22. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802.

Wang, J., Zhang, X., &Zhang, L., J. (2022). Effects of teacher engagement on students' achievement in an online English as a foreign language classroom: The mediating of autonomous role motivation and positive emotion. *Frontiers in psychology*, 13, 1- 11. .2022.950652fpsyg/10.3389/org.doi://https.

بســم الله الرحمــن الرحيــم

ملحق (1)

مقياس الاندماج في العمل

معلم / معلمة

التـخـصـــص: .....

سنوات الخبرة: .....

هل التدريس في مجال التخصص: نعم / لا

المدرسة: حكومية / أهلية

تحيه طيبة..... وبعد.

فيما يلي مجموعة من الفقرات يرجى التفضل بقراءتها بدقة والإجابة عنها وذلك بوضع علامة ☑ في الاختيار الذي ترى أنه يمثل موقفك من العبارة على سلم متدرج بين تنطبق على دائما، أو كثيرا، أو أحيانا، أو نادرا، أو أبدا لا تنطبق. يرجى الإجابة عن جميع الفقرات. سيتم استخدام المعلومات التي تقدمها في هذا الاستبانة لأغراض بحثية فقط. لن يتم الكشف عن هويتك الشخصية بأي شكل من الأشكال.... شكراً لك على مشاركتك في هذا الاستبانة.

م	الفقرات	تنطبق علي ...				
		أبدا	نادرا	أحيانا	كثيرا	دائما
	النشاط					
1	أحس بأنني ممتلئ بالحيوية وأنا أؤدي عملي.					
2	أحس أثناء العمل بأنني قوي الإرادة ومتيقظ.					
3	أستيقظ نشيطًا متحفزًا للذهاب إلى العمل.					
4	بإمكاني العمل المتواصل لفترات طويلة.					
5	أعمل بجد، حتى لو لم تسر الأمور كما أريد.					
	الإخلاص					
6	أجد عملي ذا معنى وهدف.					
7	أحس بحماس تجاه عملي.					
8	أحس بأن عملي يصقل خبراتي.					
9	عملي سبب لإحساسي بالفخر.					
10	اجتهد في عملي مهما كانت التحديات.					
	الانغماس					
11	أثناء عملي بالمدرسة، يمضي الوقت سريعا					

	دون أن اشعر به
12	أنسى كل شيء حولي وأنا أعمل.
13	أشعر بالسعادة وأنا أعمل حتى ولو كنت تحت ضغط.
14	أشعر بالاستمتاع وأنا أؤدي عملي.
15	ذهني منشغل بعملي حتى في غير أوقات العمل.

بسـم الله الرحمـن الرحيـم

ملحق (2)

مقياس البيئة المدرسية المدركة

معلم / معلمة

التـخـصـص: .....

سنوات الخبرة: .....

هل التدريس في مجال التخصص: نعم / لا

المدرسة: حكومية / أهلية

تحية طيبة..... وبعد.

تهدف هذه الاستبانة إلى جمع معلومات حول آراء المعلمين في البيئة المدرسية التي يعمل بها المعلمون، ولن يستغرق منك إكمال الاستبانة وقتًا طويلا. يرجى الإجابة عن جميع الأسئلة بصدق وبقدر ما تسمح لك معرفتك وخبرتك. يرجى تحديد الخيار الذي يتوافق مع إجابتك وذلك بوضع علامة ☑. علما بأن درجة موافقة على العبارة هي على النحو الآتي: (دائما، كثيرًا، أحيانا، نادرًا، أبدا).

سيتم استخدام المعلومات التي تقدمها في هذا الاستبانة لأغراض بحثية فقط. لن يتم الكشف عن هويتك الشخصية بأي شكل من الأشكال.... شكراً لك على مشاركتك في هذا الاستبانة.

م	الفقرات	الإجابة				
		دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
البعد الأول العلاقات مع الآخرين						
1	يحترم الطلبة المعلمين في المدرسة.					
2	ينصت الطلبة جيداً لي أثناء الشرح.					

3	يتمتع طلبة المدرسة بسلوكيات طيبة.
4	يسود جو من المرح عندما يجتمع المعلمون مع بعضهم.
5	يوجد تفاهم بين المعلمين داخل المدرسة.
6	يحترم المعلمون الأصغر سناً المعلمين الأكبر سناً.
7	يحتفظ المعلمون بعلاقات جيدة مع زملائهم المعلمين.
8	يتعاون المعلمون مع بعضهم لإنجاز المهام التدريسية.
9	يحترم أولياء أمور الطلبة المعلمين في المدرسة.
10	يتبادل المعلمون الخبرات والمعلومات فيما بينهم.
11	يعتذر أولياء أمور بعض الطلبة عن إساءة أبنائهم للمعلمين.
12	توجد علاقة جيدة بين المعلمين وأولياء أمور الطلبة.
البعد الثاني الادارة المدرسية	
13	تتعامل إدارة المدرسة مع المعلمين باحترام.
14	تتحلى إدارة المدرسة بالمرونة في إعداد الجداول الدراسية.
15	يفوض المدير صلاحياته لبعض المعلمين.
16	تحرص إدارة المدرسة على فض النزاعات والخلافات بين المعلمين.
17	تسعى إدارة المدرسة إلى توفير جو مناسب للعمل.
18	يعقد مدير المدرسة اجتماعات لمناقشة المشكلات المتعلقة بالمعلمين.
19	تنقل إدارة المدرسة حاجات واهتمامات المعلمين إلى المسئولين.
20	يقيم مدير المدرسة علاقات اجتماعية جيدة مع المعلمين.
21	يسهل التحاور مع مدير المدرسة فيما يتعلق بالأمور المدرسية.
بُعد الإمكانيات والتجهيزات المدرسية	
22	توجد غرفة خاصة بالمعلمين لقضاء أوقات الراحة بالمدرسة.

23	المباني المدرسية صالحة ومناسبة.
24	يتوفر أثاث مكتبي مناسب لتنفيذ المهام المدرسية.
25	توجد وسائل تعليمية تساعد المعلم على أداء مهامه.
26	تهتم المدرسة بتجهيز المكتبة المدرسية.
27	تتوفر قاعة مناسبة لعقد الاجتماعات المدرسية.
28	تعد غرف وفصول المدرسة مناسبة لأداء العمل المدرسي.
29	تتوافر الأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة.
30	تتوافر عوامل التهوية الجيدة بالمدرسة.
31	تتوافر عوامل الإضاءة الجيدة بالمدرسة.
32	تتابع المدرسة نظافة المرافق الصحية.
33	تتوفر شروط الأمن والسلامة من المخاطر في المدرسة.
34	يبدو المظهر العام للمدرسة نظيفاً.