



كلية الدراسات العليا

برنامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي

جودة الحياة وعلاقتها بكل من الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية
والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل

**Quality of life and its Relation to Psychological Burnout, Daily
life Irritants and Irrational Thinking among secondary School
Teacher in Hebron Governorate.**

إعداد

هبة شاهر محمد هسلمون

إشراف

د. كامل حسن كتلو

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التوجيه
والإرشاد النفسي والتربوي بكلية الدراسات العليا في جامعة الخليل.

2019م

إجازة الرسالة

جودة الحياة وعلاقتها بكل من الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير
اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل

إعداد

هبة شاهر محمد هشلمون

إشراف

د. كامل حسن كتلو

نوقشت هذه الرسالة يوم الأحد بتاريخ 21/4/2019م

وأجيزت من أعضاء لجنة المناقشة التالية أسماؤهم:

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

.....
.....
.....

د. كامل كتلو / مشرفاً رئيسياً

د. اياد أبو بكر / ممتحناً خارجياً

د. محمد عجوة / ممتحناً داخلياً

الخليل - فلسطين

1440هـ - 2019م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ ۖ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ
يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ ۚ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا.

(طه، 114)

الإهداء

أهدي هذه الرسالة إلى من منحتني دفء الحياة وعلمتني أسْمى معاني التضحية والوفاء ... إلى مهجة قلبي وشمس دربي والدتي الغالية حفظها الله وأطال في عمرها.

إلى معلمي الأول الذي أضاء لي دروب الحياة وشجعني بإيمانه وعلمه وحكمته على تخطي الصعاب وتحقيق الأمنيات ... إلى والدي العزيز حفظه الله وأطال بعمره.

إلى عمودي الفقري وسندي، إخوتي وأخواتي الأعزاء (هيثم، بيّنة، هدى، ضحى، حمّاد) حفظهم الله جميعاً.

إلى أقاربي وأحبائي وأصدقائي زملائي.

إلى كل من ساندني بالنصح والدعم والتشجيع...

إليهم جميعاً أهدى هذا الجهد المتواضع.

الباحثة:

هبة هسلمون

إقرار:

أقر أنا مُعدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة الخليل، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....

هبة شاهر محمد هسلمون

التاريخ:

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد حمداً أبلغُ به رضاك، أؤدي به شكرك واستوجب به المزيد من فضلك، اللهم لك الحمد كما أنعمت علينا نعماً بعد نعم، ولك الحمد في السراء والضراء، ولك الحمد في الشدة والرخاء، ولك الحمد حتى ترضى، ولك الحمد على كل حال.

وصلاةً وسلاماً على محمد (صلى الله عليه وسلم) وصحبه ومن سار على دربه إلى يوم الدين. فإنني أحمد الله -عز وجل- أولاً أن منّ عليّ بالصبر والعافية ورزقني التوفيق لإتمام هذه الرسالة. واستدلالاً بحديث الرسول (صلى الله عليه وسلم) " من لا يشكر الناس لا يشكر الله"، اعترافاً بالفضل والجميل ورده إلى أهله، فإنني أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أحد شارات العلم وأعلامه ... مُشرف هذه الرسالة الدكتور / كامل حسن كتلو الذي حظيت به مشرفاً، ومنحني جل وقته واهتمامه ولم يدخر جهداً في التوجيه والإرشاد لي، لكي ترى هذه الرسالة النور بمستوى علمي لائق، فله مني كل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لجامعة الخليل هذا الصرح العلمي العظيم، الذي منحني فرصة التعلم والبحث العلمي.

كما وأتقدم بخالص الشكر، والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة كل من:

الدكتور محمد عجوة ممتحناً داخلياً

الدكتور إياد أبو بكر ممتحناً خارجياً

لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتقديم ملاحظاتهم القيمة التي ستسهم في إثرائها، فجزاهم الله عني خيراً.

وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان الى مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل لما قدموه من تسهيلات أثناء تطبيق الأداة. كما وأشكر كل من قدم لي يد العرف في هذا البحث سواء بالكلمة أو النصيحة أو التشجيع، جزاهم الله جميعاً خير الجزاء.

وأخيراً إن كنت قد أحسنت فهذا بتوفيق من الله وحده، وإن كنت قد أخطأت فمني، وما توفيقى إلا بالله.

الباحثة

فهرس المحتويات

أ.....	الإهداء
ب.....	إقرار :
ت.....	شكر وتقدير
ت.....	فهرس المحتويات
ح.....	فهرس الجداول
ذ.....	فهرس الملاحق
ر.....	ملخص الدراسة باللغة العربية.....
س.....	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

1..... الفصل الأول:الإطار العام للدراسة

2.....	المقدمة.....
5.....	مشكلة الدراسة.....
6.....	أسئلة الدراسة
6.....	أهداف الدراسة.....
7.....	أهمية الدراسة
8.....	فرضيات الدراسة
9.....	حدود الدراسة
9.....	مصطلحات الدراسة.....

11..... الفصل الثاني:الإطار النظري والدراسات السابقة

82..... الفصل الثالث:الطريقة والإجراءات

83.....	مقدمة:.....
83.....	منهج الدراسة
83.....	مجتمع الدراسة
84.....	عينة الدراسة
85.....	أدوات الدراسة.....
85.....	أولاً: مقياس جودة الحياة.....
89.....	ثانياً: مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين
93.....	ثالثاً: مقياس منغصات الحياة اليومية للمعلمين (إعداد الباحثة).....

98	رابعاً: مقياس الأفكار اللاعقلانية.....
101	متغيرات الدراسة.....
101	إجراءات الدراسة.....
102	الأساليب الإحصائية.....

104 الفصل الرابع: نتائج الدراسة

136 الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

137	مقدمة:.....
137	أولاً: مناقشة النتائج.....
155	التوصيات:
156	المصادر والمراجع.....
156	أولاً المراجع العربية:.....
169	ثانياً المراجع الأجنبية:.....

فهرس الجداول

- جدول (1): خصائص العينة الديموغرافية..... 84
- جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال..... 86
- جدول (3): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس. 87
- جدول (4): معاملات الثبات لمقياس جودة الحياة 88
- جدول (5): فئات المتوسطات الحسابية لتحديد درجة جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل 89
- جدول (6): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال..... 90
- جدول (7): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس. 91
- جدول (8): معاملات الثبات لمقياس الاحتراق النفسي 92
- جدول (9): تصنيف ماسلاش لشدة الاحتراق النفسي 93
- جدول (10): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال..... 94
- جدول (11): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس..... 96
- جدول (12): معاملات الثبات لمقياس منغصات الحياة 96
- جدول (13): فئات المتوسطات الحسابية لتحديد درجة منغصات الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل . 97
- جدول (14): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس..... 99
- جدول (15): معاملات الثبات لمقياس الأفكار اللاعقلانية..... 100
- جدول (16): قراءة المتوسطات الحسابية للأفكار اللاعقلانية 101
- جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل..... 106

- جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.....107
- جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية مستوى منغصات الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.....109
- جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.....110
- جدول (21) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.....112
- جدول (22) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها.....115
- جدول (23): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الحياة، والاحتراق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة117
- جدول (24) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في جودة الحياة، والاحتراق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.....119
- جدول (25): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة121
- جدول (26): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الحياة، والاحتراق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري (ن=474).....122
- جدول (27) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في جودة الحياة، والاحتراق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري.....124
- جدول (28): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة127

جدول (29): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الحياة، والاحترق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر128

جدول (31) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في جودة الحياة، والاحترق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر. 131

جدول (31): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر 133

جدول (32): يبين العلاقة بين جودة الحياة وكل من الاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني 134

فهرس الملاحق

- ملحق رقم (1): مقياس جودة الحياة للمعلمين بصورته الأولى.....177
- ملحق رقم (2): مقياس جودة الحياة للمعلمين بصورته النهائية.....179
- ملحق رقم (3): مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين بصورته الأولى.....180
- ملحق رقم (4): مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين بصورته النهائية.....182
- ملحق رقم (5): مقياس منغصات الحياة للمعلمين بصورته الأولى.....183
- ملحق رقم (6): مقياس منغصات الحياة للمعلمين بصورته النهائية.....185
- ملحق رقم (7): مقياس الأفكار اللاعقلانية بصورته الأولى.....187
- ملحق رقم (8): مقياس الأفكار اللاعقلانية بصورته النهائية.....190
- ملحق رقم (9): قائمة أسماء السادة والسيدات المحكمين.....192
- ملحق رقم (10): كتب تسهيل المهمة.....193

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية لتحديد علاقة جودة الحياة بكل من الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والأفكار اللاعقلانية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل. وتكون مجتمع الدراسة من (2028) معلماً ومعلمة عملوا في المدارس الثانوية للفرعين العلمي والأدبي في محافظة الخليل، وتكونت عينة البحث من (474) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية في محافظة الخليل تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. استخدمت الباحثة مقياس جودة حياة المعلمين إعداد أبو يونس (2013)، ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي والذي تم تقنيه بما يناسب البيئة الفلسطينية، ومقياس منغصات الحياة اليومية والذي طورته الباحثة، ومقياس الأفكار اللاعقلانية بالاستفادة من مقياس الريحاني (1985) وتم تقنيه بما يناسب البيئة الفلسطينية للمعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لأغراض الدراسة. وأظهرت النتائج ما يلي:

إن مستوى كل من جودة الحياة ومنغصات الحياة اليومية والاحتراق النفسي والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل بشكل عام جاء متوسطاً.

كما أن النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (الأهداف، والتوقعات، والمعايير)، والدرجة الكلية لجودة الحياة تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للاحتراق النفسي في مجال تبدل المشاعر، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تدني الشعور بالإنجاز، وكانت الفروق لصالح الإناث. وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في منغصات الحياة اليومية في المجال النفسي، وكانت الفروق لصالح الذكور. ووجود الفروق في متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ظهرت في مجالات (المنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات الاقتصادية، والمنغصات البيئية، والمنغصات الصحية، وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية) وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم من (5-10) سنوات حيث كانت منغصات الحياة اليومية لديهم أعلى. ووجود الفروق في متوسطات درجات الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الدخل الشهري ظهرت في مجال تبدل المشاعر، ولصالح الذين دخلهم الشهري أكثر من 2000 شيكل حيث كان تبدل المشاعر لديهم أعلى. ووجود فروق في متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية تعزى

لمتغير الدخل الشهري، وكانت الفروق في مجالات (المنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات البيئية، والمنغصات الصحية) وفي الدرجة الكلية، ولصالح الذين دخلهم الشهري (2000-3000 شيكل) فقد كانت منغصات الحياة اليومية لديهم أعلى. وأظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية تعزى لمتغير العمر ظهرت في مجال المنغصات الصحية، وكانت الفروق لصالح الذين أعمارهم 26 سنة فأعلى، قد كانت المنغصات الصحية عندهم أعلى.

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير اللاعقلاني تعزى للمتغيرات الجنس، والمواد التي يدرسها المعلم، وسنوات الخبرة، والدخل الشهري، والعمر.

أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية سالبة بين جودة الحياة بمجالاتها من جهة وبين الدرجة الكلية للاحتراق النفسي ومجالاته (الإنهاك الإنفعالي، وتبيلد المشاعر) من جهة أخرى، ووجود علاقة طردية موجبة بين جودة الحياة ومجالاتها من جهة وبين تدني الشعور بالإنجاز من جهة أخرى، أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية سالبة بين جودة الحياة بمجالاتها من جهة وبين الدرجة الكلية لمنغصات الحياة ومجالاتها من جهة أخرى، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين جودة الحياة بمجالاتها من جهة وبين التفكير اللاعقلاني من جهة أخرى.

وأوصت الدراسة بتعديل اللوائح والأنظمة المدرسية لتصبح أكثر مرونة والعمل على تخفيف الأعباء عن المعلمين، والعمل على زيادة تقديم الدعم والمساندة والتعزيز لهم.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، الاحتراق النفسي، منغصات الحياة اليومية، التفكير اللاعقلاني، محافظة الخليل.

Abstract

This study aims to determine the relationship between the quality of life and psychological burnout, daily life irritants and irrational thinking for secondary school teachers in Hebron governorate. In fact, the study population consisted of (2028) teacher (male and female), who are teaching in secondary schools for both streams (scientific and literary sections) in Hebron city. While the study sample composed of (474) teacher, were chosen in a simple random way from secondary schools in Hebron governorate. The tools that used in this study were Abu Yunus's quality life scale (2013), Maslach scale for psychological burnout, which was rationated to suit the Palestinian society, in addition to daily life irritants, which was made by the searcher herself, and irrational thinking scale benefiting from Al-Rihany scale, which has been rationated to adapt the Palestinian teacher's community, furthermore the researcher used the descriptive approach for study purposes and it shows the following results : The level of quality of life, daily life stress, psychological burnout, and irrational thinking among secondary school teachers in Hebron governorate in general was moderate. It was noticed that there are statistically significant differences in the areas of (objectives, expectations and standards) and in the overall degree of life quality due to gender variable, where the differences are in favor of female. There are also differences of statistical significance of psychological burnout in the field of depersonalization, where differences are in favor of males. In addition to a statistically significant difference in the area of lake of personal accomplishment, and the differences are in favor of females. The results show another difference of statistical significance of daily life irritants in the psychological field, and differences are in favor of males. It was also observed that there are differences in the average scores of daily life irritants which are attributable to the variable years of experience in the areas of (social, educational, economic, environmental, health irritants and in the total degree of daily life irritants), and differences are in favor of teachers whose years of experience are (5-10) year and they themselves have a much higher level of daily life irritants. The existence of differences in the mean rates of psychological burnout attributed to the monthly income variable, and these differences existed in the field of depersonalization for those teachers who earn monthly income more than 3000 NIS and they have a higher degree of depersonalization. There are also differences in the average scores of daily life irritants attributable to the variable monthly income, where differences are in the fields of (social, educational,

environmental and health irritants) and in the overall degree, for those who earn monthly income (2000-3000 NIS), and they have a much higher rate of daily life irritants. There are also differences in the mean rates of daily life irritants attributable to the variable age existed in health irritants field, and differences are in favor of those aged 26 years or older, and they have higher degree of health irritants. Furthermore, the study shows no statistically significant differences in irrational thinking due to the following variables: sex, subjects that are taught, years of experience, monthly income and age. The results show a negative inverse relationship between quality of life in its fields from one side and total degree of psychological burnout and its fields (emotional exhaustion and depersonalization) from the other side. However, there is a positive directly proportional relationship between quality of life and its areas from one hand and lack of personal accomplishment from the other hand. Moreover, the results show a negative inverse relationship between quality of life in its fields from one side and the overall degree of daily life irritants in its areas from the other side. While the results show no relationship between life quality in its areas and irrational thinking. The study recommended amending the school rules and regulations to become more flexible and trying to reduce the burden on teachers, in addition to increase the provision of support and help and strengthening them.

Keywords: quality of life, psychological burnout, daily life irritants and rational thinking, Hebron governorate.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة.

مشكلة الدراسة.

أسئلة الدراسة.

أهداف الدراسة.

فرضيات الدراسة.

أهمية الدراسة.

حدود الدراسة.

مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

المقدمة:

المعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع فهو يعمل جاهداً بكل قدراته الذهنية والعضلية لتحقيق الموائمة بين متطلباتهما فيعملان سوياً وفق تناسق رائع، وكل هذا يستوجب أن يمتلك المعلم جودة الحياة عالية، فيتناول هذا البحث في طياته الحديث عن جودة الحياة، ومنغصات الحياة المرتبطة بالمعلمين وكذلك الاحتراق النفسي والأفكار اللاعقلانية. فمفهوم جودة الحياة أصبح يشغل بال الباحثين اليوم وهو مفهوم يتحدد بما يتمتع به الفرد من ملابس ومأكل ومشرب، ويتسع الأمر ليشمل مكانة الفرد الاجتماعية ودخله المادي وظروف بيئته المحيطة. كما يمتد المفهوم ليضم الحاجات غير المادية والخدمات المختلفة كالصحة والعلاج والتعليم ووسائل النقل والمواصلات والاتصالات والعدالة الاجتماعية والممارسات الديمقراطية والتفاعل والتفاهل بين أفراد المجتمع ووجود المحبة وكذلك حاجة المجتمعات للشعور بالأمان والأمن والسلام والعيش في بيئة صحية نظيفة بشكل عام، والحديث بشكل خاص عن المعلمين وتأثير التعليم وظيفياً على جودة حياتهم وعلى اختلاف معدلات الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والأفكار اللاعقلانية لديهم.

كذلك يستخدم علماء النفس مصطلح جودة الحياة (Quality of Life) كأداة للتعبير عن تمتع الإنسان بالصحة الجسمية والنفسية، والعيش في بيئة نظيفة تقدم له الخدمات بمستوى مرضٍ، كالعلاج والتعليم والمواصلات والاتصالات وكذلك ارتفاع الروح المعنوية والإيجابية والولاء للوطن، وحسب منظمة الصحة العالمية (WHO) فإن جودة الحياة هي معرفة الفرد بمستوى وضعه المعيشي في ظل أنظمة الثقافة والقيم في المجتمع الذي يحيط به، وعلاقة إدراكه هذا بتوقعاته وأهدافه ومدى اهتمامه (WHO, 1994).

وتتعدد الآراء ووجهات النظر حول مفهوم جودة الحياة، كلٌ يعرفها حسب معايير يراها لازمة من أجل توفير حياة كريمة. ولكن يكاد يجمع الباحثون على أنها عبارة عن توفر مقومات الحياة المتمثلة في كونها حالة من العافية الجسدية والعقلية والاجتماعية والنفسية، وبحسب منظمة الصحة العالمية فإن عناصر الصحة هي: الصحة الجسدية المتمثلة في قدرة الجسم على القيام بوظائفه الفسيولوجية. الصحة النفسية وتعني مقدرة الفرد على إدراك مشاعره والتعبير عنها بشكل جيد. والصحة الروحية المتعلقة بمعتقدات الفرد وممارساته الدينية. والصحة العقلية وتتمثل في قدرة الفرد على التفكير بطريقة سليمة وبوضوح وتناغم مع الإحساس بالمسؤولية. والصحة الاجتماعية حيث يكون الفرد قادراً على تكوين علاقات مع الآخرين ويستطيع الاستمرار فيها، وهي مصطلح شامل يتضمن مقدرة الفرد على تكوين علاقات مع كل ما يحيط به من أشخاص وقوانين وأنظمة ومواد (وزارة الصحة الأردنية اليونيسيف، 2003).

وعلى نقيض جودة الحياة يوجد دائماً ما يعكس صفو الحياة، وهو ما يعبر عنه في علم النفس باستخدام مصطلح منغصات الحياة اليومية (Daily Life Irritants) أو ضغوط الحياة، والتي يمكن تعريفها بأنها المشقات الصغيرة أو تجارب وظروف الحياة اليومية التي يراها الفرد، ويقدر بأنها تطغى على حياته أو تهدد سعادته. وهي مواقف مثيرة للغضب والإحباط تكون في مجموعها ناشئة من علاقة الفرد وتفاعله مع بيئته المحيطة. وتختلف استجابة الأفراد للضغوط تبعاً للظروف الفردية فهي مرتبطة بالعمر والجنس والبيئة المحيطة وطبيعة الدعم الاجتماعي. ومنغصات الحياة قد تكون صغيرة يومية وعابرة وقد تكون كبيرة غير متكررة الحدوث ولكنها ذات أثر كبير على نفس الفرد (Lazarus, 1993).

ومصادر الضغوط متنوعة مختلفة فمنها ما ينجم عن ظروف الحياة اليومية مثل المتطلبات الاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية، ومنها ما هو متعلق بظروف العمل والذي يعد الأشد تأثيراً على

حياة الأفراد والمجتمعات لما له من آثار سلبية على الصحة النفسية وعلى أداء الأفراد وإنتاجيتهم بشكل عام. وتتباين الضغوط في حدتها وشدتها تبعاً لاختلاف طبيعة العمل، فالمعلمون -الذين هم موضوع هذا البحث- من الأفراد الذين يعانون ضغوطاً شديدة، لما يقع على عاتقهم من مسؤولية إنسانية كبيرة وسامية تتمثل في بناء الإنسان وإعداد الأجيال. فمنغصات الحياة الخاصة بالمعلمين هو موضوع جدير بالدراسة لما لذلك من أثر على أداء المعلم وبالتالي على جودة التعليم وعلى تحصيل الطلاب (محمد، 1999).

كما وأن الضغوط النفسية ومنغصات الحياة اليومية إذا ما استمرت حدتها واشتدت أدخلت الفرد في سلسلة من الاضطرابات قد تبدأ بسيطة وتنتهي بحالات شديدة من الضغوط النفسية مثل الاحتراق النفسي الذي يصل بالفرد إلى استنفاد طاقته والوصول إلى حد الإنهاك النفسي (Maslash & Jackson, 1991).

والاحتراق النفسي يعتبر حالة من الإنهاك تنتج من جراء ثقل الأعباء والضغوط المستمرة الملقاة على عاتق الفرد والتي تفوق قدرته على التحمل، كما وتعيق قدرته على التكيف وتؤثر عليه سلباً في جوانب حياته الشخصية والاجتماعية والصحية والنفسية، كما ويشمل هذا الأمر أداء الفرد في عمله وما يتبعه من آثار سلبية على المؤسسة التي يعمل فيها. ويصاحب حالة الاحتراق النفسي عدد من الأعراض والتي تتباين من شخص لآخر كالشعور بالغضب والضيق والإحباط ومشاعر سلبية تجاه الآخرين، والعديد من الآلام والأوجاع العضوية واضطرابات النوم والشهية (الزهراني، 2008).

ويتناول البحث الحديث أيضاً عن الأفكار اللاعقلانية والتي تعد عاملاً هاماً في التأثير على جودة الحياة وتدميرها. وتعرف الأفكار اللاعقلانية على أنها أفكار غير حقيقة وغير منطقية بينها الفرد عن نفسه وعن حوله وينتج عنها انعدام ثقة الفرد بنفسه وانهزام ذاته، وتؤثر أيضاً على سلوكه وانفعالاته وتمنعه من تحقيق أهدافه التي يصبو إليها، كما وتؤدي به إلى الإحساس بكم من المشاعر

السلبية كالقلق والإحباط والكبت والاكئاب والغضب والحقد والعنف؛ فتفقد الحياة قيمتها وتضمحل جودتها ويفقد الفرد شعوره بالسعادة والرضا عن حياته (العويضة، 2008).

والأفكار اللاعقلانية تضم مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي لا توافق الواقع الفعلي للأمور وتعتبر غير موضوعية، تتميز بتهويل وتعظيم الأمور المرتبطة بالذات والآخرين، وتسعى إلى ما لا تستطيع الوصول إليه، والتصرف بموجب ما تحمله هذه الذات من قيم ومعتقدات مما يجعلها تتحكم أفعالها وسلوكياتها (الصباح والحموز، 2007).

إن الاهتمام بجودة الحياة الوظيفية هو الداعم لإيجاد بيئة عمل آمنة وصحية ومناسبة، تتوافر فيها أشكال اشتراك المعلمين في عملية الإدارة واتخاذ القرارات جميعها من جهة، والاهتمام بالحياة الأسرية والعائلية من جهة أخرى، يعمل فيها على تحقيق التوازن بين بيئة المعلم في المؤسسة التعليمية ومتطلباته واحتياجاته العائلية والأسرية. إضافة لذلك فإن جودة الحياة الوظيفية تمثل الأعمال والأفعال والممارسات التي تقوم بها الإدارة من أجل الوصول إلى رضا المعلمين لديها وإسعادهم، وزيادة شعورهم بالثقة والأمان والاطمئنان في حياتهم الوظيفية العملية والأسرية والذي بدوره يساعد المعلمين على أن يكونوا أكثر مقدرة وسلطة في أداءهم لمهنتهم بما يؤدي بهم إلى تحقيق أفضل النتائج (ديوب، 2014).

مشكلة الدراسة:

يعاني المعلمون من صعوبات ومنغصات عديدة في حياتهم المهنية والوظيفية والنفسية والصحية والاجتماعية والأسرية، تقلل من مستوى جودة الحياة لديهم، وتزيد من مستوى الاحتراق النفسي لديهم، كفقدان الدعم الوظيفي والنفسي، وتدني مكانة المعلم الاجتماعية والاقتصادية، وعدم احترام الطلاب لمعلميهم، وكثرة الأعباء الوظيفية كالمناوبة وأنشطة اللجان، فأصبح من الضروري زيادة مستوى جودة الحياة لمعلم المرحلة الثانوية في البيئة الفلسطينية، والتقليل من مستوى الاحتراق النفسي، ويتحتم ذلك

من خلال إيجاد أنظمة محفزة لتوفير نوع من المشاركة والتفاعل الايجابي، حتى ينعكس ذلك على المعلم مما يؤدي إلى انجاز أعماله بكفاءة عالية، وتطوير وتعزيز الأداء المؤسسي، وهذا يتجلى من خلال توفير متطلبات الأمن والاستقرار الوظيفي وعدالة الأجور والحوافز إضافة إلى المكافآت المادية والدعم النفسي كأحد العوامل الهامة لزيادة مستوى جودة الحياة لدى المعلمين، كما وتسود بعض الأفكار اللاعقلانية بين صفوف المعلمين مثل عدم تقبل نتائج الطلاب إذا كانت عكس توقعاته، أو الشعور الدائم بالخوف من أن تسير الأمور على غير ما يريد، أو أن يظن المعلم بضرورة تمتعه بشخصية مثالية، أو اعتقاده بوجوب سير الخطة الدراسية بشكل دقيق وعدم الحيد عنها ولو بشكل بسيط وإلا فتحل كارثة. وتكمن مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما علاقة جودة الحياة بكل من الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل؟

أسئلة الدراسة: تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية

1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات

الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل؟

2- ما مستوى جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى

معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات جودة الحياة والاحتراق النفسي

ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات

(الجنس، المواد التي يدرسها (علمية، أدبية)، سنوات الخبرة، الدخل الشهري، العمر)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة علاقة جودة الحياة بكل من الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني

لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل باختلاف الجنس، والمواد التي يدرسها المعلم.

2- معرفة علاقة جودة الحياة بكل من الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني

لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل باختلاف سنوات الخبرة، والدخل الشهري، والعمر.

3- معرفة مستوى جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى

معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للدراسة في الأمور التالية

1- تعد الدراسة مهمة للغاية لأنها من الدراسات القليلة التي تهتم بجودة حياة المعلم، حيث أن المعلم

الذي يتمتع بمستوى عالٍ من جودة الحياة يكون متوافقاً مع نفسه ومع الآخرين، وينعكس ذلك على

أدائه لعمله، والمعلم هو المساعد في تزويد الخبرات ومهارات الطلبة وشعوره بمستوى جودة حياة

مرتفع يؤثر على تلاميذه، الأمر الذي يحقق أهداف العملية التربوية المنشودة.

2- تزويد المكتبة الفلسطينية بدراسة تبين علاقة جودة الحياة بالاحتراق النفسي ومنغصات الحياة

اليومية والتفكير اللاعقلاني والتي قلما نجد دراسة تناولتها حقاً لدى المعلمين، الأمر الذي يسهم في

مواكبة التطورات الحياتية والعلمية، كما وأنها تستجيب للدراسات السابقة التي أوصت بها.

الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في الأمور التالية

1- قد تساهم الدراسة في توجيه أنظار العاملين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تطوير وتحسين

جودة الحياة لدى المعلمين.

2- قد تفتح الدراسة الآفاق لدراسات أخرى على معلمي الثانوية ذات العلاقة بتحسين الأداء.

3- تطوير برامج مختلفة تهدف إلى زيادة جودة حياة المعلمين، وخفض مستويات الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والأفكار اللاعقلانية للمعلمين.

4- تزويد أصحاب القرارات بمعلومات قد تكون مهمة لاتخاذ بعض القرارات التي ترفع جودة حياة المعلمين تخص تأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، أو تخفض من مستويات الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والأفكار اللاعقلانية لديهم.

فرضيات الدراسة: هذه الدراسة التحقق من صحة الفرضيات التالي

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المواد التي يدرسها (علمية أو أدبية).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الدخل الشهري.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى لمتغير العمر.

6- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

حدود الدراسة: وتتكون من

- 1- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام 2018م.
- 2- الحدود المكانية: المدارس الثانوية في محافظة الخليل.
- 3- الحدود البشرية: تم استهداف عينة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.
- 4- الحدود الموضوعاتية والمفاهيمية: علاقة جودة الحياة بالاحترق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني.

مصطلحات الدراسة:

- **جودة الحياة:** شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورفي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه (منسي وكاظم، 2006).
- تعرف جودة الحياة إجرائياً بأنها متوسط الدرجة التي يحصل عليها المعلمين على مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة، والمكون من أربعة أبعاد وهي: الأهداف، التوقعات، الاهتمامات، المعايير.

- **الاحتراق النفسي:** أوضحت ماسلاش (Maslach, 2003) أن الاحتراق النفسي يشير إلى فقدان الاهتمام بالأفراد الموجودين في محيط العمل، حيث يشعر الفرد بالإرهاق والاستنزاف العاطفي اللذين يجعلان الفرد يشعر بفقدان الإحساس بالإنجاز، وبذلك يفقد تعاطفه نحو العاملين الآخرين، إذ يعد الاحتراق النفسي كخبرة ذاتية انفعالية سلبية تقود إلى عملية مزمنة يتم تجربتها كاستنزاف الجهد على المستوى البدني والانفعالي والمعرفي.
- وتعرفه الاحتراق النفسي إجرائيا على أنه متوسط الدرجة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات على مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي المستخدم في هذا البحث.
- **منغصات الحياة اليومية:** يشير المعنى النفسي لمنغصات الحياة اليومية إلى شكل من أشكال الانحراف عن حالة الثبات العادية أو الاستقرار أو السواء، أو هي اضطراب يصيب التوازن القائم بين الفرد والبيئة المحيطة (Lazarus, 1993).
- وتشمل منغصات الحياة ضغوط الحياة بشكل عام والضغوط النفسية والمهنية، وتعرف منغصات الحياة اليومية إجرائيا على أنه متوسط الدرجة التي يحصل عليها المعلمون من كلا الجنسين على مقياس منغصات الحياة اليومية والمكون من ستة أبعاد وهي: منغصات نفسية، ومنغصات اجتماعية، ومنغصات تربوية، ومنغصات اقتصادية، ومنغصات بيئية، ومنغصات صحية.
- **الأفكار اللاعقلانية:** يشير أليس أن الأفكار اللاعقلانية هي عبارة عن الأفكار الخاطئة غير الواقعية وغير المنطقية والتي تعيق تحقيق الفرد لأهدافه، ويصاحب هذه الأفكار والمعتقدات نتائج سلوكية انفعالية سلبية غير سوية (مجلي، 2011).
- وتعرفه الأفكار اللاعقلانية إجرائيا على أنه متوسط الدرجة التي يحصل عليها المعلمون أو المعلمات على مقياس الأفكار اللاعقلانية المستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

● الإطار النظري:

- جودة الحياة (المفهوم والأبعاد والأهداف والأهمية والمؤشرات والنظريات المفسرة)
- الاحتراق النفسي (المفهوم والمراحل والأبعاد والأسباب والأعراض والمستويات وطرق الوقاية والنظريات المفسرة)
- منغصات الحياة اليومية (المفهوم والأنواع والمؤشرات والآثار والنظريات المفسرة)
- الأفكار اللاعقلانية (المفهوم والسمات والأنواع والأسباب والأعراض)

● الدراسات السابقة:

- الدراسات الخاصة بجودة الحياة
- الدراسات الخاصة بالاحتراق النفسي
- الدراسات الخاصة بمنغصات الحياة اليومية
- الدراسات الخاصة بالأفكار اللاعقلانية

● التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري:

يشمل هذا الفصل من الدراسة على الأدب النظري الذي يقدم تعريفاً عاماً بمفهوم جودة الحياة وما يرتبط به من مفاهيم تتعلق بأبعادها ومكوناتها وأهدافها ومؤشراتها والنظريات المفسرة لها، ويتبعه الحديث عن كل من الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والأفكار اللاعقلانية وما يتعلق بهم من مفاهيم وأسباب ونظريات بشكل موسع، وينتهي هذا الفصل بعرض أبرز الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولاً: جودة الحياة

مفهوم جودة الحياة:

منذ بداية النصف الثاني للقرن العشرين اهتم علماء النفس بمفهوم جودة الحياة المرتبط بعلم النفس الإيجابي، والذي يبحث في أهمية النظرة الإيجابية لحياة الإنسان، وهذا البحث يتضمن العديد من الموضوعات التي من شأنها تحسين جودة الحياة، حيث يشمل العادات والسمات الإيجابية والشخصية، بالإضافة إلى الخبرات الشخصية.

وتعتبر جودة الحياة واحداً من أهم مصادر الرضا لدى العاملين في المؤسسات، كما ويعد مؤشراً فريداً يميز المؤسسة عن غيرها من المؤسسات، لذلك كان جديراً بالمؤسسات الاهتمام بجودة الحياة بل وتحسينها ليشمل الأبعاد الاجتماعية، والنفسية، والطبيعية، مما ينعكس إيجابياً على رقي المؤسسة وإنتاجها وتقدمها (ماضي، 2014).

وأوضح المغربي (2004) أن جودة الحياة علم يعنى بدراسة الطرق والأساليب والمكونات التي تعتمد عليها الإدارة في المؤسسات التربوية وتحليلها من أجل توفير حياة وظيفية كريمة للمعلمين، وإشباع

حاجاتهم ورغباتهم، حيث أن هناك علاقة بين رضا الموظفين ومستوى أدائهم، فكلما زاد رضا المعلمين زاد اندماجهم وتوافقهم في عملهم، وبالتالي الحصول على نتائج أفضل.

واختلفت الآراء حول مفهوم جودة الحياة، فمن رأي تايلور وبوجدان (Taylor & Bogdan, 1990) تعرف جودة الحياة بأنها رضا الفرد بقدره مع الشعور بالراحة والسعادة، أما جود (Good,1990) فيرى بأنها استغلال الفرص من أجل تحقيق أهداف ذات معنى، بينما من وجهة نظر العارف (1999) فتعتبر جودة الحياة البناء الكلي الذي يبنى من عدد من المتغيرات التي تهدف إلى إشباع حاجات الفرد ومن مؤشرات ذاتية لها القدرة على قياس مقدار الإشباع الذي تم تحقيقه، أما من وجهة نظر منظمة الصحة العالمية فإن جودة الحياة مفهوم يؤثر فيه كل من صحة الفرد الجسمية و النفسية وحياته الاجتماعية وقدرته على التحكم في ذاته، بالإضافة إلى علاقته مع العوامل الفعالة في بيئته.

إن جودة الحياة كل شيء يستطيع الفرد استخدامه ذاتياً من أجل تنمية قدراته وطاقاته النفسية والعقلية، والتدريب على حل مشكلاته واستخدام الأساليب الملائمة لمواجهة المواقف الضاغطة، بالإضافة إلى المبادرة بمساعدة الآخرين والتضحية من أجل رفاهية المجتمع، وقيم جودة الحياة من خلال النظر إلى مدى قدرة الفرد على إشباع حاجاته الصحية والنفسية كالحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والاستقرار الأسري والاقتصادي والرضا عن العمل، بالإضافة إلى القدرة على تحمل الضغوطات الاجتماعية والاقتصادية ومقاومتها، ويؤكد أن شعور الفرد بالاستقرار النفسي واحد من المؤشرات ذات الدلالة القوية على جودة الحياة (جبر، 2005).

فيما يرى عبد المعطي (2005) أن جودة الحياة هي قدرة الفرد على إدراك ذاته وتقييم النواحي المادية المحيطة به في بيئته ومعرفته أهمية كل جانب من هذه الجوانب في غضون وقت محدد

وظروف معيشية محددة، ويظهر ذلك من خلال مستوى السعادة أو الشقاء الذي يشعر به الفرد والذي يؤثر بدوره على علاقاته ومعاملاته اليومية.

وأورد مشري (2014) أن جودة الحياة تتلخص في الشعور الإيجابي بحسن الحال والذي يمكن رصده عن طريق المؤشرات السلوكية الدالة على ارتفاع مستويات الرضا لدى الفرد عن ذاته وحياته بشكل عام، بالإضافة إلى سعيه المتواصل لتحقيق ذاته واستقلاليتها من خلال تحقيقه لأهداف سامية معينة وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة واستمراره فيها، كما وترتبط بشعور الفرد بكل من الإحساس العام بالسكينة والطمأنينة والسعادة.

أما عبد الفتاح وحسين (2006) فقد عرّفها على أنها قدرة الفرد على الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية، وإحساسه بحسن الحال وإشباعه لحاجاته وإبدائه الرضا عن حياته بالتزامن مع إدراكه للقوى والمضامين التي تسير حياته مع تمتعه بصحة جسمانية ونفسية مستقرة ومتوازنة وصولاً إلى عيش متناغم يوفق جوهر الإنسان مع قيم مجتمعه السائدة.

وأما العادلي (2006) فهو يعرف جودة الحياة على أنها صفة تجعل الإنسان قادراً على إشباع مختلف حاجاته ورغباته الفطرية والمكتسبة بالإضافة إلى استمتاعه بظروفه الحياتية.

فيما يشير الحربي والنجار (2013) إلى أن جودة الحياة هي تمتع الفرد بالصحة الجسدية والنفسية، وجودة العلاقات العائلية والمجتمعية مع الشعور بالاستقرار والأمان النفسي.

أما المالكي (2011) فيعرفها على أنها التمتع بالصحة والسعادة والرضا عن الحياة وفاعلية الذات واتزانها الناتج عن الصحة النفسية.

وتعرف شقير (2010) جودة الحياة بأنها تعني: أن يعيش الفرد حالة جيدة متمتعاً بصحة جسمية وعقلية وانفعالية على درجة من القبول والرضا، وأن يكون قوي الإرادة صامداً أمام الضغوط التي تواجهه، ذو كفاءة اجتماعية عالية، راضياً عن حياته الأسرية والمهنية والمجتمعية محققاً لحاجاته

وطموحاته واثقاً من نفسه، ومقدراً لذاته بما يجعله يعيش شعور السعادة، بما يشجعه ويدفعه لأن يكون متفائلاً لحاضره ومستقبله، و متمسكاً بقيمه الدينية والخلقية والاجتماعية، منتمياً لوطنه ومحباً للخير، ومدافعاً عن حقوقه وحقوق غيره ومتطلعاً للمستقبل.

أما أبو حلاوة (2010) فذكر أن جودة الحياة تعكس وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والوجود الايجابي، ذلك لأن جودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كما يعكسه الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة كنتاج لظروف الحياة المعيشية والحياتية للأفراد والإدراك الذاتي لهذه الحياة حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي لهذه الحياة لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالتعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الاجتماعية من ناحية، وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد من ناحية أخرى.

ويرى ادموندز وستيوارث براون (Edmunds & Stewart-Brown, 2002) جودة الحياة أنها حالة عامة من الاتزان الانفعالي تنظم إيقاع حياة الشخص في سياق علاقاته مع ذاته، وعلاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين نتيجة سيطرة مشاعر الإقبال، الحيوية، الثقة، المرح، السعادة، الهدوء، حب الآخرين والاهتمام بهم على أسلوب حياتهم(رجيعة، 2009).

ويعرف سليمان (2009) جودة الحياة بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال إثراء البيئة ورفقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية، والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

عرف جاد الرب (1999) مفهوم جودة الحياة الوظيفية بأنها: العمليات المتكاملة المخططة والمستمرة، والتي تستهدف تحسين مختلف الجوانب التي تؤثر على الحياة الوظيفية للعاملين وحياتهم الشخصية، والذي يسهم بدوره في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة والعاملين فيها والمتعاملين

معها. فيما يرى آخرون أن جودة الحياة الوظيفية تعني: ظروف عمل جيدة وإشرافاً جيداً، ومرتببات ومزايا ومكافآت جيدة، وقدراً من الاهتمام والتحدي بالوظيفة، وتتحقق جودة الحياة الوظيفية من خلال فلسفة علاقات العاملين التي تشجع استخدام جهود جودة الحياة الوظيفية لإعطاء العاملين فرصاً أكبر للتأثير على وظائفهم، والمساهمة الفعالة على مستوى المنظمة ككل (مغربي، 2004).

وقد عرف جود (Good, 1994) جودة الحياة على أنها الدرجة التي يستمتع بها الفرد بالإمكانات ذات الأهمية المتاحة له في حياته وذلك في ثلاث مجالات حياتية، وهي الأسرة، والعمل، والصحة.

أما حبيب (2006) أشار إلى أن جودة الحياة تعني درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في النواحي النفسية والمعرفية والإبداعية والثقافية والرياضية والشخصية والجسمية والتنسيق بينها، مع تعديل المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والانجاز والتعلم المتصل بالعادات والمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة، وتلبية الفرد لاحتياجاته ورغباته وميوله بالقدر المتوازن واستمرارية في توليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار والتعلم التعاوني، بما ينمي مهاراته النفسية والاجتماعية.

أما عكاشة وعبد العزيز (2010) فقد عرفوا جودة الحياة على أنها مفهوم يتأثر بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية مرتبطة بالحالة الصحية والنفسية للفرد ومدى الاستقلال الذي يتمتع به، والعلاقات الاجتماعية التي يكونها، فضلاً عن علاقته بالبيئة التي يعيش فيها.

نرى من التعريفات السابقة أنه لا يوجد تعريف محدد وموحد لمفهوم جودة الحياة حيث أنها مفهوم واسع وشامل يتمثل في إشباع الحاجات لتحقيق التوافق والتوازن والرضا النفسي للفرد، إضافة إلى شعوره بالسعادة.

أبعاد جودة الحياة:

تسلك جودة الحياة منحىً شخصياً إلى جانب المنحى الوظيفي، وتعد حيوية ومهمة للأفراد الذين يطمحون في إنشاء مشروعات ذاتية. أما من وجهة نظر الباحثين فهي عبارة عن مهارات وقدرات وسمات رئيسة تنفرع إلى أخرى فرعية، مثل الرؤية المستقبلية، المبادرة الفعالة، سرعة البديهة، القدرة على الإنجاز، الميل إلى الاستقلال، وامتلاك روح المخاطرة، والقدرة على تحمل المسؤولية جنباً إلى جنب مع الثقة بالنفس، وإدراك الذات والقدرة على التواصل الاجتماعي، والدافعية نحو التعلم بشتى الوسائل والطرق الممكنة والمتاحة، والقدرة على إقناع الطرف الآخر، بالإضافة إلى امتلاك العديد من القيم الأخلاقية كالتمساح والمشاركة والتعاون والإصغاء للآخر (المعشني، 2006).

يرى الديلمي وآخرون (2012) وجود مؤشرات مختصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة؛ حيث أنه يتكون من عدد من الدلالات التي يمكن ملاحظتها والتي تخضع للقياس المباشر، كظروف العمل ومستوى دخل الفرد ومستواه الاجتماعي والاقتصادي، ومقدار المساعدة القائمة التي يمكن الحصول عليها من شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة، إلا أن التركيز على النتائج الموضوعية المتعلقة بجودة الحياة لا يُحدث إلا جزءاً صغيراً من التغيرات والتباينات للتقديرات الكلية لجودة الحياة.

ويحدد عبد المعطي (2005) خمسة أبعاد لجودة الحياة تتلخص في العوامل المادية والقدرة على التعبير عن حسن الحال، والقدرة على إشباع الحاجات، وشعور الفرد بالرضا عن معيشته وظروف حياته، وفهم الفرد لقوى ومضامين الحياة وإحساسه بمعنى الحياة، والصحة الجسمانية والنفسية والسعادة الداخلية، بالإضافة إلى جودة الحياة الوجودية التي هي الوحدة الموضوعية والذاتية لجميع مناحي الحياة، بل وتمثل جودة الحياة الأكثر عمقاً داخل نفس الفرد.

وأشار بيترمان وسيلا (Peterman & Cella, 2000) إلى وجود سبعة محاور تمثل في مجموعها الكلي جودة الحياة، وذلك لأهداف ومساحٍ عديدة تسير البحث والقياس ألا وهي التوازن

الانفعالي والذي يتمثل في القدرة على التحكم في كل من الانفعالات الإيجابية والسلبية كالشعور بالخوف، والحالة الصحية العامة للجسم، والاستقرار العائلي والأسري والحفاظ على العلاقات داخل بناء العائلة الواحدة، واستمرار العلاقات الاجتماعية وتواصلها خارج النطاق العائلي، واستقرار الفرد الاقتصادي بما يمكنه من التغلب على تكاليف الحياة وأعبائها، والاستقرار المهني الذي يعد بعداً هاماً دالاً على جودة الحياة يتلخص في الرضا عن العمل، والتواءم الجنسي الذي يرتبط بمظهر الجسم وشكله الخارجي وشعور الفرد بالرضا عن منظره ومظهره العام.

بينما أوضح العارف بالله (1999) أبعاد جودة الحياة كالتالي البعد الذاتي والذي يشير إلى مدى الرضا الداخلي والذاتي للفرد عن حياته ومدى إحساسه بالسعادة، والبعد الموضوعي حيث يتلخص هذا البعد بدرجة تمتع الفرد بصحة جسدية وجسمية وعلاقات اجتماعية إيجابية وأنشطة مجتمعية، بالإضافة إلى الحصول على وظيفة مرضية، كما يتسع هذا البعد ليشمل فلسفة الحياة ووقت الفراغ والمستوى الاجتماعي، بالإضافة إلى العلاقات العائلية والأسرية والصحة النفسية ومستوى التعليم.

في حين يرى شالوك (Schalock, 2002) أن لجودة الحياة ثلاث مؤشرات يمكن قياسها من خلال عدة مجالات في حياة الفرد ألا وهي السعادة الانفعالية الملخصة في الرضا ومفهوم الذات وانخفاض الضغوط، والعلاقات الشخصية وتخضع لتأثير التفاعلات المساندة، والسعادة المادية والتي يحكمها كل من الحالة المادية والعمل والمسكن، والنمو الشخصي والذي يمكن تحقيقه من خلال التعليم والأداء، والسعادة البدنية من خلال التمتع بصحة جيدة وممارسة أنشطة حياتية والقدرة على إدارة الوقت، تقرير المصير عن طريق الاستقلالية ووضع الأهداف والقيم، والمشاركة الاجتماعية عند توفر الترابط الاجتماعي وتعدد الأدوار المجتمعية وأخيراً الحق البشري الذي يعد واجباً وقانوناً ناتجاً عن تنفيذ العمليات واللوائح الواجبة.

أما أبو سريع وشوقي وأنور ومرسي (2006) فقد أشاروا إلى أن مفهوم جودة الحياة يتحدد من خلال بعدين، الأول بعد المحددات الداخلية لجودة الحياة كتقدير الفرد لذاته، الصحة العامة، التوافق المهني، وأما الثاني فهو بعد المحددات الخارجية ويشمل العلاقات الأسرية وتوافقها، تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية مرضية، الدخل الشهري ونوعية المسكن.

بينما يرى عزب (2004) أن مفهوم جودة الحياة يشير إلى ستة أبعاد أساسية يمكن استخدامها لقياس جودة الحياة ألا وهي التفاؤلية من خلال توقع حدوث الأفضل في المستقبل، تقدير الذات من خلال معرفة الفرد لقدراته الحقيقية وتقديره لكفاءته وذاته، الرضا عن المهنة بكافة متطلباتها، أي الحصول على راتب مرضي ومكانة اجتماعية جيدة، بالإضافة إلى العلاقات الإنسانية ونمط القيادة وغيرها، التوقعات المستقبلية من خلال تصورات وتوقعات عدة يرجو الفرد حصولها في المستقبل، الممارسات الدينية المرتبطة بكافة النواحي العقائدية والجوانب الروحية، الحالة الصحية العامة والتي يمثلها الجانب الصحي بشكل عام، بالإضافة إلى السلامة الجسدية.

في حين يرى عراقي ومظلوم (2005) أن هناك بعدان أساسيان لجودة الحياة يتلخصان في كلٍّ من جودة الحياة الموضوعاتية، وجودة الحياة الذاتية.

كما حدد منسي وكاظم (2006) ستة أبعاد لجودة الحياة وهي جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجودة العواطف والتي تعنى بالجانب الروحاني والوجداني للفرد، وجودة الصحة النفسية، وجودة إدارة الوقت وملئه.

أما شقير (2009)، وشقير (2010) فقد أوضحت أبعاد بجودة الحياة وقسمتها إلى ثلاثة معايير أساسية، وهي معيار الصحة الذي يشكل كلاً من الصحة الجسمية والصحة المعرفية والصحة النفسية، ومعيار الخصائص الشخصية السوية ويشمل درجة الصلابة النفسية والثقة بالنفس والشعور بالرضا عن الحياة مع الشعور بالسعادة والتفاؤل والاستقلال الذاتي والكفاءة الذاتية، والمعيار الخارجي،

ويشمل محكات الانتماء للجماعة والعمل والمهارات والمساندة الاجتماعية، بالإضافة إلى المكانة الاجتماعية وتوفر القيم الخلقية والدينية والاجتماعية والحقوق.

ويرى محمد (2011) أن مكونات الرضا عن الحياة تشمل مجموعة من الأبعاد التي تقيس جودة الحياة لدى الفرد، ألا وهي مكونات موضوعية وتضم كلاً من الصحة الجسدية والمستوى المعيشي، العلاقات الاجتماعية والعلاقات العائلية والأسرية، الأنشطة المجتمعية، الصحة النفسية، الوظيفة والعمل، فلسفة الحياة، الحقوق ووقت الفراغ، أما المكونات الذاتية فتشمل الإدراك الشخصي والذاتي، وخصائص شخصية الفرد.

ومن خلال استعراض التعريفات سابقة الذكر لجودة الحياة يمكن حصر أبعادها في جودة الحياة الموضوعية والتي تبحث هذه كل ما يخص الجوانب الاجتماعية لحياة الإنسان والتي توفرها البيئة المحيطة من خلال مستلزمات مادية، وجودة الحياة المادية وتعنى هذه الفئة بذات الفرد وسلامته النفسية ورضاه الشخصي عن الحياة وشعوره بالسعادة إزاء حياته ووظيفته، وجودة الحياة الوجودية وتتمثل في القدرة على إشباع الفرد لحاجاته بالمستوى المثالي وقدرته على العيش بتوازن وتوافق روحي ونفسي وسلام داخلي مع ذاته ومجتمعه.

أهداف جودة الحياة:

لجودة الحياة الوظيفية أهداف عدة تتلخص في القدرة على كسب ثقة المعلمين بل وزيادتها والمشاركة في إيجاد حلول منطقية للمشاكل المختلفة، ورفع المعدل الوظيفي، وزيادة الفاعلية التنظيمية، والعمل على خفض نسبة الدوران لدى المعلمين، وزيادة الإنتاجية، والعمل على تحقيق أهداف المدرسة وتنميتها لتتمكن من توظيف معلمين أكفاء، وغرس مفاهيم الولاء والدافعية لدى العاملين تجاه مؤسساتهم، بالإضافة إلى العمل على إيجاد التوافق والانسجام والتوازن بين الحياة

الوظيفية والشخصية الأسرية للعاملين، والعمل على تحسين وتطوير ظروف العمل بما يتلاءم مع تطلعات المعلمين (جاد الرب، 2008).

كما أن المؤسسات التربوية المختلفة تسعى لتحقيق العديد من المزايا والأهداف من خلال تبنيها لتطبيق برامج جودة الحياة، وهذه الأهداف هي الإسهام في توفير قوة عمل أكثر مرونة وولاء ودافعية، وتوفير ظروف عمل مطورة من وجهة نظر المعلمين، وتنمية قدرات المؤسسة على توظيف معلمين ذوي كفاءة عالية (مغربي، 2004).

أهمية جودة الحياة:

إن لتطبيق جودة الحياة الوظيفية أهمية عملية بالغة، حيث تتجلى تأثيرات إيجابية ببناء جراء التطبيق العملي لأبعاد جودة الحياة الوظيفية، مثل النجاح في خفض نسبة النزاعات القائمة بين الإدارة والمعلمين عن طريق خلق جو مناسب لعلاقات عملية ذات إنتاجية عالية، وتمكين أكبر عدد ممكن من المعلمين من مشاركة أفكار نيرة ببناء من شأنها أن تسهم في تحسين إجراءات العمل التربوي وتطويرها، وربط المعلمين بالمدرسة وتعزيز انتمائهم وولائهم لها وتحقيق التكامل والتفاعل بين أهدافها وأهدافهم، العمل على تعزيز الجودة والتعليم والإبداع، ورفع مستوى الرضا الوظيفي، دعم الجانب الإنساني داخل المدرسة، العمل على تقليل معدلات الغياب في المدرسة، العمل على زيادة الكفاءة والفاعلية التنظيمية للمدرسة، والعمل على استغلال الموارد البشرية واستثمارها بالشكل الأفضل داخل المدرسة (ماضي، 2014).

مؤشرات جودة الحياة:

رأى (Adhikar & Gautam, 2010) أن فوائد جودة الحياة تظهر على العاملين وأرباب العمل عند شعورهم بالأمان الوظيفي، وحصولهم على الترقيات والتقدم في الوقت المناسب، والحصول على

التعويضات العادلة والكافية لهم، وعند توفر ظروف العمل المناسبة والصحية والأمنة، وعندما يسود التكامل الاجتماعي بين العاملين، إضافة إلى الالتزام الدستوري.

النظريات المفسرة لجودة الحياة:

نظرية فنتجودت وآخرين (Ventegodt, 2003)، والتي ترى أنه بالإمكان تفسير جودة الحياة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي جودة الحياة الذاتية المتمثلة في الهناء والرضا عن الحياة وفي معنى الحياة، وجودة الحياة الموضوعية أو الخارجية والتي تشمل التنظيم البيولوجي الذاتي والقدرة على إدراك وتقدير الإمكانيات الحياتية المتباينة وإنجاز الحاجات والمعايير الثقافية، في حين يسلك الوجه البيولوجي البعد الثالث والذي بدوره يشير إلى الوجود البشري (سليمان، 2009).

نموذج فينوهوفن (Veenhoven, 2000)، ويتكون هذا النموذج من مفهومين أساسيين هما فرص الحياة، ونتائج الحياة، أما بالنسبة لمفهوم فرص الحياة فهو ينقسم إلى بعدين الأول هو الجودة في الحياة الخارجية وغالباً مصطلح جودة الحياة والهناء يستخدمان بهذا المعنى، والبعد الثاني هو الجودة المنبثقة من الداخل والتي تشير إلى بيئة الفرد الداخلية من حيث إمكانياته وقدراته لمواجهة مشكلاته الحياتية بأفضل طريقة. أما المفهوم الثاني هو نتائج الحياة وتنقسم إلى الفائدة أو المنفعة والتي تشير إلى جودة الحياة من خلال المحصلة التي يمكن الحكم عليها في ضوء بيئة الفرد وقيمه أي استغلال البيئة الخارجية التي تمثل رؤية الحياة على أنها بخير، القسم الآخر من نتائج الحياة هو تقدير الحياة والتي تشير إلى جودة الحياة من منظور الفرد الذاتي كالرضا والسعادة الشخصية.

نموذج إيفانس (Evans, 1994)، يعتبر نموذج إيفانس نموذجاً متميزاً مبنياً على أساس الوجهة التكاملية للأبعاد النظرية لجودة الحياة لدى الفرد ويشمل السمات الشخصية كتقدير الفرد لذاته وروح الأمل والتفاؤل والقدرة على الاعتماد على النفس والعصابية بالإضافة الانبساطية، وتعتبر جميعها صفات نابعة من داخل الفرد وتشمل الأبعاد المعرفية والانفعالية. كما يتضمن النموذج ما

يعرف بالهناك الشخصي ويشمل الانفعال الإيجابي أو السلبي ويكون داخلي المصدر ومكون انفعالي، كما يشمل الرضا العام عن الحياة وأيضاً يكون داخلي المصدر ومكون معرفي، كما ويشمل النموذج محصلة جودة الحياة التي تتضمن جودة الحياة السلوكية، وتكون خارجية المصدر ومكون معرفي، وجودة الحياة المرتبطة بالصحة وتكون داخلية أو خارجية المصدر حيث تتمثل في الجوانب المعرفية والوجدانية (سليمان، 2009).

ثانياً: الاحتراق النفسي

إن العالم النفسي فرويدنبرجر (Freudenberg, 1975) يعتبر أول من استطاع التعبير عن مفهوم الاحتراق النفسي وقد أشار به إلى ردّات الفعل الجسمية والانفعالية الناتجة عن ضغوط العمل، حيث قام بدراسة وتحليل الآثار السلبية لدى العاملين في مختلف المهن. وقد أصبح هذا المصطلح محط أنظار واهتمام الأفراد العاملين خاصة في المهن التي تحتاج إلى تقديم مساعدة متخصصة كالتي في الطب والعمل الاجتماعي والشرطة (Paplia & Olds, 1992).

ويرى فرويدنبرجر (Freudenberg, 1975) أن المهنيين المصابين بالاحتراق النفسي يتصفون بالسلبية والتصلب في التفكير، وهذه الخصائص تقود إلى عقل مقفل أمام التغيير (Cedoline, 1982).

فيما يعتبر فريدمان أن للاحتراق النفسي نمطان، الأول مرتبط بالطابع الشخصي الذاتي للفرد والذي يفسر وجود الاستعداد لديه على الاحتراق النفسي. أما الثاني فهو مرتبط بالبيئة المحيطة والمناخ المدرسي والجو المهني داخل المدرسة، حيث تلعب هذه العوامل دوراً مهماً في عملية الاحتراق النفسي (Friedman, 1991).

ويمثل الاحتراق النفسي حسب فولكمان (Folkman, 1984) المرحلة النهائية لعجز الفرد عن التكيف مع مطالب العمل، إذ يعكس الاحتراق النفسي الحالة من الإنهاك تحدث كنتيجة للأعباء

والمطالبات المستمرة الملقاة على عاتق الأفراد بما يفوق طاقاتهم وقدراتهم، ويمكن التعرف على هذه الحالة عبر مجموعة الأعراض النفسية والجسدية التي تصيب الأفراد بدرجة تختلف من فرد لآخر (حرتاوي، 1990).

ويعتبر السيف (2000) أن الاحتراق النفسي حالة عقلية وخبرات نفسية داخلية تعبر عن إنهاك عاطفي، وتبلد الشعور، وعدم القدرة على تحقيق الذات لدى الممارس المهني الذي يفقد حماسه واهتمامه بمن يقدم لهم الخدمات، وذلك نتيجة للضغوط النفسية والنوعية الناجمة من الخدمة، وطبيعة الوظيفة والعلاقات الاجتماعية في العمل.

وينظر رضوان (2007) أن الاحتراق النفسي حالة جسدية ونفسية من الاحتراق أو الخمود أو الإنطفاء، وحالة من الفراغ الذهني والإنهاك الجسدي المطلق.

والاحتراق النفسي، حالة نفسية تسبب الإنهاك، والاستنزاف لدى العاملين في مجال العلوم الإنسانية، نتيجة لأعباء العمل، التي يتعرض لها الفرد، مما ينعكس سلباً على العمل والمتلقين، ويشعر بتدني الدافعية للعمل، وتدني قيمة العمل، والنظرة السلبية للذات؛ لأنه يعمل في هذه المهنة (فريجات والربضي، 2010).

فالاحتراق النفسي ظاهرة تصيب المهنيين الذين يواجهون ظروفًا تعيق أعمالهم بشكل مستمر، مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على التكيف وتؤثر سلباً في جميع جوانب الشخصية الإنسانية والاجتماعية والصحية والنفسية لديهم، زيادة على أثرها السلبى في أدائهم في المؤسسات التي يعملون بها وما يتبعه من آثار سلبية على هذه المؤسسات والأفراد الذين يتلقون الخدمات من أولئك المهنيين (الرشدان، 1995).

ويعرف راتب (1997) الاحتراق النفسي أنه حالة من الإجهاد والإنهاك النفسي نتيجة لزيادة العبء والمسؤوليات الموكلة للفرد، مما يعمل على زيادة دافعيته بشكل كبير من أجل إتمام مهامه

وتحقيق أهدافه المطلوبة، كما ويوجه ميوله لإتمام عمله بمثالية سواء أكان ذلك باختياره ورغبته الداخلية أو بتأثر من البيئة المحيطة التي يعمل بها.

بينما ترى ماسلاش (Maslach, 2003) أن الاحتراق الداخلي هو تعبير عن قلة الاهتمام أو انعدامه بالنسبة للأفراد الموجودين في محيط العمل، مما يؤدي بالفرد إلى الإحساس بالإجهاد والاستنزاف العاطفي وبالتالي جعله يفقد ثقته وإحساسه بالإنجاز، وفي نهاية المطاف يفقده ذلك تعاطفه مع العاملين. إذ يعد الاحتراق النفسي سمة انفعالية فردية سلبية تقود إلى وضع مزمن وتؤدي إلى استنزاف الجهد البدني والانفعالي والمعرفي.

في حين قدم جيرنس (Cherniss, 1980) عدة تعريفات محددة للاحتراق النفسي أوردها (عسكر، 1986) وهي أن الاحتراق النفسي هو الاستنفاد العاطفي أو الانفعالي نتيجة الحمل الوظيفي الزائد، وهو فقدان الاهتمام بالآخرين الذي يتعاملون معهم كردود فعل لضغط العمل، وهو الانسحاب النفسي بسبب ضغط العمل، هو مفهوم مرادف للاغتراب.

أما كارتر (Carter, 2001) فيشير إلى أن الاحتراق النفسي هو حالة من الإجهاد والإعياء يفكك بالجسم والمشاعر لدى الفرد، حيث يبدأ الأمر بشعور الفرد بعدم الارتياح مع فقدانه روح الحماس لإتمام مزاولته عمله.

كما رأته ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1991) أن الاحتراق النفسي مفهوم يتكون من ثلاثة أبعاد وهي البعد الأول هو الإجهاد العاطفي والذي يشير إلى أن العمال الذين يعانون من الاحتراق النفسي لديهم حتماً شعور مضاعف بالتعب والإنهاك العاطفي، أما فيما يتعلق بالبعد الثاني المتمثل في تبدل المشاعر والذي يعني أن العمال تنشأ لديهم صورة سلبية واتجاه سلبي للعمال المستفيدين من الخدمات، وأما البعد الثالث المتمثل في الإحساس بالعجز والنقص في الإنجاز المهني

ويقصد به أن العاملين يقومون بتقييم أنفسهم بشكل سلبي مع إحساسهم بانعدام الفاعلية أمام الآخرين (شهاب، 2001).

وأما عن كورياكو (Kyriacou, 2001) فهو يرى أن الاحتراق النفسي هو مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تنتج من شدة الضغط والتوتر النفسي الذي يتعرض له الفرد خلال عمله على مدى طويل الأمد مما يؤدي به تدريجياً إلى استنفاد الرضا عن وظيفته وحماسه من أجل تحقيق الهدف، بل ويزيد إحساسه بالقلق والتوتر، بالإضافة إلى شعوره بأنه لا يحظى بتقدير مادي ومعنوي بما يتناسب مع حجم جهده المبذول.

أن الاحتراق النفسي هو حالة استنفاد واستنزاف جسمي وانفعالي كامل يحدث بسبب الحمل النفسي الزائد عن طاقة الفرد، مما يؤدي إلى اختلال في التوازن بين المطالب والقدرات لدى الفرد العامل، يشعر الفرد حينها بفقدانه السيطرة والقدرة على التعامل مع أي ضغط نفسي إضافي في الوقت الحالي، وبالتالي تكون النتيجة الحتمية هي احتراقه النفسي (الفاعوري، 1990).

وتؤكد الزهراني (2008) أن المخلصين، والملتزمين، هم أكثر عرضة للاحتراق النفسي، وتضيف إليهم كذلك الأفراد ذوي الدافعية القوية للنجاح المهني، فالجماعة المهنية الأكثر عرضة للاحتراق النفسي، الأكثر مثالية، والتزاماً بمهنتها.

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة للاحتراق النفسي يمكن تلخيصه على أنه حالة نفسية سلبية يعاني منها الفرد، وتتسبب له في عدد كبير من المشاكل المفضية إلى آثار سلبية كالإجهاد والتعب والشعور بالعجز والنقص والفشل مع الإحساس بفقدان الاهتمام من الآخرين، بالإضافة إلى شعور الفرد بعدم الرضا عن عمله.

مراحل الاحتراق النفسي:

ترى شهاب (2001) أن الاحتراق النفسي يمر في ثلاثة مراحل وهي المرحلة الأولى وتتجلى في شعور الفرد بوجود الضغط بسبب اختلال التوازن بين مطالب العمل ومدى استطاعته تنفيذه، أما المرحلة الثانية فيها تحدث لدى الفرد ردّات فعل انفعالية نتيجة ذلك الضغط، أو تحدث حالة من عدم التوازن تأتي على شكل إحساس بالقلق والتوتر والتعب والإنهاك النفسي والاكتئاب، أما المرحلة الثالثة يتم فيها ترجمة ذلك الشعور إلى تغيير في سلوك الفرد كإنصراف الفرد عن معاملة زملائه أو معاملتهم بطريقة آلية، أو الانشغال بالأمر والأشياء الشخصية أو عدم الالتزام بمسؤولياته.

وقد أورد زيدان (1998) أن الاحتراق النفسي يحدث تدريجياً على عدة مراحل وهي:

- مرحلة الاستغراق: ويكون فيها الرضا عن العمل الوظيفي في أقصى مستوياته، ولكن في حال اختل التوافق بين المتوقع من العمل مع ما يجري فعلياً على أرض الواقع فإن هذا الرضا يبدأ في التدهور.
 - مرحلة التبدل: تظهر هذه المرحلة وتتمو ببطء، ويقل فيها مستوى رضا الفرد عن عمله بشكل تدريجي، فنقل كفاءته وبالتالي يتدنّى مستوى أدائه لعمله، ومن ثم يشعر الفرد باعتلال في صحته الجسدية، ويميل عمله ويبدى اهتمامه بمظاهر أخرى في حياته.
 - مرحلة الانفصال: يبدأ الفرد في هذه المرحلة إدراك ما حدث ويحاول الانسحاب النفسي، ويمكن أن يعاني اعتلالاً في صحته الجسمية والنفسية ويصاب بالإنهاك النفسي.
 - المرحلة الحرجة: وهنا تتجلى بوضوح أشد مرحلة من مراحل الاحتراق النفسي، حيث تشتد الأعراض البدنية والنفسية والسلوكية وتزيد سوءاً، ويختل التفكير فيها بسبب شك الفرد في ذاته، ويصل الفرد مرحلة من الانفجار تولد لديه الرغبة في ترك العمل وقد تسوء لدرجة تجعله يفكر في الانتحار.
- إن الاحتراق النفسي يمثل مشكلة نفسية ذاتية، وتجربة سلبية يعاني الفرد فيها عبر سلسلة من المراحل التي تتدرج به فتبدأ بالضغوط النفسية والقلق والتوتر، وتشتد لتتعاظم آثارها مع مرور الوقت،

غير أن الفرد لا يصل إلى حالة الاحتراق النفسي بشكل فجائي، وإنما هي نتيجة لتراكمات ومراحل تسير ببطء، إذ يسلك الاحتراق النفسي مساراً يتطور من خلال مراحل مختلفة ومتعاقبة يصفها كرينيس (Chreniss, 1980) كالتالي:

- مرحلة أولية مع تجنّد مفرط من أجل تحقيق الأهداف مع تجنب وإهمال للأمور الشخصية وضعف التواصل الاجتماعي مما يؤدي إلى إجهاد وتعب مستمرين.
- مرحلة تجنّد متدني قليلاً يصحبه تراجع وضعف في الشعور الإيجابي تجاه الآخرين ومع الإقبال على تناول مواد مؤثرة على السلوك كالمهدئات، إضافة إلى قلة الأحاسيس الإيجابية تجاه الوظيفة وزملاء العمل مع شعور بالاستغلال من قبل الآخرين.
- مرحلة ردود الأفعال الانفعالية العدوانية مع إلقاء اللوم على النظام القائم وعلى الآخرين.
- مرحلة انحطاط يظهر فيها تدني مستوى القدرات المعرفية، ويعاني هنا الفرد صعوبة في التركيز واضطراباً في الذاكرة، يلحقها عجز في إعطاء تعليمات واضحة، ومن ثم يتلاشى الإبداع ويتم تنفيذ الخدمة بأدنى مستوياتها.
- مرحلة جمود وقلة تفاعل يصحبها خلل واضطراب في الحياة الاجتماعية تؤدي إلى عزلة اجتماعية وفكرية مرفقة بالتضجر.
- مرحلة ردود الأفعال النفس جسدية، مرحلة يُفقد فيها معنى العمل والإحساس به تؤدي بالفرد إلى الإدمان أو الانتحار.

أما من وجهة نظر جيلاند وجيمس (Gilliland & James, 1997) إن الشخص الذي يعاني احتراقاً نفسياً يمر بالمراحل الأربعة التالية:

- مرحلة الحماس: ويكون سقف تطلعات الفرد فيها بما يخص عمله عالياً جداً، ولديه تطلعات ليست بواقعية وتبدو قدراته المهنية لامعة.

● مرحلة الركود: يبدأ إحساس الفرد بالركود شيئاً فشيئاً عندما يشعر بعدم قدرته على إشباع حاجاته، يُستدل على هذه المرحلة عندما يلاحظ الفرد ترقية الأفراد ذوي الكفاءة الأقل منه، إلى جانب طلب الأسرة وإحاحها لإشباع المتطلبات المادية المتنامية في حين انعدام الحوافز الداخلية لأداء المهمات بشكل جيد.

● مرحلة الإحباط: تتجلى عند انعدام التحفيز الداخلي والخارجي، حيث يصاب الفرد بحالة من التوتر، وتبدأ التساؤلات الفرد حول دوره وجهوده المبذولة من أجل مكافحة الضغوطات والعراقيل المتنامية.

● مرحلة البلادة: الفرد يصبح لا مبالياً بشكل مستمر حيال الوضع الراهن، ويصل به الأمر لأصعب حالات الاختلال والجمود والركود.

ويرى إيفرجي (Evergry, 1989) فإن الاحتراق لا يحدث فجأة وعلى دفعة واحدة وإنما بشكل تدريجي على دفعات وعلى المراحل التالية:

● مرحلة الاستثارة: وتنتج من الشد العصبي الذي يعانيه الفرد خلال العمل، وهي مرتبطة بعدة أعراض كأن ينفعل الفرد بسرعة، أو أن يعاني توتراً وقلقاً دائمين، أو ارتفاعاً لضغط الدم.

● مرحلة الحفاظ على الطاقة: وتحدث هنا تغيرات سلوكية كاستجابة للضغوط مثل: التأخر عن الدوام، تأجيل الأمور، إنجاز المهام ببطء وتأخيرها، البلادة واللامبالاة والانسحاب الاجتماعي، التهكم والارتياح المستمر والتكاسل عن الاستيقاظ مبكراً.

● مرحلة الاستنزاف أو الإنهاك: تحدث فيها مشكلات جسمية ونفسية حقيقية كاضطراب المعدة، التعب الجسمي العام والمستمر، الإنهاك الذهني والفكري المستمر، الصداع المزمن، تفضيل الانعزال الكامل عن المجتمع مع الرغبة في هجر الأصدقاء وربما الأسرة.

نرى من خلال السابق أن ظاهرة الاحتراق النفسي لا تظهر فجأة وإنما بشكل تدريجي، تبدأ بشكل بسيط إلى أن تشتد شيئاً فشيئاً.

أبعاد الاحتراق النفسي:

أوردت فرح (1999) عن ماسلاش (Maslach) أن مشاعر القلق والتوتر الشديدين عند الأفراد ناتجة عن تصادم المهن الضاغطة، حيث يؤدي ذلك إلى قلة الاهتمام، وهما بخلاف توجهات الفرد الأصلية، وتظهر هذه المشاعر على شكل ثلاثة أبعاد هي بعد الإجهاد الانفعالي (الاستنزافي) حيث تستنزف طاقات الفرد نتيجة زيادة العمل، وبعد تيلد الشعور ويتولد هذا الإحساس لدى الفرد حينما يتقل عليه حملة وتزيد المسؤوليات بشكل لا يطاق؛ فيؤدي به الأمر إلى اللامبالاة، وبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي فيلجأ الفرد عندها لأن يقيم نفسه بشكل سلبي.

أشار العديد من الباحثين مثل جاسون (Jason, 2007) وجيووتساي (Chiu & Tsai, 2006) وماسلاش (Maslach, 2003) أن للاحتراق النفسي ثلاثة أبعاد رئيسية هي بعد الإجهاد الانفعالي (Emotional Exhaustion) وهو إحساس المعلم بمشاعر سلبية كالإرهاق والعجز ويشعر بقلة اهتمامه بالموضوع الذي يعلمه لطلابه مع عدم توفر المعلومات الكافية لديه، كل ذلك يحدث كنتيجة لزيادة الحمل عليه بما يفوق طاقته على التحمل، وإحساسه هذا يكون انفعالياً ناتجاً عن استنزاف طاقته الانفعالية نتيجة لزيادة ضغوطه. أما البعد الثاني فهو تيلد المشاعر (Depersonalization) وفيه يحدث تطور للمواقف السلبية لدى المعلم، فيبدأ بالسخرية والتهكم على عمله وطلابه، في حين يعامل طلابه على اعتبار أنهم أشياء وليسوا بشراً، وتصبح القسوة شعاره. وفيما يخص البعد الثالث فهو نقص الشعور بالإنجاز (Lack of Personal Accomplishment) ويحدث فيه أن يقيم المعلم ذاته بشكل سلبي ويفقد ثقته بنفسه، فيشعر بعدم كفاءته وعجزه عن

الإنجاز، وعدم مقدرته وعدم امتلاكه المؤهل الكافي للتعامل مع طلابه، وعجزه عن مساعدتهم وتقديم العون والإفادة لهم.

تتلخص أبعاد الاحتراق النفسي في ثلاث وهي بعد الإنهاك الانفعالي، وبعد تبدل المشاعر، وبعد نقص الشعور بالإنجاز.

أسباب الاحتراق النفسي:

ويرى عسكر (1986) أن لضغوط العمل الأثر الكبير في حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي، ويتوقف ذلك على مجموعة من العوامل المتداخلة مع بعضها والتي تتمثل في ثلاثة جوانب: إحداها العوامل الخاصة بالجانب الفردي: أي أن الشخص الأكثر عرضة للاحتراق النفسي هو ذاته الشخص شديد الالتزام بعمله وصاحب الانتماء ذو الدافعية الكبيرة والطموح العالي. كما وتلعب العوامل المرتبطة بالجانب الاجتماعي دوراً مهماً، حيث يسهم تطور الناحية الاجتماعية في ازدياد اعتماد الأفراد على المؤسسات الاجتماعية والتعليمية، ما يؤدي إلى انعكاس الأمر على العاملين في هذه المؤسسات. كما يمكن للعوامل الخاصة بالجانب الوظيفي أن تؤثر بشكل كبير جداً، فبيئة العمل وأوضاعه وظروفه كلها عوامل لها أثرها ومفعولها في تخفيف حدة العمل وتوتره، وإن من أكثر ما يسبب للفرد إحساسه بالتوتر والقلق والضغط النفسي هو عجزه عن تغيير ظروف العمل وبيئته والتحكم فيها.

وقد أورد عسكر (2000) مجموعة من العوامل المهنية المفضية إلى الاحتراق النفسي منها: صراع الدور وتعارضه، وغموض الدور والذي يتعلق بوجود غباش حول المهام الوظيفية الواجب على الفرد تنفيذها، كما تعد زيادة العبء الوظيفي عاملاً مهماً، حيث أن العبء الوظيفي هو أي زيادة في المهام والمسؤوليات الموكلة للفرد والمطلوب منه إنجازها وإتمامها سواء كانت الزيادة كمياً أو كيفياً، كما يعد عنصر الدوام والمناوبة ذات أهمية والذي يتمثل في دوام الفرد في أوقات غير الأوقات الاعتيادية،

وتؤثر أيضاً البيئة المادية للعمل ومن ذلك عناصر الحرارة والتدفئة والإضاءة والتهوية والضوضاء وتصميم مكان العمل والتي تعد جميعها عوامل تؤثر على مدى ارتياح الفرد في محيط عمله.

فيما ترى دردير (2007) أن العوامل المسببة لظاهرة الاحتراق النفسي تتلخص في الضغوطات النفسية والمهنية المزمنة والمستمرة، وقلة المساعدة والمساندة من المرؤوسين وزملاء العمل، وزيادة حجم المسؤوليات والمهام في العمل عن حدها الطبيعي والمتوقع، وغياب الدعم بأشكاله المادية والمعنوية للمعلم وتدني مستوياته، ثم يتسبب ذلك بالاحتراق النفسي للمعلم وبالتالي غيابه المتكرر، وما يتبعه من سلبية في تعامله مع طلابه والمحيطين به، بالإضافة إلى شعوره بالملل والإرهاق والإنهاك والتعب حيال أبسط مجهود، وفي نهاية المطاف تفكيره في ترك عمله ومهنته.

أعراض الاحتراق النفسي:

الأعراض الرئيسية:

وتتمثل في خمول شديد وكسل مع تراجع للنشاطات الاعتيادية بحوالي 50% عن المعدل الطبيعي لمدة لا تقل عن ستة أشهر، بالإضافة إلى استبعاد كل الأعراض التي يمكن أن تقود إلى النقطة الأولى (رضوان، 2007).

الأعراض غير النوعية:

وتشمل أعراضاً غير متخصصة بمتلازمة الاحتراق النفسي وحدها، إذ من الممكن حصولها خلال أمراض أخرى، وهي الإنهاك والإرهاق الشديد بعد بذل مجهود معين لم يكن ليظهر من قبل، وضعف في العضلات مترافق مع ألم عضلي، وآلام في المفاصل، والتهاب في البلعوم، وحرارة أو برد، وحساسية العقد الليمفاوية، واضطرابات في النوم إما أرق أو زيادة الاحتياج الشديد للنوم، مشكلات عصبية ونفسية كالخوف من الضوء وفقدان مجال الرؤية والنسيان وضعف أو قلة في التركيز والتفكير، ووجود قابلية للإثارة، وحالات تشتت وضياع، وتشنجات معوية (رضوان، 2007).

ويرى كل من الزغلول والخريشا والخالدي (2003) أن أهم الأعراض التي تظهر على الذين يعانون من الاحتراق النفسي ومنها: انخفاض الروح المعنوية وتدنيها والإحساس بالتعب والإجهاد البدني والملل والضجر. الإجهاد والضييق والإحساس بالجهد الانفعالي ورد الفعل المتعاطف في حين عدم وجود أسباب قوية تذكر لمثل هذه المشاعر القوية. تراجع في مستوى أداء الفرد لعمله وتراجع إنتاجيته وتدنيها مع تهرب الفرد من عمله وكثرة تغيبه وتجاهله لأداء بعض المهام الرئيسية في عمله. تقييم الفرد لذاته بشكل سلبي والشعور بعدم الارتياح والرضا عن وظيفته بما فيها من مهام. الإحساس بالغضب والميل للعزلة حيث يعامل العملاء والزملاء ببرود وفتور.

للاحتراق النفسي أعراض عدة كالشعور بالفشل، ووجود حالة من الغضب والعناد، كما يعاني الفرد من التعب معظم اليوم، مع فقدان الشعور الإيجابي نحو العمل، والغياب المتكرر، بالإضافة إلى انعدام المرونة ومقاومة التغيير، والسلبية بشكل عام في معاملة الآخرين (عسكر، 1986).

وأما سيدولن (Cedoline, 1982) فيرى أن هناك ثلاثة أعراض تخص حالة الاحتراق النفسي وهي: إحساس الفرد بالإجهاد البدني والنفسي، وبالتالي فقدانه طاقته النفسية وتراجع حيويته ونشاطه وفقدانه الشعور بتقدير الذات. النظرة والشعور السلبي تجاه العمل والأفراد المتلقين للخدمة، وفقدان الفرد دافعيته للعمل. كذلك النظر للذات بسلبية كبيرة مع الإحساس باليأس والعجز والفشل.

مستويات الاحتراق النفسي:

قد أشار بدران (1997) إلى أن الاحتراق النفسي مشاعر ارتبطت بروتين العمل، وقد حدد له ثلاثة مستويات هي الاحتراق النفسي المتعادل وينتج عنه نوبات بسيطة من التعب، أما المستوى الثاني متوسط الدرجة وينتج عنه نفس الأعراض السابقة، ولكنها تستمر لمدة أطول أي أسبوعين على الأقل، أما المستوى الأخير هو الاحتراق النفسي الشديد وينتج عنه أعراض جسمية، مثل القرحة المعوية، وآلام الظهر المزمنة، ونوبات الصداع الشديدة.

الوقاية من الاحتراق النفسي:

أشار العتيبي (2003) إلى أن ظاهرة الاحتراق النفسي هي ظاهرة معقدة، تنتقل عبر الأفراد لتفتك بهم خارج إطار العمل وبيئته وتؤثر على حياتهم الشخصية كالتسبب في العديد من المشاكل العائلية والزوجية.

كما أورد البدوي (2009) عدة طرق لمعالجة الاحتراق النفسي وهي الاعتراف بالمشكلة وعدم إنكارها، والعمل على التخفيف والحد من التوتر اليومي المتكرر، وأن يستطيع الفرد قول كلمة "لا"، وأن يرفض عمل المهام والمتطلبات والأعمال الإضافية التي تثقل كاهله. كذلك الاعتناء بالبدن وتغذيته تغذية سليمة صحية ومتوازنة، بالإضافة إلى محاولة الحفاظ على روح الدعابة والفكاهة، حيث يعتبر الأشخاص ذوو المرح وحس الفكاهة أقل عرضة للاحتراق النفسي.

نظريات الاحتراق النفسي:

إن بعض نظريات علم النفس حاولت أن تفسر ظاهرة الاحتراق النفسي، على الرغم من أنها لم تتحدث عنها مباشرة، وكذلك لأنها ظاهرة نفسية داخلية مثلها مثل القلق والتوتر، ومن هذه النظريات:

النظرية التحليل النفسي: لفرويد (Freud, 1881-1939)

والتي ترى أن سلوك الفرد ناتج عن قوى داخلية، تؤدي إلى التسبب في صراع داخلي بين مكونات الأنا والأنا الأعلى والهو الذي يؤدي إلى الشعور بالقلق والاكتئاب والاحتراق النفسي والتوتر الانفعالي، والتي تظهر كسلوك إنساني يمارسه الفرد على شكل تبدل للمشاعر، وإجهاد وانعزال عن الآخرين (رمضان، 1999).

النظرية السلوكية: واتسون (Watson, 1878-1958)

والتي ترى أن السلوك هو نتيجة للظروف البيئية المحيطة. حيث تتأثر مشاعر الفرد وإدراكاته بشكل كبير بالظروف البيئية، والاحتراق النفسي هو حالة نفسية داخلية مثل المشاعر والقلق والنظرية

السلوكية تراه على أنه نتاج للعوامل البيئية. ويترتب على ذلك أنه إذا ما تم التحكم بهذه العوامل فإنه من المحتمل جداً أن تتم السيطرة عليه، من أجل ذلك ترى النظرية السلوكية أن الاحتراق النفسي لا يعزى إلى تعامل الفرد مع عملائه فحسب بل تضيف إلى ذلك العوامل والظروف البيئية المحيطة وجميع الضغوطات التي يتعرض لها الفرد (الرشدان، 1995).

النظرية المعرفية: ماكسرفرتيمر (1880-1943)

والتي تشير إلى أن سلوك الفرد نابع عن مصدر داخلي معرفي، مثل العمليات العقلية التي يستطيع الفرد من خلالها إدراك الموقف والاستجابة له وبالتالي تحقيق الهدف المنشود. فإن كان الفرد ذا إدراك إيجابي فإن ذلك يولد الرضا والمعنوية العالية، أما إذا كان ذا إدراك سلبي فيؤدي ذلك إلى أعراض تتطور تدريجياً وصولاً إلى الاحتراق النفسي (رمضان، 1999).

والخلاصة هي أن الاحتراق النفسي هو ظاهرة نفسية تؤدي إلى شعور المعلم بالتعب والإنهاك والإرهاق بسبب وجود أعباء ومهام إضافية وحمل زائد مما يؤدي إلى إحساسه بعدم قدرته على مواجهتها والتأقلم معها مما يؤدي إلى التأثير بشكل سلبي عليه وعلى الطلاب الذين يتعامل معهم ومن المحتمل أن يطول الأمر مستوى الخدمة المقدمة فيقل من جودتها.

ثالثاً: منغصات الحياة اليومية

إن طبيعة الحياة في عصرنا هذا وأسلوبها يعد سبباً رئيسياً لحدوث منغصات الحياة اليومية، حيث تفتح هذه المنغصات المجال للعديد من المشاكل النفسية والاجتماعية والبيئية كالصداع، وارتفاع ضغط الدم، أوجاع الظهر وآلامه، والحساسية، وأمراض الجلد، والاكنتئاب واللجوء لتناول الكحول والمخدرات والإدمان عليهما، وقد يصل الأمر لترك العمل والتخلي عنه (السرطاوي والشخص، 1999).

أما كلمة ضغط أو مشقة Stress فهي متعلقة بالأحداث الحياتية الكبرى والصغرى على حد سواء، أو أي مظهر من مظاهر الانحراف عن الثبات، كما أنها تعبر عن أي اختلال يمس الاتزان الخاص بعلاقة الفرد مع بيئته الخارجية (Lazarus, 1993).

أما فيما يخص مثيرات المشقة في حياة المراهقين فهي على شقين، الشق الأول والمتعلق بالأحداث الحياتية الكبرى، في حين أن الشق الثاني هو المشقات الصغرى ويطلق عليها المشاحنات أو المنغصات اليومية. ويرى لازاروس (Lazarus 1984) أن منغصات الحياة اليومية هي مشقات صغيرة أو خبرات وظروف حياة يومية يراها الفرد أنها طاغية على حياته ومهددة لسعادته.

وتسبب هذه الخبرات الغضب والشدة والكره للفرد وتقوده للشعور بالإحباط، وهي ناتجة عن تفاعل الفرد وعلاقاته الحياتية اليومية مع محيطه وبيئته لذلك فهي تعد المصدر الفعلي لشعوره بالقلق والضيق (Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus , 1981).

أما أحداث الحياة الكبرى فهي ذات أثر عظيم وصادم وتكون أحداثاً حرجة على منعطف حياة الفرد، فهي أحداث غير اعتيادية ولا يومية، ويدركها الفرد إدراكاً سلبياً وتعتبر تحدٍ لمقدرة الفرد على مجابته والتعامل معها (Williams & McGilicuddy-De Lisi, 2000).

ويشير لازاروس (Lazarus, 1993) إلى أن تطور المسلك المعرفي في علم النفس بدءاً عقد الخمسينيات وحتى السبعينيات من القرن العشرين قد استطاع إضافة عمق نظري إلى ما هو متصور تقليدياً عن مفهوم المشقة النفسية، وذلك عن طريق مفهوم التقدير المعرفي أو ما يعرف بالتقييم الإدراكي Cognitive appraisal للخبرات الضاغطة أو الشدائد. فهو يرى بأن المشقة تسبب خللاً في التقدير المعرفي والموازنة الإيجابية بين الموارد البيئية وحدودها ومتطلباتها من ناحية، وبين معتقدات الفرد الشخصية وأولوياته من ناحية أخرى (Lazarus, 1993). وبالتالي فإن ما يُحدث ردة

الفعل الوجدانية تجاه الأحداث الصغرى يعد دالاً على الأحداث التي تشكل مصدراً للمشقة والضغط Stressors كما يراها الفرد الذي يواجهها في حياته.

هذا وقد تخصص لازاروس وزملاؤه باتجاه المزيد من التحديد النوعي لأبعاد التقييم الإدراكي المعرفي الذاتي لمشاق الحياة، وقد أدت كل جهودهم إلى وضع ستة أبعاد ذاتية مسؤولة عن تنظيم عمليات التقييم، فالبعد الأول هو بعد تكافؤ الموقف Valance والذي يشير إلى مدى أهمية الموقف بالنسبة لذات الفرد والمغزى من حصول هذا الموقف بالنسبة له. أما البعد الثاني فهو القابلية للتحكم Controllability وتمثل معرفة الفرد الذاتية وإدراكه لقدرته على التحكم في المواقف الضاغطة. وتشكل القابلية للتغيير Changeability البعد الثالث والتي تعني إدراك الفرد الشخصي لاحتمالية تغير تحصل في خصائص الموقف ومتغيراته تحدث من تلقاء نفسه دون تدخل من الفرد أم أن هناك حاجة للتدخل. ويشكل الغموض Ambiguity البعد الرابع والذي يتمثل في شك الفرد وعدم تيقنه الذي يظهر حيال حدوث الموقف. أما البعد الخامس فهو معاودة الحدوث Recurrence وهي إدراك الموقف الضاغط سيتكرر ويحدث مرة أخرى مستقبلياً. ويشير البعد السادس الألفة Familiarity. (Perrez & Riecherts, 1992)

فيما يصنف لازاروس المشقة على ثلاثة أنواع: الأولى وهي مشقة الوقوع الفعلي أو الحقيقي للضرر النفسي Harm، أما الثانية فهي مشقة التهديد Threat ويحدث فيها أن يتوقع الفرد ضرراً لم يحدث بعد. لكن هذا الضرر على وشك الحصول، والثالثة مشقة التحدي Challenge وهي تشمل صعوبة في المتطلبات التي تخص ثقة الفرد بقدرته على مواجهة المواقف الضاغطة بكل ما أوتي من حيل ووسائل أو من خلال التعبئة النفسية الفعالة (Lazarus, 1993).

أما ردات الفعل للشخص فهي مختلفة متباينة بحسب اختلاف مصدر المشقة، ففي حال أن المصدر كان خارجياً من الآخرين فإن ردة الفعل ستكون مشاعر غضب وانفعال، أما في حال كان

المصدر داخلياً من الفرد ذاته فعندئذٍ تستثار مشاعر الإحساس بالذنب والخجل (Lazarus, 1993). كما وتقسم خبرات الحياة اليومية الشاقة على عدد من الأبعاد، والتي تشمل تعرض الفرد للخبرة ودرجة قابليتها ليتم التحكم بها والسيطرة عليها، مع الأخذ بعين الاعتبار في الجانب المقابل عدم قابليتها للتطوع والضغط، حيث يتفاوت الأفراد في مستوى مقدرتهم على التحكم فيها. وتعرف الأحداث الحادة Acute Events على أنها خبرات شاقة يتعرض لها الفرد بشكل محدود لوقت قصير، في حين أن الخبرات المزمنة Chronic Experiences تكون خبرات شاقة تتطوي على تعرض مستمر يمتد لوقت زمني مفتوح أو ممتد. وهناك دليل واضح يقضي بأن الضرر يكون أكبر في حال كانت الأحداث المتشابهة أو المتماثلة في مقدار حجم المشقة المتعلقة بها إن كانت أحداثاً مزمنة مستديمة أو مستمرة أكثر مما لو كانت الأحداث ذات طبيعة حادة (Fields &Prinz, 1997).

أما التفريق بين الأحداث ذات القابلية للتحكم وغير القابلة للتحكم فتعتمد على درجة الارتباط العملي لسلوك الشخص بحدث معين، وينبئ كل من هذين النمطين للأحداث الشاقة بمشاكل الصحة العقلية، غير أن نماذج النظرية الكلاسيكية ترى أن تعرض الفرد لمشاق غير قابلة للتحكم بشكل مزمن تقود في نهاية المطاف إلى ضرر نفسي، ومن ذلك حالة العجز المكتسب والتي تؤول إلى حالة من الاكتئاب (Field &Prinz, 1997).

كما أن منغصات الحياة مرتبطة بمؤشرات التوافق النفسي والقدرة على التكيف في المراحل العمرية المختلفة، ولاسيما في فترة المراهقة، حيث أثبتت دراسات علم النفس المعمولة على مر العقود الثلاثة الأخيرة أن منغصات الحياة اليومية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بكل من الصحة العامة وأعراضها (Toyama, & Sakurai, 1999; Williams, Zyzanski, & Wright,1992)، والأعراض الخاصة بالصحة النفسية (Folkman, , 1984)، وبنوعية الحياة الزوجية وجودتها (Harper, Schaalje, & Sandberg,2000) ومدى الرضا العام عن الحياة (Lave, & Ben-ari, 2008)

،والصحة النفسية للأشخاص المراهقين وسكان المدن (Miller, & Townsend,2005) ، وهذا يعني ارتباطها الوثيق بدلالات الصحة النفسية والتتعم النفسي بشكل عام.

أن منغصات الحياة تعيي الفرد وتتطلب منه بذل جهد تكيفي بشكل مستمر وبصورة متواصلة، وقد يكون هذا الجهد بصفة بيولوجية حيوية أو على صورة نفسية ولكنها مرتفعة بكل الأحوال مقارنة مع الجهد المطلوب لمجابهة الأحداث الحياتية الكبرى (Barrett &Heubeck, 2000) ، فتعتبر منغصات الحياة في جملتها تجارب وخبرات حياتية تدل على تعرض الفرد للاضطرابات اليومية، وتكرارها يحدث بشكل كبير لذلك فهي مصادر واضحة وملحة (Proximal sources) للمشقة النفسية بشكل أكبر إذا ما قورنت مع أحداث الحياة الكبرى (Wagner,Compas& Howell 1988). كما أن المنغصات تعتبر أكثر المؤشرات دقة لتدل على مدى معاناة الأفراد من صعوبات

التكيف والتوافق (Sandler, Wolchik, MacKinnon, Ayers &Roosa 1997)

ومن خلال مرور دورة حياة الفرد تعتبر المنغصات اليومية من المؤثرات الارتقائية الملحة أو القريبة في التكيف الارتقائي في فترة المراهقة، بخلاف المؤثرات الارتقائية البعيدة Distal أو التي هي من الماضي وقد مر بها الفرد في مراحل سابقة من عمره، وعند تجاوز الفرد وانتقاله من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد فإن المنغصات الحياتية اليومية الملحة تتغير وتصبح مؤثرات بعيدة أو من الماضي والتي تساعد بشكل كبير في فهم مظاهر التكيف النفسي أو العجز عن ذلك في المراحل المقبلة لاحقاً (Martin,2002) .

ويتعايش الإنسان مع العديد من الضغوطات النفسية كنوع من ظواهر الحياة وأشكالها، فإما أن يستطيع مجاراتها والتكيف معها ثم التغلب عليها، أو أن تغلبه هي فلا يستطيع تحملها فتؤدي به إلى الشعور بالإحباط والاكتئاب(عبد الحميد، 2009).

كما أن الضغوطات جزءاً لا يتجزأ من حياة الأفراد والمجتمعات على العموم، ولا مجال أن ينفك مجتمع من قبضتها، فقد غدا من الصعب تفادي مثل هذه الضغوطات أو تجاهلها، فأصبح الخيار أمام الأفراد هو محاولة مواجهتها والتعامل معها. بالإضافة إلى أن تأثيرها لا يقتصر على الجانب الشخصي أو العلاقات العائلية والأسرية والاجتماعية بل يتعداه ليشمل بيئة العمل، فيؤدي إلى تقليل مستوى الأداء في العمل وبالتالي تقليل الإنتاجية وتقليل جودتها (خليفة والزغلول، 2003).

وأن من أكثر المهن التي يعاني فيها الفرد ضغوطاً نفسيةً بشكل كبير هي التعليم، ويعود السبب في ذلك لكثرة المهام والواجبات والمسؤوليات الملقاة على عاتق المعلم بشكل مستمر، الأمر الذي يتطلب منه مستوى عالٍ من الكفاءة والمهارة الفنية والشخصية على حد سواء (Maslash & Jackson, 1991).

كما ويمر المعلمون بضغوطات نفسية مختلفة، ومن ذلك شعورهم بقلّة الكفاءة، وأن جهودهم غير كافية لتتبع حاجتهم إلى التقدير والإنجاز وتحقيق الذات. بالإضافة إلى أن مهنة التعليم تعتبر من المهن الضاغطة (Stressful Jobs) فهي تتطلب أداء العديد من المسؤوليات ويوجد فيها الكثير من المصادر المؤدية إلى الضغوط النفسية، والتي تسبب لدى المعلمين شعوراً بعدم الرضا عن وظائفهم، ما يخلق أثراً سلبياً كبيراً يؤثر على أدائهم وتوافقهم النفسي ورضاهم عن حياتهم (محمد، 1999).

ويرى عبد المعطي (2006) أن الضغوط النفسية هي عبارة عن مؤثرات وميزات داخلية وخارجية وهي على درجة عالية من الشدة، وبالتالي إن من شأنها أن تعمل على تقليل التوافق والانسجام بين الفرد ومتطلباتها، الأمر الذي يؤدي إلى عدم اتزانه وظيفياً وسلوكياً .

أما مصادر الضغوط النفسية فمختلفة ومتباينة، فمنها ما هو متعلق بالظروف الحياتية اليومية كالمطالبات الاجتماعية، ومنها ما هو مرتبط بظروف العمل ومتطلباته. في حين أن الضغوط المتعلقة بظروف العمل هي من أشد الضغوط وأكثرها تأثيراً على حياة الأفراد والمجتمعات لما لها من آثار

سلبية تمس صحة الفرد النفسية وطبيعة علاقاته مع الآخرين، كما تؤدي إلى خفض مستوى الإنتاجية لديه (خليفات والزرغول، 2003).

ويعبر (Chan & Hui, 1995) عن مجمل الضغوط المتعلقة ببيئة العمل وظروفه المختلفة باستخدامهم لمصطلح الاحتراق النفسي، حيث تشكل ضغوط العمل المستمرة إلى جانب فقدان القدرة على التغلب عليها حافزاً وداعياً على شعور الفرد بالإحباط والإرهاق والعجز عن العمل بالدقة والكفاءة المطلوبة والمتوقعة

ويصادف المعلمون خلال مسيرتهم المهنية العديد من التحديات، ويحملون على عاتقهم عظيم المسؤوليات والمهام، فيتوجب عليهم إعداد الأجيال والإسهام الجاد في العمل على تطوير مجتمعاتهم لتتقدم وتكون دوماً في الصدارة. فدورهم غير مقتصر على تحضير الدروس والإعداد لها وتنفيذها فحسب، بل يتعداه لتنفيذ العديد من المهام السامية. فمهنة التعليم تفرض على المعلم الارتقاء بنفسه والعمل على تطوير ذاته وإثراء الجانب المعرفي لديه بالإضافة إلى مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، والعمل على توسيع مداركه ليستطيع الإلمام بكل ما هو حديث من الوسائل والأساليب والطرق التربوية وأساليب البحث العلمي، والعمل على المشاركة في حل المشاكل الأكاديمية والتربوية المستجدة، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، والقدرة على إدراك خصائص المعلمين النمائية وحاجاتهم، ومراعاة الفروق الفردية، بالإضافة إلى التواصل الدائم مع المجتمع والانفتاح عليه وتقديم شتى الخدمات له (محافظة، 2000).

كما وتهدد الضغوطات النفسية المعلم وتهدد ممارسته لعمله نتيجة لما يصدر عنها من تأثيرات سلبية عليه، ومن ذلك إحساسه بالإرهاق والإنهاك النفسي، وقلة دافعيته للعمل، فكل ذلك له أثره الكبير في خفض مستوى التحصيل لدى الطلاب (المشعان، 2000).

وتوجد عدة مصادر أخرى والتي لها دورها الكبير في رفع مستوى الضغوط النفسية عند المعلمين، كالتنظرة المجتمعية السائدة حول هذه المهنة، وفقدان التشجيع والدعم، فعندما يحرم المعلم من التمتع بالصلاحيات أو المكانة أو التقدير داخل المدرسة وخارجها، في حين يقع على عاتقه أداء الكثير من المهام، وعدم حصوله على الدخل الشهري الكافي في ظل غياب الحوافز والدوافع والعلوات والامتيازات الأخرى، والعديد من العوامل المرتبطة بالإدارة، والمبالغة في تشريع القوانين والتعليمات التربوية، وبالتالي إقبال كاهل المعلم بالعديد من التحديات والأعباء، مما يبعث على شعوره تلقائياً بعدم الرضا عن مهنته والنظر إليها على أنها مهنة ضاغطة (Boyk, et al., 1995).

وتعتبر مهنة التدريس فرعاً من فئة مهن تسمى المهن المعاونة أو المساعدة (Helping Professions) وهي قائمة المهن التي عادة ما تلحق بأفرادها أثقل الضغوط، فالتعليم في عصرنا هذا غداً وظيفة صعبة ومعقدة تستلزم مستوى عالٍ من المعرفة والكفاءة والمهارة، والعمل على تنميتها بشكل مستمر، لهذا السبب فهي مثقلة بالكثير من الأعباء والمهام والمتطلبات والمسؤوليات بشكل متنامي ومستمر. وكذلك فإنها من الممكن أن تتصف بغموض الدور المهني، وصراع الدور، وتدني المكانة الاجتماعية، والانعزال الاجتماعي، وتدني التقدير المادي والاقتصادي، وغير ذلك الكثير مما أثار الاهتمام العلمي وأرشد الباحثين للنظر في موضوع الضغوط النفسية للمعلمين (Teacher Stress) (منصور والبيلاوي، 1989).

وتعمل الضغوط النفسية على التأثير بشكل مباشر على مستوى أداء المعلم وعلى استقراره النفسي. كما أن المعلم هو أساس العملية التعليمية ومحركها ومحورها ككل، والمجتمع بأسره معتمد عليه ليخرج أجيال المستقبل الصاعدة، لذلك فإن الأثر السلبي للضغوط التي يواجهها المعلم من الممكن أن تنعكس بشكل غير مباشر على تحصيل الطلاب. غير أن هناك جانباً إيجابياً للضغوط

فمن الممكن أن تساعد على القيام بالأعمال ضمن حدود معينة لا تتجاوزها، وإذا لم تشكل أيضاً مصدرًا للقلق والتوتر والضيق وعدم الرضا (المفيدى، 2000).

أنواع الضغوط النفسية:

لقد قام سيلبي (Selye, 1976) بتقسيم الضغوط إلى نوعين هما الضغوط الجيدة والضغوط المثيرة للمشقة نتيجة مرور الفرد بخبرات. أما الضغوط الجيدة فإنها تجعل الفرد يشعر بمشاعر إيجابية نتيجة لمروره بخبرات كالإنجاز والنجاح، ويطلق على هذه الضغوط أيضاً ضغوطاً ومنغصات الكسب. وأما الضغوط المثيرة للمشقة هي ناجمة عن معاشة الفرد ضرباً من المواقف والخبرات التي أشعرته بمشاعر سلبية كالفشل والإحباط (سليمان، 2005).

في حين قسم موراي (Murray, 1987) الضغوط لعدة أنواع هي: ضغط بيتا ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية المحيطة كما يمكن للفرد إدراكها ورؤيتها من منظوره الخاص. وضغط ألفا ويعبر عن سمات الموضوعات وخصائصها الواقعية. إضافة إلى الأنواع الأخرى وهي ضغط النقص وهو إحساس الفرد بقلق وتوتر ناجمين عن عدم قدرته على إشباع حاجته للإنجاز، والإحساس بعدم الرضا نتيجة مؤثرات بيئية وأفراد آخرين من شأنهم زيادة الضغط على الفرد كإشعاره بقلّة الإمكانيات المادية المتاحة، والشعور بالاكْتئاب حيال الأمراض الصحية والاعتلال البدني. ضغط النبذ وعدم الاهتمام، وكذلك إحساس الفرد بصراع داخلي نتيجة وجود أشخاص في محيطه أو أمور تنطوي على قلة تقدير الآخرين له وجهوده وعدم الإحساس به واكتراثهم له، بالإضافة إلى التأنيب والعقاب المستمرين (دعو، 2013).

مؤشرات الضغوط النفسية:

هناك العديد من المؤشرات والتي يمكن الاستدلال من خلالها على معاناة الفرد من الضغوط النفسية وهي كالاتي، المؤشرات البدنية: وتشمل شعور الفرد بالإرهاك والاستنزاف وتشنج العضلات

والآلام الجسمية، وارتفاع ضغط الدم. المؤشرات العقلية: وتشمل ضعف المهارات وعدم القدرة على اتخاذ القرارات. المؤشرات الاجتماعية: كالانعزال الاجتماعي، مشاكل أسرية واجتماعية. المؤشرات النفسية العاطفية: الإنكار والتبرير، جنون العظمة، الاكتئاب، القلق والتوتر والغضب، اللامبالاة وفقدان الاهتمام بالطلبة (كامل، 2004).

آثار ونتائج الضغوط النفسية:

من المحتمل أن تنتقل الضغوط التي يعاني منها الأفراد إلى بقية فئات المجتمع محدثة أضراراً اجتماعية مختلفة ومتعددة، فالأثر الناتج عن تعرض المعلم للمنغصات قد ينتقل إلى المؤسسة أو المدرسة التي ينتسب إليها، ثم بعد ذلك إلى المجتمع، ومن المحتمل أن تتسبب المنغصات في الخسارة بشكل غير مباشر مثل تدني مدى الرضا حيال جودة العمل، واتخاذ قرارات ليست بواقعية ولا عقلانية، وعدم وجود أي نوع من الابتكار والإبداع، وارتفاع نسبة حوادث العمل (العدوان، 2002).

ولا يمكن تصنيف المنغصات كعوامل ومؤثرات إيجابية أو سلبية، فهي معتمدة بالدرجة الأولى على التجربة الشخصية للفرد، فمن الممكن أن تكون ذا أثر إيجابي وحافزاً على العمل مما يزيد إنتاجية الفرد وإنجازه، وفي المقابل قد يكون لها أثر سلبي على الفرد فتسبب له الإحساس بالتوتر والقلق والغضب والإحباط، الأمر الذي من شأنه أن يقلل دافعيته للعمل وبالتالي تراجع أدائه وإنتاجه، فالأمر في جله خاضع لمدى مقدرة الفرد على الاستجابة لتلك المنغصات وعلى أي صورة تأتي هذه الاستجابة (Law & Lover, 2000).

نظريات الضغط النفسي:

النظرية الفسيولوجية:

يرى سيلبي (Selye, 1976) أن الضغط عامل غير مستقل يأتي استجابة للبيئة المحيطة الضاغطة، وأنه يمكن الاستدلال على تعرض الشخص لتأثير بيئي ضاغط ومزعج من نمط أو أنماط

استجابته. ويرى أيضاً أن أنماط الاستجابة الفسيولوجية للضغط تهدف إلى الحفاظ على الكيان. وبين في دراسته مراحل لدفع الضغط، تشكل مراحل التكيف العام، وهي: مرحلة الفرع وتطراً فيها عدة تغيرات فسيولوجية وجسمانية. أما المرحلة الثانية فهي مرحلة المقاومة ويكون تعرض الفرد فيها للضاغط متزامناً مع قدرته على التكيف (عثمان، 2001).

النظرية المعرفية السلوكية:

كما وعني سبيلبرجر (Spielberger, 1988) عند وضعه الإطار المرجعي لنظريته ببيان طبيعة العوامل البيئية في محيط الفرد والتي تكون عوامل ضاغطة، وهنا يقوم الفرد بتقدير الظروف الضاغطة إلى آثار حالة القلق، ويحاول بعدها استخدام آليات الدفاع الملائمة التي من شأنها أن تقلل الضغط كالإنكار أو الإسقاط أو الكبت، وقد يضطر الأمر لاستخدام أسلوب التجنب والذي يحاول الفرد من خلاله الهرب من الموقف الضاغط. ويرى أيضاً أن الضغط هو حالة انفعالية تتابع من خلال الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحصل كردة فعل على الضغط الواقع، ويكون المثير لهذه الحالة عامل خارجي ضاغط (رشيدي، 1999).

كذلك وقد قسم القلق لقسمين: الأول سمة القلق أو القلق المزمن أو القلق العصابي، والثاني حالة القلق الموضوعي أو ما يسمى قلق الموقف. وبناءً على هذه الرؤية للقلق استطاع صياغة نظريته لتفسير الضغط، فهو يرى أن هناك علاقة وطيدة بين الضغط وقلق الحالة، والسبب يعود إلى دلالة قلق الحالة على وجود ظروف ضاغطة، وبناءً عليه يربط القلق والضغط، ويرى أن الضغط الناتج عن عامل معين يسبب حالة القلق ويستتثني من ذلك القلق كسمة (بو فاتح، 2005).

ويوضح موراي (Murray) (1893-1988) مفهومين أساسيين هما مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط. مفهوم الحاجة يعبر عن محددات السلوك الجوهرية بينما مفهوم الضغط يضم كلاً من محددات السلوك الجوهرية والمؤثر في إطار البيئة المحيطة بالفرد، ويرى بأن الضغط سمة تخص

موضوعاً بيئياً أو شخصاً معين تيسرت أو تعرقلت جهوده من أجل تحقيق هدف معين. وقد قسم موراي الضغط إلى نوعين: الأول ضغط بيتا والذي يدل على الموضوعات البيئية والأفراد المدركين. والثاني ضغط ألفا والذي يشمل سمات الموضوعات الواقعية ودلالاتها كما تبدو على أرض الواقع. ويشير موراي إلى أن سلوك الفرد عادة ما يرتبط بضغط بيتا، كما ويؤكد أن الفرد يقوم بربط موضوعات معينة بحاجات معينة بناءً على الخبرات التي اكتسبها وهو ما يعرف بمفهوم تكامل الحاجة. فيما يعبر عن مفهوم ألفا بأنه عملية التفاعل التي تحدث بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة (عثمان، 2001). وقد عرض قائمة للضغوط وهي: ضغط ضعف الدعم الأسري، وضغط العنف والعدوان، والضغط الناتج عن الأخطار والكوارث، وضغط الجنس، والضغط الناتج عن الاحتقار وعدم الاهتمام، وضغط العطف على الآخر والتسامح، والضغط الناتج عن سوء التغذية ونقصها (رشيدى، 1999).

نظرية التحليل النفسي:

يؤكد فرويد (Freud) (1881-1939) أن الأنا تحفظ ذات الفرد من المؤثرات والعوامل والمثيرات الخارجية والداخلية التي تهدده، ويشمل ذلك محاولة التكيف معها أو الهرب منها أو العدول عنها. فزيادة الضغط النفسي تؤدي تلقائياً إلى شعور الإنسان بالألم وانخفاضه يعطي شعوراً بالارتياح واللذة. فترى نظرية التحليل النفسي الضغط من زاوية نفسية داخلية، حيث تؤكد دور العمليات اللاشعورية وأهميتها، وآليات الدفاع عند تحديد السلوك السوي وغير السوي، فالتفاعل والصراع الداخلي المتبادل بين عناصر الجهاز النفسي (الأنا والهو والأنا الأعلى)، في حين عدم قدرة الفرد على إيجاد توازن بين متطلبات الواقع الخارجي ومتطلبات ألهو يؤدي إلى حدوث ضغط نفسي، وتؤثر التجارب الداخلية للفرد على إدراكه للموقف الضاغط. فتجارب الطفولة وخبراتها تعد حجر الأساس الذي يكون شخصية الفرد فيما بعد، وتعرض الفرد لموقف مؤلم وضاغط يؤدي إلى محاولته تفرغ انفعالاته السلبية

التي نتجت عن الموقف وذلك من خلال استخدامه آليات الدفاع اللاشعورية، لذلك فإن أي انفعال سلبي كالقلق والخوف وغيرهما يكون متزامناً ومصاحباً للمواقف الضاغطة التي تواجه الفرد يقوم بتفريغها بطريقة لاشعورية إما بالإنكار أو الكبت أو غيرها من آليات الدفاع (حسن وحسن 2006).

النظرية الاجتماعية:

لا يستطيع الإنسان العيش بمفرده منعزلاً عن الآخرين فهو كائن اجتماعي بطبعه وعلى الدوام في تفاعل مستمر مع من هم حوله، وسلوكه متأثر بهم وبطبيعة علاقته معهم، وكذلك متأثر بالبيئة بأكملها وبمكوناتها، فالأفراد جزء من هذا النسق الاجتماعي. ويرى باندورا (Bandura) أن مقدرة الفرد على التغلب على كل الأحداث الصادمة والمواقف الضاغطة معتمدة على مدى فعالية ذاته، وأن مدى فعالية ذاته للتغلب على المواقف الضاغطة تعتمد على بيئته الاجتماعية ومحيطه وعلى معرفته بقدراته وإمكانياته التي يستخدمها في تعامله مع الضغوط التي تواجهه (حسن وحسن، 2006).

رابعاً: الأفكار اللاعقلانية

نبذة تاريخية عن نظرية أليس:

اهتم أليس بنظرية التعلم والاشتراط حيث أظهرت نتائج أن سلوك المرضى ليس بنتيجة مطلقة للتعلم فحسب، بل هو نتاج للاستعداد البيولوجي الاجتماعي من أجل الإبقاء على أفكار غير منطقية. ففي عام 1954 شق أليس طريقه لإيجاد أسلوب علاج نفسي منطقي معتمداً على نموذج نفسي. وفي عام 1962 كتب عن أسلوبه الجديد في سلسلة من المقالات، وكان محتوى ما عرضه في كتاباته عبارة عن محاولات في الإرشاد والعلاج النفسي عن طريق استخدام المنطق والعقل حيث أطلق على أسلوبه هذا "العلاج النفسي العقلاني"، استخدم تكنيكات انفعالية ومعرفية ليساعد المرشد والمسترشد في تغيير وتصحيح المعتقدات العقلانية والتي تترافق مع انضباط سلوكي وانفعالي (أبو أسعد وعربيات، 2009).

ومن وجهة نظر أليس أن سلوك الفرد وانفعاله نابع من اعتقاداته وأفكاره حول الأحداث، وأن الأفراد يتسببون لأنفسهم بمشكلات نفسية عندما يحدثون ذواتهم، وعندما يقومون بتقييم وتقويم أنفسهم، وكذلك من خلال تحويل التفاضلات الحياتية لحاجات ضرورية وملحة. فالمعتقدات في مجملها إما أن تكون عقلانية ينتج عنها انفعالات معتدلة الشدة وتكون صحية من الناحية النفسية، أو أن تكون غير عقلانية ينتج عنها انفعالات قوية وشديدة واضطرابات تعرقل تحقيق الأهداف المنشودة وتمنع الفرد من التمتع بشعور الرضا والسعادة (Todd & Bohart, 1999).

وقد استطاع أليس تقسيم المعتقدات لدى الأفراد إلى قسمين، الأول معتقدات عقلانية وهي أفكار ومفاهيم واقعية ومنطقية يستطيع الفرد من خلالها الوصول لأهدافه وتحقيقها، كما أنها أفكار تفضيلية وغير جريئة، وينتج عن هذا القسم من المعتقدات سلوكيات انفعالية سوية ومعتدلة وإيجابية ومتوازنة. أما القسم الثاني فهو المعتقدات اللاعقلانية وهي مجموع الأفكار والمفاهيم الخاطئة وغير المنطقية وغير الواقعية والتي تعرقل وصول الفرد لأهدافه المنشودة، يرافقها سلوكيات وانفعالات غير متزنة وسلبية أيضاً (الفرح، 1999).

مفهوم الأفكار اللاعقلانية:

يعرف كل من المعتز وعبد الرحمن (1994) الأفكار اللاعقلانية على أنها جملة من الأفكار المغلوطة غير الواقعية وغير الموضوعية والتي تتسم بالسعي إلى الكمال وإلى الاستحسان، وتعظيم الأمور المتعلقة بالذات وبالآخرين، والإحساس بالعجز والالتكالية.

وأورد مجلي (2011) تعريف الأفكار اللاعقلانية على أنها أفكار مغلوطة وغير منطقية وغير واقعية، تشكل حاجزاً يمنع الفرد من تحقيق طموحاته وأهدافه، ينتج عنها سلوكيات وانفعالات سلبية غير متزنة وغير سوية.

ويرى "Dryden, 2002" أن اللاعقلانية هي ليست بعملية وهي أفكار غير واقعية، ودوغماتية جامدة وغير متوافقة مع الواقع (الصميلي، 2009).

إن الأفكار اللاعقلانية هي السبب في حدوث الاضطرابات الانفعالية، كما أنها تتسبب في غالبية الأعراض المتعلقة بالضغط التي يعانيها الأفراد فهي تغزو فكره وتغير سلوكه بل وتوجهه أيضاً، وما يزيد الأمر سوءاً أنها أفكار ليست بمنطقية ولا واقعية ولا مرنة ولا إمبريقية، بل هي ذات طبيعة دوغماتية ومطلقة وغير مناسبة، مآلها سلوكيات ونتائج انفعالية غير مرضية، يقوم الفرد بالتعبير عنها بشكل لفظي على شكل ينبغيات ووجوبيات كأن يستخدم تعابير مثل (ينبغي عليّ أن، من الضروري أن، يجب أن)، وينتج عنها هزيمة الذات وعادة ما تكون نتائج الخصائص الفطرية عملية التعلم (العويضة، 2008).

سمات الأفكار غير العقلانية:

طرح إليس (Ellis, 1997) بعض الصفات للأفكار اللاعقلانية وهي: المطالبة وهي عدد من الكلمات التي تكون على شكل مفروضات، وذلك نابع من رغبة الفرد في الكمال وميله لإتمام المهام بأعلى مستوى من المثالية، ويكرر على نفسه بشكل مستمر كاستخدام كلمات (ينبغي ، يستلزم، يتوجب). التعميم الزائد وهو أن يعمم الفرد أفكاراً بشكل مطلق معتمداً على تجارب وخبرات محدودة. التقدير الذاتي وهو أن يحدث الفرد نفسه بانهزام وانكسار وبطريقة سلبية. التهويل وهو إعطاء الأحداث أو الخبرات اهتماماً أو أهمية بشكل مبالغ فيه. أخطاء في التفسير وهو أن ينحاز أدراك الفرد نحو الجوانب السلبية للأمور والأحداث. السلبية وهي أن يعزي الفرد تعاسته للظروف. الانهزامية وتتمثل في تجنب الفرد التعرض لمصاعب الحياة عوضاً عن محاولته مواجهتها. الاتكالية وتتمثل في اعتماد الفرد على الأشخاص الآخرين لاسيما الأقوياء منهم. العجز وهو عدم مقدرة الفرد على التخلص من مآسي الماضي. ضيق الأفق وفي العادة يكون لدى الأفراد المتصفين بضيق الأفق حلول جاهزة لكل مشكلة

كما أن هذه الحلول تكون نموذجية. عدم التسامح ويتمثل في عدم مقدرة الفرد على العفو والمغفرة. الإصرار على القبول التام ويتمثل في اعتقاد الفرد أن على الآخرين تقبله ومحبته بشكل مطلق كما هو وأن ينال رضاهم بغض النظر عما يفعله.

أنواع الأفكار اللاعقلانية:

تعتبر الأفكار اللاعقلانية في أصلها رغبات محببة لدى الإنسان ولكنها مع الوقت أصبحت مطالب مطلقة وشروط ملزمة لا يستطيع التنازل عنها. وهي على ثلاثة أنواع: الأول معتقدات تتعلق بالذات، وهي أن يلزم الفرد نفسه بفهم كل شيء وإذا لم يستطع شعر بأن هناك كارثة. النوع الثاني ويتعلق بالآخرين وهو معاملة الفرد للآخرين بصورة حسنة عادلة وإذا لم يبادلون هذه المعاملة شعر بأن الأمر فظيع، مما يؤدي إلى شعوره بالسلبية والغضب تجاه الآخرين. النوع الثالث ويتعلق بظروف الحياة وهو اعتقاد الفرد بأن الحياة يجب أن تسير بالشكل الذي يريد، وإذا لم يحصل ذلك شعر بكارثة ، مما ينتج عنه شعوره بالألم النفسي والأسى (التميمي، 1996).

أقسام الأفكار اللاعقلانية:

تعتبر الأفكار اللاعقلانية أفكاراً غير حقيقية لا تتناسب مع قدرات الفرد، تستند إلى عدد من التوقعات غير الممكنة بشكل مبالغ فيه. فينتج عنه شعوره بالإحباط وعدم الكفاءة وفقدانه التقدير لذاته، ويشمل هذا الاضطراب المستوى النفسي ومستوى تفكيره، ويستخلص من ذلك أن للأفكار اللاعقلانية أقسام وهي:

اضطراب الإدراك :

ويتمثل في انحراف الاستجابة الحسية وطريقة تأويلها، ويكون على هيئة الابتعاد عما هو مألوف، والفشل في ترويض المنبهات الخارجية، ويعاني المريض عدداً من الهلاوس في النواحي الحسية وهي هلاوس غير صحيحة فقد يعاني هلاوس سمعية أو بصرية. كما أنه من الممكن أن يعاني هلاوس

متعددة أو من الانخداع أو الاستغراب، ويعاني من فرط حساسيته للضوء والصوت والروائح، وخلالاً في إدراك الأحجام والحركات والمناظر وتبدلاً في الإدراك الجسدي (يوسف، 2000).

اضطراب نمط التفكير :

ويمس طبيعة تفكير الفرد، ويستدل عليه من كلامه فيظهر انعدام الترابط بين أفكاره أو شذوذ في الترابط، ويصاحب ذلك انحياز للأفكار أو تطاير بشكل مفاجئ، ويحتمل أن تكون الأفكار جارية وفقاً لعدد من التخيلات المتضمنة أجزاء ترمز إلى العموم وتظهر عنده الترابطات السببية ولا يستطيع المريض فهم المعنى بدون وجود أفكار عن مجتمعه، كذلك قد يكون المحتوى الرمزي للأفكار ذا خصوصية شديدة وقد تعامل الرموز وكأنها أمور واقعية على نحو غير مناسب عن العناصر المنطقية الأخرى (دسوقي، 2000).

اضطراب التعبير:

ويتمثل في معاناة المريض من صعوبة في الإفصاح عن أفكاره وانعدام الترابط في تسلسل أفكاره وفشله في استمرار الحديث عن موضوع واحد لمدة طويلة وعدم قدرته على إيجاد المعنى بسلاسة (يوسف، 2000).

اضطراب محتوى التفكير:

هذا النوع يأخذ أشكالاً مختلفة مثل التوهم وهو أن يعتقد المريض شيئاً بشكل ثابت ولكنه ليس له أساس من الصحة ولا يقبل المريض تصحيحه بالنقاش، وتأخذ التوهمات عند الأفراد الأشكال التالية: توهمات الاضطهاد وهي أفكار باطلة تفيد بأن الآخرين يقومون بمحاولة مراقبة الشخص وإيذائه. المعتقدات الباطلة وهي ظن الشخص أن حديث الغرباء يدور حوله. توهمات التأثير وهي معتقدات زائفة فيظن الفرد أن أفعاله وأفكاره آتية من قوى خارجية إضافة إلى توهمات أخرى توهمات العظمة، وتوهم الأمراض والعلل البدنية (دسوقي، 2000).

اضطراب مجرى التفكير:

وهو حدوث توقف لعمليات التفكير، فيتوقف المريض عن متابعتة الحديث في موضوع ما ثم يشرع ثانية في موضوع آخر، بالإضافة إلى معاناته ازدحام الأفكار في عقله مصحوبة بصور يسقطها على الأشخاص الآخرين (يوسف، 2000).

اضطراب التحكم في التفكير:

ويعتقد المريض أنه تحت تأثير قوى معينة تقوم بسحب أفكاره وحرمانه منها، ويعاني فراغاً فكرياً، وقد يشعر أن هناك أفكاراً داخله بتأثير قوى خارجية ويعبر عن عدم قدرته على مقاومة هذه الأفكار، فهو يشعر بخوف دائم وبوساوس تجعله يقدم على الانتحار فهو أسير معتقدات باطلة وكثيراً ما يتعرض للهديان (يوسف، 2000).

أسباب الاضطرابات اللاعقلانية:

توجد عدة أسباب تحفز حدوث وظهور الأفكار غير العقلانية، منها ما هو مرتبط بالفرد أي هو متسبب به ومنها ما يكون سببه البيئة المحيطة، ومن هذه الأسباب:

أولاً دور الهرمونات والغدد: وتشير الدراسات إلى وجود علاقة تربط بين الهرمونات والغدد ومرضى الاضطراب الإدراكي، حيث خلص جسنج (Gesing, 1965) إلى احتفاظ أجسام مرضى الفصام الكاتوني الدوري بكميات عالية من عنصر النيتروجين، وأنهم يشعرون بالنعاس إذا تم إخراج هذا العنصر وطرده، وقد استطاع الأطباء استخدام هرمون الثيوركسين وهو هرمون الغدة الدرقية والذي له تأثير على عملية الأيض للمساعدة في التخلص من النيتروجين، وبالتالي العمل على شفاء المرضى. كما وجد دايزن (Dysin) أن ما نسبته 90% من مرضى الفصام لديهم خلل في عمل الغدة الدرقية ونشاطها العام، حيث تحدث اضطرابات هرمونية سببها ضغوط نفسية أو اضطرابات وجدانية (الغامدي، 2009).

ثانياً: العوامل الوراثية فتشير نتائج الدراسات أن مثل هذا الاضطراب تم اكتشافه في 60% من أفراد عائلات المرضى، وليس بالضرورة أن يتم توريث الاضطراب من الآباء إلى الأبناء مباشرة، وتشير الدراسات أيضاً إلى أن احتمال طفل مصاب هو 10% في حال كان أحد الأبوين مصاباً، ووجد أن للعامل الوراثي دور في تحفيز المرض وتهيئة الشخص ليصبح مصاباً، وفي حال اجتمعت عدة عوامل كالعامل البيولوجي والوراثي والبيئي كما أشارت أبحاث "هستون Histon" عام 1966 وكونجلن Congline عام 1967 (مصطفى، 1995).

ثالثاً أساليب المعاملة الوالدية: حيث أن معاملة الأهل لأولادهم بشكل سلبي تلعب دوراً هاماً في حدوث الأفكار اللاعقلانية ومن ذلك ضعف علاقة الوالدين بطفلهاما وافتقارها للتفاعل الإيجابي أو الاحترام المتبادل مما يؤدي إلى شعور الطفل بانهزام الذات، وعلى النقيض من ذلك فإن تنشئة الطفل ورعايته بشكل خاطئ ومبالغ فيه يحرمه من الشعور بالاستقلالية ولا يعلمه احترام قرارات والديه ولا كيفية حل المشكلات التي تعترضه بنفسه. كما يلعب الجو العائلي وظروف الأسرة السلبية دوراً هاماً يحفز اكتساب الشخص لمثل هذه الأفكار، وقد لوحظ ارتفاع نسبة الأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين من كلا الجنسين والذين يعيشون في أجواء أسرية سلبية وغير عادية يصاحبها بعض الأعراض النفسية الأخرى مثل الاكتئاب النفسي المرتفع (الغامدي، 2009).

رابعاً المستوى الاجتماعي والثقافي: فتؤكد النتائج المستخلصة من دراسات عديدة ظهور الأفكار اللاعقلانية بشكل واضح وبدرجة كبيرة لدى الأفراد المنتمين لأسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي متوسط أو دون المتوسط إذا ما تم مقارنتهم مع الأفراد المنتمين لأسر ذات مستوى عال (الغامدي، 2009).

الأفكار غير العقلانية المسببة للاضطراب النفسي عند إيليس:

أيدت دراسة الريحاني (1985) الهادفة لتطوير اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية وجود هذه الأفكار اللاعقلانية، وأضافت إليها الفكرتين التاليتين وهما أنه يجب على الفرد الاتصاف بالجدية والرسمية في تعامله مع الآخرين، وأنه إذا تم الحديث عن علاقة الرجل بالمرأة فإن كفة الأهمية ترجح لصالح الرجل.

أعراض الأفكار اللاعقلانية:

حدد إيليس هذه الأفكار وأكد بأنها العامل الأساسي المسبب للاضطراب النفسي، وأشار بأن لها أعراض يتم تقسيمها إلى: أولاً: أعراض مزاجية يتصف صاحبها بالاكتئاب والحزن والقلق. ثانياً: أعراض معرفية، فيعاني الفرد من فقدان الاهتمام، وضعف التركيز، وانخفاض الحافز الذاتي، والنظرة للذات بسلبية. ثالثاً: أعراض سلوكية، فيعاني الفرد من ردود الأفعال السيكوحركية وزيادتها، والانسحاب الاجتماعي. رابعاً: أعراض بدنية تشمل اضطرابات النوم والشهية، والشعور بالآلام (الخوaja، 2009).

محكات السوء النفسي عند إيليس:

قام إيليس بوضع محكات يمكن من خلالها الحكم على السلوك الإنساني من جهة السوء أو الاضطراب وهي: قدرة الفرد على الاهتمام بذاته وتحقيق رغباته المقبولة، نيل الاهتمام الاجتماعي، مدى مقدرة الفرد على توجيه ذاته والاعتماد على نفسه، التفاؤل، مقدرة الفرد على تحقيق سعادته لمدى طويل، استطاعة الفرد التفكير بشكل علمي، إمكانية مواجهة المخاطر، الواقعية، تقبل الفرد لذاته (محمد، 2000).

نظرية (A, B, C) عند إيليس في الشخصية:

لم يركز إيليس اهتمامه بكيفية تكوين نموذج نظري للشخصية تمر من خلاله بمراحل النمو، وإنما عمد إلى التركيز على حيثيات إعادة النمو أكثر من التركيز على النمو (الشناوي، 1994). وفحوى

نظريته قائم على مجموعة من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية وما تقود إليه من تفسيرات وافتراسات هي السبب في غالبية الاضطرابات الانفعالية (Ellis, 1973). ويشرح إليس من خلال النموذج نظريته المسماة (آي، بي، سي) (A, B, C) حيث يشير الرمز (A) إلى الأحداث التي تعترض حياتنا اليومية، والتي تجعلنا نفكر وتولد لدينا حالات انفعالية. في حين يدل الرمز (B) والمأخوذ من مصطلح (Belief System) على نظام المعتقدات لدينا، ويشمل جميع القناعات الخاصة بالفرد والتفسيرات اللامنطقية. أما الرمز (C) المشتق من مصطلح (consequence) فيدل على رد الفعل السلوكي أو الاضطراب الانفعالي الذي يعانیه الفرد.

أهداف العلاج العقلاني الانفعالي:

ويرى سري (2000) أن العلاج العقلاني الانفعالي لديه الأهداف التالية: أولاً تعيين الأسباب المؤدية للسلوك المضطرب كالمعتقدات والأفكار غير المنطقية. ثانياً تمكين المريض من إدراك أفكاره اللاعقلانية والتي تسبب سوء توافقه اجتماعياً. ثالثاً تمكين المريض من الاعتراض على أفكاره اللاعقلانية والتشكيك بها. رابعاً تشجيع المريض على الاهتمام بنفسه أكثر وكذلك زيادة تقبله للتفكير العلمي المنطقي. خامساً زيادة مرونة التفكير لدى المريض والتصدي للمعتقدات والأفكار اللاعقلانية الخاطئة لديه. سادساً مساعدة المريض ليتمكن من التفكير بشكل واقعي وليستطيع التحكم في انفعالاته عقلياً.

ومن خلال العرض السابق يتضح أهمية دراسة جودة الحياة وعلاقتها بالاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

الدراسات السابقة

تقدم الباحثة عرضاً للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، وتعرضها وفقاً للترتيب الزمني لها، وتم تقسيمها إلى المحاور التالية:

أولاً: الدراسات الخاصة بجودة الحياة

أجرى موريرا (Moreira,2011) دراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى عينة من معلمي التربية البدنية بالبرازيل، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (654) معلماً ومعلمة، وطبق عليهم مقياس جودة الحياة من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج أن المعلمين أظهروا بعض مؤشرات جودة الحياة والتي من ضمنها: التفاعل الاجتماعي في مجتمع المدرسة، توازن الوقت بين العمل والترفيه. كما أظهرت استياء بعض المعلمين من مهنة التدريس مما يؤثر سلباً على مستوى جودة الحياة لديهم. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة، وعلى كافة الأبعاد، والدرجة الكلية.

وأجرى كتلو وعبد الله (2011) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين نوعية الحياة والصحة النفسية لدى طلبة جامعة الخليل، وتكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود علاقة ارتباط ايجابي بين نوعية الحياة والصحة النفسية لديهم. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الحياة تعزى لمتغيرات مكان السكن، والمستوى التعليمي للوالد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والعمر، والمستوى التعليمي للوالدة، واختلاف الترتيب في الأسرة، وعدد الذكور في الأسرة، والدخل الشهري، ووظيفة الوالد، ووظيفة الوالدة.

أما علام (2012) قام بدراسة هدفت إلى التعرف لمستوى شيوخ جودة الحياة، والرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي

التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 102 من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة عين شمس، استخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة لمؤسسة الصحة العالمية، ومقياس الرضا الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى جودة الحياة بأبعادها المختلفة فيما عدا بعد العلاقات الاجتماعية أما الرضا الوظيفي فقد جاء في حدود المستوى المتوسط. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة بين جودة الحياة والرضا الوظيفي. وبينت أيضاً عدم وجود اختلاف بين أفراد العينة في مستوى جودة الحياة وفقاً لمتغير الجنس والتخصص، وجود فروق على متغير الدرجة العلمية لصالح الأساتذة.

وقام الحربي والنجار (2012) بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الأداء المهني وجودة الحياة لدى عينة من معلمي التعليم العام بحفر الباطن في السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (430) معلماً ومعلمة بحفر الباطن بواقع 220 معلم و210 معلمة، ومقياس جودة الحياة أعده الباحثان وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة الاستبائي بطريقة العشوائية التطبيقية على عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات، وإيجاد العلاقة بين الأداء المهني وجودة الحياة للمعلم، وكانت متغيرات الدراسة (الجنس والتخصص وسنوات الخدمة). وخلصت الدراسة إلى بعض النتائج منها، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث والتخصصات الأدبية والعلمية على مقياس الأداء المهني لصالح الإناث وأيضاً لصالح التخصصات الأدبية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مستوى جودة الحياة لصالح الإناث. وأن الأداء المهني لمعلمي التعليم العام كان بدرجة متوسطة. وتوجد علاقة موجبة بين الأداء المهني وجودة الحياة لدى معلمي التعليم العام أفراد عينة الدراسة.

وقام تاباسوم (Tabassum, 2012) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة المتبادلة بين أبعاد جودة العمل والرضا الوظيفي لدى أعضاء الكلية في الجامعات الخاصة في بنغلادش. وقد استخدم الباحث استبيان لجمع البيانات، وقد طبقت الاستبيان على 72 موظفاً من العاملين في الكلية. وأهم ما توصلت إليه الدراسة توجد علاقة إيجابية بين أبعاد جودة حياة العمل والرضا الوظيفي لأعضاء الكلية مما يشير

إلى أن تحسين أبعاد جودة حياة العمل تؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي في الجامعات الخاصة في بنغلادش. وأن التعويضات العادلة والدستورية في تنظيم العمل تعتبر العوامل الأكثر ارتباطا بالرضا الوظيفي. وأن فرصة تطوير قدرات الموظفين هو العامل الأقل ارتباطا بالرضا الوظيفي.

كما أجرت نصار (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى جودة حياة العمل في كل من دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث، ووزارة التربية والتعليم الحكومي، وتحديد أثر عوامل جودة حياة العمل على الاستغراق الوظيفي للموظفين العاملين في هاتين المؤسستين، ومن ثم مقارنة أثرها على الاستغراق الوظيفي للعاملين في كلتا المؤسستين، واستخدمت الباحثة منهج الوصفي التحليلي قد تكون مجتمع الدراسة من العاملين في دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث، والعاملين في وزارة التربية والتعليم وقد تم تطبيق الدراسة على كل من مدير مدرسة ومساعد مدير مدرسة في المؤسستين حيث بلغ العدد الكلي لهاتين الفئتين 1257 موظف، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت 406 مديرا ومساعد مدير مدرسة، وقد استخدمت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع البيانات. وكانت متغيرات الدراسة للعاملين: (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مكان العمل، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة حياة العمل وتنمية الاستغراق الوظيفي في المؤسستين. وأظهرت الدراسة أن أبعاد جودة حياة العمل متوفرة في كلتا المؤسستين بدرجة متوسطة ومقبولة. كما بينت الدراسة وجود فروق بين متوسطات تقدير عينة الدراسة حول المجالات مجتمعة معا تعزى إلى متغير العمر، مكان العمل والمسمى الوظيفي.

وأجرى العجوري (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي وكذلك مستوى جودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية من المجتمع الأصلي بنسبة 32% من المجتمع الأصلي وقد

طبقت الدراسة على 420 معلماً ومعلمة من معلمي مدارس الحكومة ومدارس الوكالة بمحافظة غزة وقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة، وهي مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس جودة الحياة. وتوصلت الدراسة إلى أن جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة من المعلمين بمحافظة الشمال جيدة ووزنها النسبي 72%. كما بينت وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة.

أما أبو يونس (2013) فقد أجرت دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي من جهة والتفكير الناقد وجودة الحياة من جهة أخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع الدراسة عبارة عن جميع معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانينونس الحكومية والبالغ عددهم نحو 1753 معلماً ومعلمة واختارت الباحثة 218 معلماً ومعلمة منهم، بنسبة 12.4% وكانت أدوات الدراسة عبارة عن ثلاثة مقاييس التفكير الناقد، ومقياس جودة الحياة، ومقياس الذكاء الاجتماعي. وأهم نتائج هذه الدراسة أن مستوى إدراك معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانينونس الحكومية لجودة الحياة بلغ ما نسبته 83% وهي درجة كبيرة. وتوجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانينونس الحكومية. ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خانينونس الحكومية.

بينما أجرت شيخي (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط بين جودة الحياة وطبيعة العمل عند الأستاذ الجامعي والتعرف إلى مستويات جودة الحياة المدركة عند الأستاذ الجامعي، أجريت الدراسة بجامعة تلمسان وتكونت عينة الدراسة من (100) أستاذاً جامعياً باختلاف

الجنس وقد تم استخدام المقاييس الخاصة بهذه المتغيرات تصميم استبيان يقيس مصادر طبيعة العمل ومقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت النتائج انه لا توجد فرق دال إحصائي في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس، وتوجد علاقة ارتباطية بين مصادر طبيعة العمل الخاصة بالأستاذ الجامعي وجودة الحياة بمختلف مجالاتها.

وقام ماضي (2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على جودة الحياة الوظيفية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لهذا الغرض، واستخدام قائمة الاستقصاء كأداة رئيسة لجمع البيانات، وبلغ حجم المجتمع (3254) موظفاً، وبلغت عينة الدراسة (344) موظفاً، وكانت العينة عشوائية طبقية. حيث كانت متغيرات الدراسة: (مكان العمل، الفئة العمرية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية والأداء الوظيفي للعاملين بدرجة كبيرة (73.3%)، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين فيما يتعلق بأرائهم حول "جودة الحياة الوظيفية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين في الجامعات" تعزى إلى المتغيرات الشخصية والوظيفية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة تعزى إلى المتغيرات (الفئة العمرية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة ومدة العمل). كذلك توصلت إلى أن مستوى الأداء الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية كان بوزن نسبي (72.60%) وهي درجة كبيرة. ووجود تأثير مهم ذو دلالة إحصائية لأبعاد جودة الحياة الوظيفية وأن أهم الأبعاد تأثيراً في الأداء الوظيفي، المشاركة في اتخاذ القرارات، برامج التدريب والتعلم، التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية.

وقام حامد وزلفى وزهراء (Hamid & Zolfa & Zahra, 2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على أبعاد ومقاييس جودة الحياة الوظيفية بين أعضاء الهيئة التدريسية وقياس العوامل المتعلقة بالمحتوى الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس، وقياس العوامل المتعلقة بالأبعاد الاقتصادية والاستقرار

والأمان الوظيفي لجودة الحياة الوظيفية، وقياس العوامل المتعلقة بالأبعاد الاجتماعية لجودة الحياة الوظيفية بين أعضاء هيئة التدريس، وقياس العوامل المتعلقة بتحقيق التوازن بين العمل والحياة لأعضاء هيئة التدريس. حيث تمثل مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة طهران الإيرانية، حيث بلغ حجم المجتمع (235) عضو هيئة تدريس، وبلغ حجم العينة 184 عضو هيئة تدريس، وتم استخدام قائمة الاستبيان كأداة للدراسة مكونة من أربع مجالات رئيسية هي: (المحتوى الوظيفي، و العوامل الاقتصادية، والعوامل الاجتماعية، تحقيق التوازن بين العمل والحياة، الاستقرار والأمان الوظيفي). أهم نتائج هذه الدراسة هو عدم رضا أعضاء هيئة التدريس عن العوامل الاقتصادية لجودة الحياة الوظيفية المتبعة في الجامعة وخاصة فيما يتعلق بخدمات الرعاية الصحية والأمن الوظيفي. وأن موافقة أعضاء هيئة التدريس عن الفقرات الخاصة بتحقيق التوازن بين العمل والحياة جاءت بدرجة متوسطة. وموافقة أعضاء هيئة التدريس عن الفقرات الخاصة بالمحتوى الوظيفي المتوسط، وهذا يعني أن هناك موافقة على هذا المجال، إلا أن فقرة المشاركة في اتخاذ القرارات حصلت على أدنى متوسط. وأن العوامل الاجتماعية حصلت على أعلى درجة موافقة وهذا يعني موافقة أعضاء هيئة التدريس على هذا المجال فيما يتعلق بأهمية العمل للمجتمع.

وأجرى الدحدوح (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، ومستوى أداء المعلمين والكشف عن العلاقة بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمستوى أدائهم ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات وبلغ حجم مجتمع الدراسة (3368) معلماً ومعلمة و(259) مديراً ومديرة وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية تناسبية من كل محافظة من محافظات غزة حيث بلغت عينة الدراسة الفعلية من المعلمين 465 معلماً ومعلمة بينما بلغت الدراسة الفعلية للمديرين 140 مديراً ومديرة. واهم نتائج

الدراسة توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات. ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

وأجرت داهم (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس جودة الحياة ومقياس قلق الامتحان على عينة قوامها 80 طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بمدينة الوادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط لكل من جودة الحياة وقلق الامتحان لدى أفراد العينة. كما توصلت إلى عدم وجود علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. كذلك توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والشعبة وإعادة السنة. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والشعبة وإعادة السنة.

كما قام البربري (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية ومقياس مستوى الاحتراق الوظيفي، وكذلك الكشف عن دور أبعاد جودة الحياة الوظيفية في الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في شبكة الأقصى للإعلام والإنتاج الفني. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأيضاً الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات الضرورية. وتكونت عينة الدراسة من 198 موظفاً كحد أدنى تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية التطبيقية من العاملين بشبكة الأقصى للإعلام والإنتاج الفني والبالغ عددهم 407 موظفاً. وهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة انه توجد علاقة عكسية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية والاحتراق الوظيفي، وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد جودة الحياة تعزى لمتغير

الراتب، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد جودة الحياة تبعاً لمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

وقامت العمري (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية والتعرف إلى العلاقة بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة لهذه الفئة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، التخصص، الدرجة العلمية، الجامعة، سنوات الخبرة) حيث تكونت عينة الدراسة من (240) عضو هيئة تدريس من ثلاث جامعات موزعة جغرافياً، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، كما استخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة التي تم تطويره وتطويرهما من عدة دراسات أجنبية وعربية. وأهم ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة، وارتفاع درجات كل من جودة الحياة والكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، كما كشفت عن عدم وجود فروق في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس أو الدرجة العلمية، ووجود فروق لصالح الكليات الأدبية ولأصحاب الخدمة الأعلى ولصالح جامعة الخليل.

ثانياً الدراسات الخاصة بالاحترق النفسي:

أجرى كريمر وهايون وهاني (Kremer, Hayon & Hani, 2002) دراسة هدفت إلى فحص الاحتراق النفسي بين مديري المدارس العربية الإسرائيلية كدالة للهوية المهنية والعلاقات الاجتماعية مع المدرسين، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى منخفض من الاحتراق النفسي، ومستوى مرتفع من الهوية المهنية لدى عينة الدراسة وارتباط سالب بين الاحتراق والعوامل الإيجابية للعلاقات الاجتماعية.

كما أجرى الزغول والخريشا والخالدي (2003) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بالنمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة كما يدركه المعلمون

والمعلمات، تكونت عينة الدراسة من (305) معلماً ومعلمة، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة وجود درجة عالية من الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات على بعد الإجهاد الانفعالي، ودرجة متوسطة على بعدي تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالات إحصائية في درجات الاحتراق النفسي للمعلمين تعزى للجنس، حيث الاحتراق النفسي عند الذكور أعلى منه عند الإناث.

وقد درس جينيت وهاريس وميسيبوف (Jennett, Harris & Mesibov, 2003) الاحتراق النفسي لدى معلمي الأطفال التوحديين، وبلغت عينة الدراسة (64) معلماً ومعلمة، أظهرت النتائج وجود ارتباط بين مستوى درجة الالتزام والاحتراق النفسي، أي كلما زادت درجات الالتزام كان مستوى الاحتراق النفسي بسيط، وقد ظهر ذلك لدى المعلمات اللواتي يعملن حسب طريقة (TEACCH) وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمستوى الالتزام والجنس والتخصص والتوجيه المهني وجود الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات بمستوى بسيط.

وقامكونسلادينا وكاثرين (Konsladina & Katherine, 2003) بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الاحتراق النفسي والتذمر والرضا عن العمل لدى المعلمين، وطبقت أداة الدراسة على عينة من المعلمين مكونة من (166) معلماً ومن 6 مدارس ثانوية في منطقة لندن الكبرى، في حين أن المجموعة المرجعية الأوروبية تكونت من 2017 معلماً ومعلمة شاركوا في مشروع التعليم من 10 دول أوروبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان المعلمين البريطانيين كانوا أسوأ حالاً من سائر زملائهم مقارنة بالعينة المرجعية الأوروبية وعلى غالبية متغيرات الدراسة، وأظهروا ميلاً لاستخدام استراتيجيات مختلفة للتكيف مع ظروف العمل، وقد بينت الدراسة وجود ارتباط قوي بين الإجهاد الجسدي وموضوع الاحتراق.

وسعت دراسة عثمان (2004) إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته بالاكْتئاب لدى المعلمين في دولة الإمارات واستخدم الباحث مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ومقياس الاكْتئاب متعدد الأبعاد ل"ديفيد بيرندت"، بلغت عينة الدراسة (216) معلماً في المدارس الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة، بين الاحتراق النفسي والاكْتئاب تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاكْتئاب تعزى للمؤهل العلمي والخبرة وكذلك عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى ساري (Sari,2004) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومشرفي التربية الخاصة في تركيا، حيث ضمت (295) من معلمي ومشرفي التربية الخاصة في عينة من مدارس التربية الخاصة بتركيا باستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، أشارت النتائج إلى وجود مستويات متوسطة من الاحتراق في بعدي تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز لصالح الذكور، بينما كانت الفروق في بعد تبلد المشاعر لصالح الإناث. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية، لصالح المعلمين الأكثر خبرة تدريسية، بينما كانت الفروق في بعد نقص الشعور بالإنجاز لصالح المعلمين الأقل خبرة تدريسية.

وأجرى القريوتي والخطيب (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، باختلاف الفئة الطالب وجنس المعلم ودخله الشهري وحالته الاجتماعية وتخصصه. واشتملت عينة الدراسة على (447) معلماً ومعلمة منهم 129 من الذكور و318 من الإناث. وقد استخدم الباحثان لتحقيق أغراض الدراسة مقياس شرنك (1966) للاحتراق النفسي وقد استخرجت له دلالات عن الصدق والثبات، بينت أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة

الاحتراق النفسي تعزى لجنس المعلم أو حالته الاجتماعية. في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى الدخل ولصالح ذوي الدخل المنخفض والمتوسط مقارنة بذوي الدخل المرتفع، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تخصص المعلم ولصالح المتخصصين في مجال الدراسات الإسلامية واللغات والبرمجة مقارنة بغيرهم من ذوي التخصصات الأخرى. كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير فئة الطالب (عادي أو من ذوي الاحتياجات الخاصة) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي لصالح معلمي الطلبة المعاقين بصرياً والموهوبين مقارنة بمعلمي الطلاب العاديين، ولصالح معلمي الطلبة المعاقين بصريا مقارنة بمعلمي الطلاب المعاقين سمعياً، وحركياً وذوي الإعاقات المتعددة، ولصالح معلمي الطلبة المعاقين سمعياً مقارنة بمعلمي الطلبة المعاقين عقلياً، ولصالح معلمي الطلبة الموهوبين مقارنة بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقات المتنوعة.

كما أجرى الشيخ خليل (2008) دراسة هدفت إلى معرفة مدى شيوع الاحتراق النفسي لدى المعلمين الى جانب معرفة الفروق في الاحتراق النفسي تبعاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية التي يعمل بها) اشتملت عينة الدراسة على (360) معلماً ومعلمة منهم 180 معلم و180 معلمة في قطاع غزة ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي من إعداد الباحث، أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف شيوع الاحتراق النفسي لدى المعلمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الاحتراق النفسي، تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة التي يعمل بها المعلم)، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في الاحتراق النفسي تعزى للمؤهل العملي، لصالح حملة البكالوريوس.

وقام بلاتسيديو وأجالوتيس (Platsidou & Agaliotis, 2008) بدراسة هدفت إلى معرفة مستويات الاحتراق النفسي، لدى عينة مكونة من (127) معلماً ومعلمة، من معلمي التربية الخاصة،

في المرحلة الابتدائية باليونان، وتوصل الباحثان إلى وجود مستويات منخفضة من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة في الأبعاد الثلاثة لمقياس ماسلاش، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية، ودالة إحصائياً بين مستويات الاحتراق ومستويات الرضا الوظيفي، في حين أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الاحتراق والخبرة التدريسية وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الاحتراق تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى دي فيتو (De Vito, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس العامة حيث تكونت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمة أجابوا على مقياس (بار-أن) للذكاء الانفعالي ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي الكلي وبعدي الاحتراق النفسي: الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر. وأظهرت كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغيري العمر والخبرة التدريسية.

وأجرى الفريجات والربضي (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي، لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون وأثر كل من متغيرات: نوع الروضة (رسمية، خاصة) وراتب المعلمة وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي وعدد الطلبة في الصف في مستويات الاحتراق النفسي للمعلمة. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال الرسمية والخاصة والبالغ عددهن (120) معلمة. تم استخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي كأداة للدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال تعانين من الاحتراق النفسي بدرجة كبيرة كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لأي متغير من المتغيرات التالية: نوع الروضة (رسمية، خاصة) وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي وعدد الطلبة في الصف، في حين

كشفت عن وجود فروق دالة في الاحتراق النفسي تعزي لمتغير الراتب ولصالح المعلمات اللواتي يقل راتبهن عن 100 دينار أردني.

كما قامت الشيوخ (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات المرحلة الثانوية، في مدارس التعليم الثانوي للإناث بالقطيف، وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم. تكونت عينة الدراسة من (100) معلمة، اختيرت بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مقياسين الأول: مقياس جيلدرد للاحتراق النفسي، والثاني مقياس الاتجاهات للمعلم. كشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى معلمات المرحلة الثانوية، اللواتي يعملن في مدارس مدينة القطيف. كما أشارت إلى وجود اتجاه سلبي لدى هؤلاء المعلمات. ولغرض معرفة العلاقة بين الاحتراق النفسي، والاتجاه نحو مهنة التعليم، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث من المعلمات من خلال إجاباتهن على المقياسين، أشارت قيمة معامل الارتباط إلى أن هناك علاقة ارتباطية جيدة بلغت قيمتها (0.78) بين مستوى الاحتراق النفسي للمعلمة، والاتجاه نحو مهنة التعليم، وهي علاقة تعني أنه كلما زادت قيمة الاحتراق النفسي، قلت قيمة الاتجاه الإيجابي وزادت سلبية الاتجاه نحو مهنة التعليم.

وأجرت جرار (2011) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير كل من متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية والراتب الشهري وموقع المدرسة وعدد الطلبة والتخصص في البكالوريوس) على مستوى الاحتراق النفسي، لدى عينة قوامها (121) مديراً ومديرة في محافظات شمال الضفة الغربية. قامت الباحثة بتطبيق مقياس ماسلاش، لقياس الاحتراق النفسي على عينة الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، كانت معتدلة على

بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر نحو الآخرين، وكانت مستوى متدنياً على بعد نقص الشعور بالإنجاز.

وقام السلخي (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة، في مدينة عمان، في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والدخل الشهري والعمر والحالة الاجتماعية والمرحلة التي يدرسها المعلم. وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغت (166) معلماً ومعلمة باستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية كان متوسطاً حسب معايير ماسلاش للاحتراق النفسي، على بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ومرتفعاً على بعد نقص الشعور بالإنجاز. وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال في مستوى الاحتراق النفسي على بعد الإجهاد الانفعالي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تبعاً لعمر المعلم، وحالته الاجتماعية. وكشفت الدراسة أن المعلمين ذوي المؤهلات العلمية العليا، وسنوات الخبرة الطويلة، والدخل الشهري المرتفع، هم الأكثر شعوراً بالاحتراق النفسي. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية، ولصالح المرحلة الأساسية.

وأجرت نعناع (2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة شيوخ الاحتراق النفسي لدى المدرسين في مدارس التعليم الأساسية الحكومية في دمشق الناتج عن دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مدارسهم، شملت عينة الدراسة على (225) معلماً ومعلمة، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت في البحث مقياس الاحتراق النفسي. أظهرت النتائج أن درجة شيوخ الاحتراق النفسي لدى المعلمين في مدارس دمج ذوي الحاجات الخاصة كانت مرتفعة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على مقياس الاحتراق النفسي لمعلمي ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية تعزى لكل من المتغيرات (الجنس وسنوات الخبرة

والدورات التدريبية)، أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على مقياس الاحتراق النفسي لمعلمي ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

ثالثاً: الدراسات الخاصة بمنغصات وضغوط الحياة

هدفت دراسة جالك وجيل (Jack & Jill, 2003) إلى تقصي العلاقة بين ضغوط مهنة التدريس والاحتراق النفسي والتوتر والقلق لدى عينة مكونة من (86) معلماً ومعلمة في المرحلتين الأساسية والثانوية، أظهرت النتائج أن ضغوط العمل الناتجة عن مهنة التدريس تؤدي إلى الاحتراق النفسي وأن المعلمين القادرين على تنظيم أمزجتهم السلبية يكونون أقل عرضة لمخاطر الاحتراق النفسي من أولئك الذين لا يستطيعون السيطرة على أمزجتهم.

كما أجرى الزعبي (2005) دراسة هدفت الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة اربد، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة اربد، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط النفسية لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

وهدف دراسة شنج ليم ووينج تنج (Chung-Lim & Wing-Tung, 2006) إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية للمعلمين والرضا عن الحياة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم في مدينة نيانجين الصينية، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة.

وقامالزيودي (2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والخبرة التدريسية والمؤهل العملي) واشتملت عينة الدراسة على (110) معلماً

ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس جنوب الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة في جنوب الأردن يعانون من مستويات مختلفة من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي تراوحت من المتوسط إلى العالي، وأشارت إلى أن أكثر مصادر الضغوط هي المرتبطة بالأبعاد التالية: قلة الدخل الشهري، والبرنامج الدراسي المكتظ، والمشاكل السلوكية والعلاقات مع الإدارة، وعدم وجود التسهيلات المدرسية وزيادة عدد الطلاب في الصف، وعدم وجود حوافز مادية، وعدم تعاون الزملاء، والعلاقات مع الطلاب، ونظرة المجتمع المتدنية لمهنة التعليم، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين كانوا يعانون من الإجهاد الانفعالي أكثر من المعلمات، كذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في بعد تبدل الشعور وشدته لصالح المعلمين، كذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدخل الشهري في بعد نقص الشعور بالإنجاز.

وأجرى العتر (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن منغصات الحياة اليومية لدى المراهقين المواطنين والعرب المقيمين في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة. تكونت عينة المواطنين من (562) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية بمدينة أبو ظبي والعين، (271) من الذكور، و(291) من الإناث، وتكونت عينة العرب المقيمين من (785) تلميذاً وتلميذة (401) من الذكور (384) من الإناث. تضمنت أداة البحث قائمة بمنغصات الحياة اليومية التي يتوقع أن يعانيها المراهقون في مختلف المجالات التي تنتظم خبراتهم اليومية. وتم تحليل البيانات باتباع إجراءات التحليل العاملي للمكونات الأساسية والتدوير المتعامد للمحاور. وبعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات العاملية للمكونات الأساسية. وأهم ما كشفت عنه الدراسة من منغصات الحياة اليومية التي يعانيها المراهقون الذكور المواطنين مرتبة تنازلياً وفق معاملات التشعب وقيم الشيوخ هي المنغصات الصحية، ثم المنغصات النفسية الاجتماعية، منغصات الأعباء الدراسية، منغصات

مصدرها العلاقات داخل الأسرة، منغصات ضعف الأداء الاجتماعي، منغصات اقتصادية، منغصات مصدرها النظم المدرسية، وغياب الأبوين، والتفرقة بين المعاملة داخل الأسرة، والأفكار السلبية، وصورة الجسم، وأخيراً البيئة السكنية. أما بالنسبة للإناث المواطنات فمنغصات الحياة اليومية لديهن مرتبة ترتيباً تنازلياً منغصات مصدرها العلاقات داخل الأسرة، المنغصات النفسية الاجتماعية، الصحية، الأعباء الدراسية، سوء المعاملة الوالدية، الاقتصادية السكنية، النظم المدرسية، ضعف الأداء الاجتماعي، صورة الجسم، ممارسة سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً، غياب الأبوين، سوء المعاملة داخل المدرسة، القيادة الزائدة، وأخيراً أفكار ذاتية سلبية. أما بالنسبة لمجموعة الذكور المقيمين فقد كان منغصات الحياة اليومية لديهم مرتبة تنازلياً كالتالي منغصات مصدرها العلاقات داخل الأسرة، الصحية، النفسية الاجتماعية، سوء المعاملة الوالدية، سوء المعاملة الدراسية، الأعباء الدراسية، المنغصات الاقتصادية الشخصية، الأفكار الذاتية السلبية، ضعف القدرة على تلبية التوقعات الاجتماعية، النظم المدرسية، تشوش العلاقة بالوالدين، منغصات صورة الجسم، ممارسة سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً، منغصات اقتصادية سكنية، وأخيراً ضعف الارتباط بالواقع. أما بالنسبة لمجموعة الإناث المقيمات فكانت المنغصات مرتبة تنازلياً كالتالي صحية، منغصات مصدرها العلاقات داخل الأسرة، نفسية اجتماعية، سوء المعاملة الوالدية، المدرسية، ضعف القدرة على تلبية التوقعات الاجتماعية، النظم المدرسية، صورة الجسم، اقتصادية شخصية، أفكار ذاتية سلبية، ممارسة سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً، وأخيراً اقتصادية سكنية.

وأجرت خوجة (2011) دراسة هدفت إلى معرفة مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين، دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث بولاية تيزي وزو، حيث هدفت هذه الدراسة إلى البحث في المصادر المسببة لضغوط المهنية لدى المدرسين في الأطوار التعليمية الثلاثة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق الموجودة في الشعور بالضغوط المهنية وذلك تبعاً لاختلاف المراحل التعليمية

والخبرة المهنية. وقد طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (210) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين المعلمين والمعلمات العاملين في 5 بلديات من ولاية تيزي وزو، وقد توصلت الدراسة إلى أن مدرسي المراحل التعليمية الثلاث يعانون من مصادر الضغوط المهنية، مع وجود فروق دالة إحصائية لصالح مدرسي التعليم المتوسط الذين تبين أنهم الأكثر شعوراً بالضغوط المهنية مقارنة بمدرسي المرحلة الابتدائية والثانوية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة هذه الدراسة في الشعور بالضغوط المهنية المبنية على مصدر (طبيعة العمل). كذلك توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مدرسي المراحل التعليمية الثلاثة مصادر الضغوط المهنية تعزى لمتغير الخبرة، إلا في المصدر الخاص بطبيعة العمل وذلك لصالح الفئة طويلة الخبرة الأكثر شعوراً بالضغوط ثم تليها فئة متوسطة الخبرة ثم الفئة قصيرة الخبرة.

بينما قامت المعمرية (2014) بدراسة هدفت إلى تقدير ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، وتكونت عينة الدراسة من (106) معلم ومعلمة، أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هو وجود ضغط العمل بدرجة متوسطة لدى معلمي التعليم ما بعد الأساسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لضغط العمل تعزى للمتغيرات (النوع، العمر، سنوات الخبرة).

أما السيد (2018) فقد أجرى دراسة تناولت علاقة الضغوط النفسية بجودة الحياة لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك سعود، تكون مجتمع الدراسة من (897) وهم أعضاء الكليات الإنسانية وخدمة المجتمع وكانت عينة البحث مكونة من (140) عضو هيئة بنسبة 16% من مجتمع الدراسة. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وشملت أدوات الدراسة على مقياس الضغوط النفسية ومقياس جودة الحياة، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الضغوط النفسية وجودة الحياة بمعامل ارتباط

(0.663) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تعزى لمتغير الراتب الشهري.

رابعاً: الدراسات الخاصة بالأفكار اللاعقلانية:

قام أحمد (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى معلمي مدينة تعز، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين المعلمين وهل لمتغير الجنس أثر على هذه الأفكار، كما هدفت إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين وهل لمتغير الجنس أثر على مستوى الاحتراق النفسي، وكذلك التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي. تكونت عينة الدراسة من (318) معلماً ومعلمة منهم (129) معلماً و(189) معلمة. استخدم الباحث أداتين هما: مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى المعلمين من إعداد الباحث، ومقياس الاحتراق النفسي لدى المعلمين (مقياس الوشلي، 1996). توصل الباحث إلى النتائج التالية: أن الأفكار اللاعقلانية موجودة ومنتشرة بين المعلمين والمعلمات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية بين المعلمين وفقاً للجنس ولصالح الذكور، كذلك توجد علاقة ارتباط بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى العينة.

أما دراسة شاهين وحمد (2007) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلاب الجامعة في فلسطين وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفضها واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التجريبي، تكونت العينة من (249) طالباً وطالبة منهم 119 من الذكور و130 من الإناث في جامعة القدس بمنطقة رام الله والبييرة التعليمية، الأدوات المستخدمة هي اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية، ومقياس ضغوط ما بعد الصدمة، والبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين درجة التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية

والضابطة في القياس البعدي على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، وعدم وجود أثر للتفاعل بين البرنامج الإرشادي والنوع الاجتماعي على درجة وضغوط ما بعد الصدمة في القياس البعدي.

وقام أبو شعر (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الأفكار اللاعقلانية ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، تكونت عينة الدراسة من (412) فرداً في قطاع غزة، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو وجود علاقة عكسية بين الوعي الديني والأفكار اللاعقلانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس حيث أن الذكور لديهم أفكار لا عقلانية أكثر من الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير اللاعقلاني تعزى لمتغير الدخل الشهري، فذوو الدخل المتوسط أكثر لاعقلانية من ذوي الدخل المرتفع ومن ذوي الدخل المنخفض.

وأجرت محمد (2011) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة التخصص المدروس بالأفكار اللاعقلانية لدى الطالب الجامعي، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وتكونت العينة من (144) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية حسب التخصص المدروس لدى الطلبة الذكور. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية حسب التخصص المدروس لدى طلبة الإناث، وجود فروق جوهرية في الأفكار اللاعقلانية حسب التخصص المدروس لدى الطالب الجامعي.

وأجرى المهيمزي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الأفكار اللاعقلانية بالقلق لدى مدمني المخدرات وغير المدمنين، وتكون مجتمع الدراسة من مدمني المخدرات بمجمع الأمل للصحة النفسية بالرياض مجتمع غير المدمنين هم عينة عشوائية من المجتمع السعودي بمدينة الرياض.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لكون هذه الدراسة تهتم بمعرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق حيث أنه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة. أما أدوات الدراسة فهو مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية للريحاني ومقياس القلق للدليم، ومن أهم النتائج انخفاض مستوى القلق بين غير المدمنين مقابل ارتفاع مستويات القلق بين مدمني الحشيش والكحول. انخفاض مستويات الأفكار اللاعقلانية بين غير المدمنين. مقابل ارتفاع مستويات الأفكار اللاعقلانية بين مدمني الحشيش والكحول. وجود علاقة ارتباطية طردية بين الأفكار اللاعقلانية والقلق. وجود فروق في مستويات القلق لصالح المدمنين. وجود فروق في مستويات الأفكار اللاعقلانية لصالح المدمنين. وجود فروق في بعض المتغيرات الشخصية (المهنة-الحالة الاجتماعية-التعليم) في مقياسي القلق والأفكار اللاعقلانية. عدم وجود فروق في متغير (العمر) في مقياسي القلق والأفكار اللاعقلانية.

وقام كرامه (2012) بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومعنى الحياة لدى الراشدين، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (600) شخص، واستخدمت الباحثة مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى الراشدين، ومقياس معنى الحياة لدى الراشدين، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية وهي بلغت نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى عينة البحث الكلية، وهي تعتبر نسبة مرتفعة. وتوجد علاقة سلبية دالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية ومعنى الحياة ككل. وتوجد علاقة سلبية دالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والقيم الابتكارية. ولا توجد علاقة دالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والقيم الخبراتية. وتوجد علاقة سلبية دالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والقيم الاتجاهية. ولا توجد فروق دالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية تبعا لمتغير الجنس. وتوجد فروق دالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية تبعا لمتغير المستوى التعليمي لصالح مجموعة الشهادة الإعدادية وما دون.

وقام زقوت (2013) بدراسة هدفت لمعرفة علاقة تقدير الذات بالأفكار العقلانية واللاعقلانية والمهارات الحياتية لدى الدعاة في محافظات قطاع غزة وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، والتي بلغت (124) داعية، واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات ومقياس الريحاني للأفكار العقلانية واللاعقلانية وأهم ما توصلت إليه من نتائج هو وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تقدير الذات والدرجة الكلية بالأفكار العقلانية واللاعقلانية لدى الدعاة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة للأفكار العقلانية واللاعقلانية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتناولت دراسة القصاص (2014) الأفكار اللاعقلانية وانفعال الغضب لدى أفراد الشرطة في ضوء المتغيرات حيث تكونت العينة من (329) فرداً من أفراد الشرطة العاملين لدى قوات التدخل والبلديات والدوريات واستخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس الغضب وأظهرت النتائج أن كلا من الأفكار اللاعقلانية ومستوى انفعال الغضب منخفضين لدى أفراد الشرطة وتبين وجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى الأفكار اللاعقلانية ومستوى انفعال الغضب، كما تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى متوسط الأفكار اللاعقلانية تعزى لمستوى المؤهل العلمي لغير الجامعيين.

بينما تناولت دراسة أبو مرق وبركات (2016) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بخداع الذات لدى عينة من طلبة جامعتي الخليل والقدس المفتوحة، وتكونت عينة الدراسة من (235) طالباً وطالبة منهم 133 من جامعة الخليل و102 من جامعة القدس المفتوحة وتم اختيارهم بالطريقة المتسيرة من مجتمع الدراسة وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الباحثان مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومقياس خداع الذات وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الأفكار اللاعقلانية تبعاً لمتغير نظام الدراسة المتبع في الجامعة لصالح النظام التقليدي، وعدم وجود فروق جوهرية في هذا المستوى تبعاً لباقي المتغيرات مثل مكان السكن كما وأظهرت النتائج أن المستوى الكلي للأفكار اللاعقلانية وخداع الذات لدى الطلبة كان بمستوى متوسط.

أجريت شعفوط (2018) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالانبساط والانطواء لدى عينة من الممرضين والممرضات العاملات في مستشفيات الخليل، تكون مجتمع الدراسة من (902) ممرض وممرضة عينة الدراسة تكون (182) ممرضاً وممرضة، استخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية من إعداد الريحاني واختبار ايزنك الشخصية ترجمة وإعداد احمد عبد الخالق، واهم نتائج الدراسة أن المستوى الكلي للأفكار العقلانية واللاعقلانية كان متوسطاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية وسمتي الانطواء والانبساط، وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأفكار العقلانية واللاعقلانية بين عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية للانبساط والانطواء تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث المتغيرات:

قد تطرقت الدراسات السابقة لعلاقة جودة الحياة بمتغيرات مختلفة، فقد لوحظ أن لجودة الحياة علاقة إيجابية مع الرضا الوظيفي (علام، 2012) والأداء الوظيفي (ماضي، 2014) وتنمية الاستغراق الوظيفي (نصار، 2013) والذكاء الاجتماعي (العجوري، 2013) والأداء المهني (حربي والنجار، 2012) والرضا الوظيفي (Tabassum, 2012) والكفاءة الذاتية المدركة (العمرى، 2018) وعلاقة عكسية مع الاحتراق الوظيفي (بربري، 2016) ولا توجد علاقة مع الذكاء الاجتماعي (أبو يونس، 2013)، والأفكار اللاعقلانية (داهم، 2015) كما أن هناك دراسات ربطت جودة الحياة مع طبيعة العمل (شيخي، 2013) ومستوى أداء المعلمين (الدحوح، 2015).

كما تطرقت الدراسات السابقة لعلاقة الاحتراق النفسي بمتغيرات مختلفة، فقد لوحظ ان للاحتراق النفسي علاقة موجبة مع الاكتئاب (عثمان، 2004) وعلاقة سالبة مع الاتجاه نحو التعليم (الشيوخ،

(2011) ودرجة الالتزام (جينيت وهاريس وميسيبوف، 2003) والعوامل الإيجابية للعلاقات الاجتماعية (كريمير وهايون وهاني، 2002) وعدم وجود علاقة مع الذكاء الانفعالي (دي فيتو، 2009).

كما تناول الدراسات السابقة علاقة ضغوط الحياة بمتغيرات مختلفة فقد لوحظ أن لضغوط الحياة علاقة موجبة بالاحترق النفسي (جاك وجيل، 2003) وجودة الحياة (السيد، 2018) وعلاقة سالبة بالرضا الوظيفي (الزعيبي، 2005).

أيضا تطرقت الدراسات السابقة لدراسة منغصات الحياة اليومية فقد كشفت دراسة العتر (2009) عن منغصات الحياة اليومية لدى المراهقين كالمغصات الصحية والاجتماعية والبيئية والنفسية والاقتصادية إضافة إلى منغصات أخرى، وتعتبر هذه الدراسة الوحيدة التي تناول دراسة منغصات الحياة اليومية.

كما تطرقت الدراسات السابقة لدراسة علاقة التفكير اللاعقلاني ببعض المتغيرات فقد لوحظ وجود علاقة موجبة بينها وبين ضغوط ما بعد الصدمة (شاهين وآخرون، 2007) وعلاقة سلبية بمعنى الحياة (كرامه، 2012) وسمتي الانطواء والاستواء (شعفوط، 2018) كما ربطت الدراسة علاقة الأفكار اللاعقلانية بمستوى الغضب (القصاص، 2014) وخداع الذات (أبو مرق وبركات، 2016).

من حيث العينة:

تناولت الدراسات السابقة متغيرات الدراسة جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لفئات مختلفة وعينات تراوحت بين (64-654) وذلك حسب حجم مجتمع الدراسة ومجتمعات تربوية مختلفة من أعضاء هيئة تدريس ونسبة كبيرة من معلمي المدارس بينما حظيت فئة المراهقين وطلبة المدارس والجامعة بنسب قليلة جدا من الدراسات. وهذه العينات تتشابه مع عينة الدراسة الحالية (معلمي المرحلة الثانوية) في محافظة الخليل (تربية وسط الخليل وتربية شمال الخليل وتربية جنوب الخليل وتربية يطا).

من حيث النتائج:

أظهرت نتائج الدراسات السابقة الخاصة بالمعلمين عن وجود مستوى عال من جودة الحياة كما في العجوري (2013) والعمري (2018) بعكس دراسة علام (2012) التي أظهرت انخفاض مستوى جودة الحياة. أما بالنسبة للدراسات الخاصة بالاحترق النفسي أظهرت النتائج ان مستوى الاحتراق النفسي للمعلمين كان بدرجة متوسطة كما في السلخي(2013) والجرار (2011) وساري (2004) وكان بمستوى مرتفع كما الشيوخ (2011) وفريحات والربضي(2010) والزغلول وآخرون (2003) والنعناع (2013) وكان منخفض كما في الشيخ خليل (2008) وبلا تسيديو واجاليوتيس (2008) وكريم وآخرون (2002). أما بالنسبة لمنغصات الحياة اليومية فلم تعثر الباحثة على دراسات تحمل عنوان هذا المتغير سوا دراسة العتر (2009). وأظهرت الدراسات وجود مستوى من المنغصات والضغط يتراوح من متوسط إلى عالي كما في الزيودي (2007) ومستوى عال لدى الإناث أكثر من الذكور الزعبي (2005). أما بالنسبة إلى الدراسات التي تناول التفكير اللاعقلاني فقد أظهرت الدراسات أن الأفكار اللاعقلانية موجودة بين المعلمين والمعلمات كما في دراسة أحمد (2004).

من حيث منهج الدراسة:

تبين من عرض الدراسات السابقة استخدام مناهج بحث مختلفة منها المنهج الوصفي السببي المقارن مثل محمد (2011)، والمنهج الوصفي التجريبي مثل شاهين وحمد (2007)، والمنهج الارتباطي التحليلي للعمري (2018)، والمنهج الوصفي مثل داهم (2015) والسيد (2018)، والمنهج الوصفي الارتباطي مثل شيخي (2013) والمهيمزي (2012)، والمنهج الوصفي التحليلي بنسبة كبيرة مثل علام (2012) ونصار (2013) وعجوري (2013) وأبو يونس (2013) وماضي (2014) والدحدوح (2015) والبربري (2016) والنعناع (2013) وكرامة (2012) وأبو مرق وبركات (2016).

وقد سلكت الدراسات السابقة منحى ربطت فيه جودة الحياة بمتغيرات نفسية من مثل الاحتراق النفسي وضغوط الحياة والتفكير اللاعقلاني بشكل منفصل، أي متغير واحد فقط، ولم تجد الباحثة دراسة تجمع هذه المتغيرات جميعها وعلى معلمي المرحلة الثانوية، وهذا الاتجاه الذي سلكته الدراسة الحالية، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي لمعرفة العلاقة بين جودة الحياة والاحتراق النفسي والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- مقياس جودة الحياة (الوصف، الصدق، الثبات)
- مقياس الاحتراق النفسي (الوصف، الصدق، الثبات)
- مقياس منغصات الحياة اليومية (الوصف، الصدق، الثبات)
- مقياس الأفكار اللاعقلانية (الوصف، الصدق، الثبات)

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة:

تناول هذا الفصل وصفاً كاملاً ومفصلاً لطريقة وإجراءات الدراسة ويشمل وصف منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، أداة الدراسة، صدق الأداة، ثبات الأداة، إجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وهو طريقة في البحث عن الحاضر، وتهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة على تساؤلات محددة - سلفاً - بدقة تتعلق بالظواهر الحالية التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث وذلك باستخدام أدوات مناسبة. والهدف من استخدام المنهج الوصفي الارتباطي هو التعرف على "جودة الحياة وعلاقتها بكل من الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل".

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية للفرعين العلمي والأدبي في محافظة الخليل والبالغ عددهم (2028) معلماً ومعلمة. حيث بلغ عدد معلمي المرحلة الثانوية في مديرية وسط الخليل (435) معلماً ومعلمة، وفي مديرية شمال الخليل (218) معلماً ومعلمة، وفي مديرية جنوب الخليل (976) معلماً ومعلمة، أما في مديرية يطا فبلغ عددهم (399) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:

أ- العينة الاستطلاعية: حيث تم اختيار (41) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية العاملين في محافظة الخليل، وذلك للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة (مقياس جودة الحياة، ومقياس الاحتراق النفسي للمعلمين، ومقياس منغصات الحياة اليومية، ومقياس الأفكار اللاعقلانية) من حيث دلالات صدقها وثباتها.

ب- العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (474) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الثانوية للفرعين العلمي والأدبي في محافظة الخليل بنسبة (23.3%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول التالي يوضح خصائص العينة الديموغرافية:

جدول (1): خصائص العينة الديموغرافية

النسبة %	العدد	مستويات المتغير	المتغير
47.5	225	ذكر	الجنس
52.5	249	أنثى	
100.0	474	المجموع	
39.7	188	علمية	المواد التي يدرسها
60.3	286	أدبية	
100.0	474	المجموع	
17.7	84	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
26.8	127	5-10 سنوات	
55.5	263	أكثر من 10 سنوات	
100.0	474	المجموع	
8.5	40	أقل من 2000 شيكل	الدخل الشهري
29.7	141	من 2000 - 3000 شيكل	
61.8	293	أكثر من 3000 شيكل	
100.0	474	المجموع	
7.6	36	22 - 25 سنة	العمر
31.4	149	26 - 35 سنة	
40.5	192	36 - 45 سنة	
16.7	79	46 - 55 سنة	
3.8	18	أكبر من 55 سنة	
100.0	474	المجموع	

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس جودة الحياة

1- وصف المقياس:

تم بناء مقياس جودة الحياة للمعلمين بعد الاطلاع على الأدب التربوي الخاص بجودة الحياة وبناء عليه تم تطوير المقياس بعد الرجوع إلى مقياس (أبو يونس، 2013) الذي استخدم في دراسة سابقة حول جودة حياة المعلمين، وقد اشتمل المقياس في صورته الأولية على (40) فقرة موزعين على (4) أبعاد وهي بعد الأهداف والمكون من (10) فقرات، وبعد التوقعات المكون من (13) فقرة، وبعد الاهتمامات والمكون من (8) فقرات، وبعد المعايير المكون من (9) فقرات. ويجب المعلم على مقياس جودة الحياة في كل فقرة من فقرات المقياس على سلم ليكرت خماسي المكون من خمس درجات وهي (عالية جداً، وعالية، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جداً).

2- صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس على (7) محكمين من العاملين في الجامعات الفلسطينية ومن ذوي الاختصاص والخبرة، وضوء آراء المحكمين تم حذف الفقرات (1، 19، 20، 21، 32)، وبعد التعديلات أصبح المقياس مكوناً من (35) فقرة، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس أنظر الملحقين (2، 3)، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (85%) من خلال المعادلة التالية (عدد المتفقين على الفقرة/العدد الكلي للمحكمين) $\times 100\%$.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل

فقرة من فقرات المجال الذي تنتمي إليه مع الدرجة الكلية للمجال، وذلك كما هو واضح في الجدول

(2)

جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
أولاً: الأهداف			
1.	يجعلني نموذجاً يحتذى به في المجتمع	0.75**	0.00
2.	نيل احترام وتقدير المحيطين بي	0.80**	0.00
3.	تحقيق الرضا الوظيفي	0.83**	0.00
4.	يوفر لي الحياة الكريمة	0.82**	0.00
5.	تطوير قدراتي وأدائي بشكل مستمر	0.83**	0.00
6.	الحصول على الترقية في وقتها	0.58**	0.00
7.	زيادة خبراتي الحياتية	0.71**	0.00
8.	مساعدة الطلبة على التعليم المستمر	0.69**	0.00
9.	الحصول على التدريب الكافي لأداء مهامي بشكل صحيح	0.76**	0.00
ثانياً: التوقعات			
10.	احترام المجتمع وتقديره لي	0.76**	0.00
11.	يساعدني في تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعليم والتعلم	0.83**	0.00
12.	اشعر أن عملي يزيد من تقدير المسؤولين عني	0.83**	0.00
13.	تحقيق ذاتي	0.85**	0.00
14.	بناء علاقات اجتماعية ايجابية بين الزملاء	0.70**	0.00
15.	الحصول على مركز اجتماعي مرموق	0.83**	0.00
16.	الحصول على راتب يتناسب مع الجهد الذي أبذله	0.71**	0.00
17.	أساهم في تقديم الاقتراحات لتطوير المدرسة	0.69**	0.00
18.	المساهمة في تحقيق رسالة مهنة التعليم	0.77**	0.00
19.	معرفة نقاط القوة والضعف لدي	0.71	0.00
ثالثاً: الاهتمامات			
20.	تقدم المجتمع ورقبه من خلال تعليمي للطلبة	0.66**	0.00
21.	مشاركة المجتمع في إحياء المناسبات الدينية والوطنية	0.71**	0.00
22.	التواصل المستمر والفعال مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة	0.75**	0.00
23.	البحث عن أفكار جديدة لحل المشكلات المجتمعية	0.80**	0.00
24.	العمل بروح الفريق	0.74**	0.00
25.	توفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية	0.71**	0.00
26.	توظيف تقنيات التعليم والأفكار التربوية الجديدة	0.81**	0.00
27.	الاسهام في المعرفة التربوية	0.80**	0.00

رقم الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
رابعاً: المعايير			
28.	تطوير العلاقات الجيدة مع الزملاء	0.78**	0.00
29.	تطوير مشاعر الرضا لدي	0.78**	0.00
30.	التزامي بأخلاقيات مهنة التعليم	0.89**	0.00
31.	تقبل الطلبة واحترامهم لي	0.86**	0.00
32.	الالتزام بنظام المدرسة ولوائحها وتعليماتها	0.87**	0.00
33.	الالتزام بالتدريب والتعلم مدى الحياة	0.89**	0.00
34.	تطوير قدرتي على ضبط نفسي	0.83**	0.00
35.	تحسين نتائج الطلبة في الامتحانات	0.80**	0.00

** دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.01)$ ، * دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.05)$

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع

الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتالي

يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين

درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الأهداف* الدرجة الكلية	0.86**	0.00
التوقعات* الدرجة الكلية	0.93**	0.00
الاهتمامات* الدرجة الكلية	0.83**	0.00
المعايير* الدرجة الكلية	0.84**	0.00

** دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.01)$ ، * دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (3) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية

للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ ، حيث أن معامل ارتباط بيرسون

للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي

لفقرات المقياس وأنها تشترك معا في قياس جودة الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في

محافظة الخليل.

2-الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): معاملات الثبات لمقياس جودة الحياة

التجزئة النصفية			كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	المتغيرات
معامل جتمان	معامل سبيرمان براون المصحح	معامل الارتباط	معامل الثبات		
0.802*	0.845	0.729	0.904	9	الأهداف
0.866	0.869**	0.768	0.923	10	التوقعات
0.794	0.794**	0.659	0.884	8	الاهتمامات
0.902	0.902**	0.822	0.939	8	المعايير
0.835*	0.843	0.728	0.964	35	الدرجة الكلية للمقياس

(*) يتم اعتماد معامل جتمان في حال عدم تساوي نصفي المقياس // (**) يتم اعتماد معامل سبيرمان براون في حال تساوي نصفي المقياس

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس وللدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، حيث تراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس بين (0.884 - 0.923)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.964)، كذلك تم التحقق من ثبات المقياس بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تراوحت قيم معامل سبيرمان براون المصحح بين (0.794 - 0.902)، وبلغ معامل سبيرمان براون المصحح للدرجة الكلية للمقياس (0.843). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة، مما يعطى الباحثة درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للمقياس في البحث الحالي، ويعد مؤشراً على أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها وفي ظروف التطبيق نفسها.

تصحيح المقياس:

وزعت درجات الإجابة على فقرات المقياس بطريقة ليكترت Likert حيث يحصل المستجيب على 5 درجات عندما يجيب (عالية جداً)، 4 درجات عندما يجيب (عالية)، 3 درجات عندما يجيب

(متوسطة)، ودرجتان عندما يجيب (منخفضة)، ودرجة واحدة عندما يجيب (منخفضة جداً). والجدول (5) يوضح فئات المتوسطات الحسابية لتحديد درجة جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

جدول (5): فئات المتوسطات الحسابية لتحديد درجة جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل

جودة الحياة	فئات المتوسط الحسابي
التقدير	
منخفضة	2.33-1.00
متوسطة	3.67-2.34
مرتفعة	5.00-3.68

ثانياً: مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين (إعداد ماسلاش، 1985)

1- وصف المقياس:

تم بناء مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين بناء على الاطلاع على الأدب التربوي الخاص بالاحتراق النفسي وبناء عليه تم تطوير المقياس بالرجوع إلى مقياس ماسلاش (Maslach, 1985) للاحتراق النفسي للمعلمين بما يتناسب مع البيئة الفلسطينية، وقد اشتمل المقياس على 31 فقرة بصورته الأولى، ويجيب المعلم على مقياس الاحتراق النفسي على سلم ليكرت خماسي وهي (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق إلى حد ما ، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً).

2- صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس على (7) محكمين من العاملين في الجامعات الفلسطينية ومن ذوي الاختصاص والخبرة، وفي ضوء آراء المحكمين واعتماداً عليه تم حذف فقرة (9) وتعديل 4 فقرات من حيث الصياغة وهي (1، 6، 11، 15) ، وبعد

التعديلات عليه بناءً على توجيهات المحكمين أصبح المقياس مكون من (30) فقرة وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس أنظر الملحقين (4، 5)، وقد بلغت نسبة الاتفاق على الأداة (83%) من خلال المعادلة التالية (عدد المتفقين على الفقرة/العدد الكلي للمحكمين) $\times 100\%$.

تم التحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل

فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال، وذلك كما هو واضح في الجدول (6)

جدول (6): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة حسب ورودها في المقياس	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
المجال الأول: الإتهاك الانفعالي			
1	اشعر مع نهاية اليوم المدرسي باستنزاف طاقتي في العمل	0.53**	0.00
2	اشعر بالإتهاك حينما استيقظ في الصباح وأتذكر أن من واجبي الذهاب إلى المدرسة	0.54**	0.00
5	إن التعامل مع عدد كبير من الطلبة طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد	0.60**	0.00
11	اشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس	0.50**	0.00
12	اشعر أنني اعمل في هذه المهنة بإجهد كبير	0.57**	0.00
14	عملي بشكل مباشر مع المعلمين الآخرين يؤدي بي إلى ضغوط شديدة	0.49**	0.00
18	أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة لمزاويتي لهذه المهنة	0.56**	0.00
23	اشعر بالفشل عندما أرى نتائج طلابي	0.49**	0.00
24	اشعر بالعجز عن استمراري بالعمل كمعلم	0.48**	0.00
25	انظر لنفسى (لذاتي) نظرة دونية	0.49**	0.00
27	اعتقد أن الضغوط التي تواجهني في عملي كمدرس تفوق طاقتي على التحمل	0.56**	0.00
28	أشعر باستنزاف انفعالي نتيجة عملي كمعلم	0.58**	0.00
29	أشعر بالاحترق النفسي من عملي بالتدريس	0.59**	0.00
30	هناك إحساس يراودني بأنني على شفا الهاوية بسبب عملي بمهنة التدريس	0.51**	0.00
المجال الثاني: تبدل المشاعر			
4	اشعر أنني أتعامل مع بعض الطلبة وكأنهم أشياء وليس بشر	0.41**	0.00
8	أصبحت أكثر قسوة مع الطلبة نتيجة عملي بالتدريس	0.48**	0.00
9	اشعر بأن عملي كمعلم أثرا بالغا في تبدل عواظفي وانفعالاتي	0.57**	0.00
13	أتجنب الاهتمام بمشكلات طلابي	0.67**	0.00
المجال الثالث: تدني الشعور بالإنجاز			
3	أتفهم مشاعر طلابي بسهولة	0.45**	0.00
6	اشعر أنني أتعامل مع بعض الطلبة وكأنهم أشياء وليس بشر	0.41**	0.00
7	أتعامل بفاعلية مع مشكلات طلابي	0.59**	0.00
10	اشعر بدرجة عالية من الحيوية أثناء التدريس	0.64**	0.00

رقم الفقرة حسب ورودها في المقياس	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
15	أستطيع خلق جو نفسي اجتماعي مريح مع طلابي بسهولة	0.63**	0.00
16	اشعر براحة وسعادة بعد انتهاء العمل مع طلابي	0.57**	0.00
17	اعتقد أنني أنجزت أشياء مهمة في عملي بمهنة التعليم	0.65**	0.00
19	أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية و(العاطفية) في أثناء ممارستي لمهنة التدريس	0.55**	0.00
20	اشعر بالحيوية والنشاط أثناء تعليم الطلاب	0.47**	0.00
21	أرى أن لي حضور عند الآخرين بسبب عملي في مهنة التعليم	0.60**	0.00
22	اعتقد أنني استطعت تحقيق كثير من طموحاتي الحياتية من خلال عملي بمهنة التعليم	0.54**	0.00
26	أتطلع إلى أن أستمر في مهنة التدريس مستقبلاً	0.63**	0.00

/ دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.01)$ ، * دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.05)$

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع

الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتالي

يعبر عن صدق فقرات المقياس، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وأنها تشترك معا

في قياس الاحتراق النفسي للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين

درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الإنهاك الانفعالي* الدرجة الكلية	.790**	0.00
تبلد المشاعر* الدرجة الكلية	0.73**	0.00
تدني الشعور بالإنجاز* الدرجة الكلية	0.78**	0.00

** دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.01)$ ، * دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (7) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية

للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ ، حيث أن معامل ارتباط بيرسون

للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي

لفقرات المقياس وأنها تشترك معا في قياس الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

3- الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا،

وكذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): معاملات الثبات لمقياس الاحتراق النفسي

المتغير	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	
		معامل الارتباط	معامل سبيرمان براون المصحح
الإرهاك الانفعالي	14	0.781	0.754
تبلد المشاعر	4	0.656	0.664
تدني الشعور بالإنجاز	12	0.794	0.738
الدرجة الكلية للمقياس	30	0.830	0.746

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع المجالات

وللدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس

(0.830)، كذلك تم التحقق من ثبات المقياس بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ

معامل سبيرمان براون المصحح للدرجة الكلية للمقياس (0.746). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع

بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة، مما

يعطى الباحثة درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس في البحث الحالي، وهو يعد مؤشراً

على أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها وفي ظروف

التطبيق نفسها.

تصحيح المقياس:

تم توزيع درجات الإجابة على فقرات المقياس بطريقة ليكترت Likert الخماسية، حيث يحصل

المستجيب على 5 درجات عندما يجيب (تنطبق تماماً)، 4 درجات عندما يجيب (تنطبق بدرجة

كبيرة)، 3 درجات عندما يجيب (تتطبق إلى حد ما)، ودرجتان عندما يجيب (لا تنطبق بدرجة كبيرة)، ودرجة واحدة عندما يجيب (لا تنطبق إطلاقاً). وتتراوح درجات المفحوص على المقياس من (30) إلى (150)، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي، بينما تدل الدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من الاحتراق النفسي. ويتم تصحيح المقياس بجمع إجابات كل مستوى على حدا، وهذا للحصول على درجات وشدة كل بعد، ثم يمكن ربط هذه النتائج لنحصل على شدة الاحتراق النفسي، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (9): تصنيف ماسلاش لشدة الاحتراق النفسي

البعء	منخفض	معتدل	عالي
الإتهاك الانفعالي	17-0	29-18	30 فما فوق
تبلد المشاعر	5-0	7-6	12 فأكثر
تدني الشعور بالإنجاز	40 فأكثر	39-34	33-0

ثالثاً: مقياس منغصات الحياة اليومية للمعلمين (تطوير الباحثة)

وصف المقياس:

لأغراض تطوير مقياس لقياس منغصات الحياة اليومية للمعلمين بما يلائم البيئة الفلسطينية، فقد قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري المتصل بمفهوم ضغوط ومشاق الحياة للمعلمين وبناء عليه طورت الباحثة المقياس والمكون في صورته الأولية من (41) فقرة، يضم (6) أبعاد وهم بعد المنغصات النفسية والمكون من (11) فقرة، وبعد المنغصات الاجتماعية والمكون من (9) فقرات، وبعد المنغصات التربوية والمكون من (7) فقرات، وبعد المنغصات الاقتصادية والمكون من (5) فقرات، وبعد المنغصات البيئية والمكون من 3 فقرات، وبعد المنغصات الصحية المكون من (5) فقرات. ويجيب المعلم على مقياس منغصات الحياة اليومية في كل فقرة من فقرات المقياس على سلم ليكرت خماسي المكون من خمس درجات وهي (عالية جداً، وعالية، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جداً).

1- صدق المقياس:

ب- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس على (7) محكمين من العاملين في الجامعات الفلسطينية ومن ذوي الاختصاص والخبرة، وفي ضوء آراء المحكمين واعتماداً عليه تم حذف الفقرات (1، 2، 3، 20، 32، 36)، ومن حيث الصياغة تم تعديل الفقرات (5، 7، 33)، وبناء على توجيهات المحكمين أصبح المقياس مكوناً من (35) فقرة. وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس أنظر الملحقين (6، 7). وقد بلغت نسبة الاتفاق على الأداة (83%) من خلال المعادلة التالية (عدد المتفقين على الفقرة/العدد الكلي للمحكمين) $\times 100\%$.

ت- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المجال الذي تنتمي إليه مع الدرجة الكلية للمجال، وذلك كما هو واضح في الجدول (10)

جدول (10): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
أولاً: منغصات نفسية			
1.	اشعر باليأس من مهنة التدريس	0.85**	0.00
2.	أرى نفسي عاجز عن تحسين المنظومة التعليمية	0.74**	0.00
3.	انظر لنفسى نظرة سلبية لكوني معلم	0.80**	0.00
4.	أشعر بعدم الارتياح عندما أكون ذاهباً لعملي	0.80**	0.00
5.	اشعر بالانزعاج لفقدان الدعم النفسي الوظيفي	0.72**	0.00
6.	افتقد دافعتي نحو التدريس	0.88**	0.00
7.	انتغص عند التعرض للسخرية من قبل التلاميذ	0.65**	0.00
8.	أشعر بأنى فقدت طاقتي الحيوية مع نهاية يومي	0.65**	0.00
9.	أشعر أنني لا أستطيع تحقيق أهداف الدروس التي أعملها	0.71**	0.00
ثانياً: منغصات اجتماعية			
10.	تزعجني تدني المكانة الاجتماعية للمعلم في مجتمعي	0.69**	0.00

رقم الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
11.	أفضل العزلة (الجلوس بالمكتبة او المختبر) على ان اجلس في غرفة المعلمين	0.31**	0.00
12.	أعطي وظيفتي وقتاً على حساب حاجاتي واهتماماتي	0.69**	0.00
13.	يضايقني وجود اضطرابات في العلاقات الاجتماعية بين أعضاء الهيئة التدريسية	0.75**	0.00
14.	يزعجني التعامل مع الآباء الذين يعتقدون بأنهم أنجبوا أطفالاً مثاليين.	0.68**	0.00
15.	تزعجني نظرة المجتمع لمهنة التدريس بأنها مهنة سهلة	0.69**	0.00
16.	يضايقني عدم احترام التلاميذ لمعلميهم	0.69**	0.00
17.	يزعجني عدم تعاون العاملين (معلمين واداريين واذنة) في المدرسة	0.70**	0.00
ثالثاً: منغصات تربوية			
18.	تزعجني الأعباء الوظيفية (المناوبة وأنشطة اللجان) حيث أنها أكبر من طاقتي	0.78**	0.00
19.	اشعر بالاستياء عندما يكون عليّ انجاز مهمات خارج وقت العمل	0.76**	0.00
20.	تضايقني محاسبة مديري عند تقصيري بالعمل	0.76**	0.00
21.	تزعجني الأعمال الكتابية المطلوبة مني	0.73**	0.00
22.	يضايقني عدم وجود المكافآت المعنوية والتعزيز والتقدير لما اقوم به	0.71**	0.00
23.	انتغص عندما يلح المديرية كثيراً على انجاز الاعمال	0.79**	0.00
رابعاً: منغصات اقتصادية			
24.	اشعر بأن راتبي غير مناسب لما أقوم به من أعمال	0.76**	0.00
25.	تضايقني تدني مكانة المعلم الاقتصادية	0.84**	0.00
26.	يزعجني عدم توفر الامكانيات المادية في المدرسة	0.74**	0.00
27.	يزعجني عدم الحصول على الترقيّة المطلوبة	0.79**	0.00
خامساً: منغصات بيئية			
28.	أعاني من صعوبة الوصول إلى المدرسة	0.74**	0.00
29.	اشعر بالإحباط عندما تكون بيئة المدرسة المادية (الأضاءة، والتهوية ولون غرفة الصف) غير صحية	0.64**	0.00
30.	يزعجني استخدام الوسائل التعليمية والاجهزة الالكترونية (الحاسوب، جهاز العرض LCD) في التدريس	0.67**	0.00
سادساً: منغصات صحية			
31.	أشعر بالصداع مع انتهاء يومي المدرسي	0.61**	0.00
32.	اعاني من ارتفاع في ضغط الدم	0.80**	0.00
33.	اعاني من الربو والتهابات الجهاز التنفسي	0.70**	0.00
34.	اشعر بألم بالظهر والقدمين	0.66**	0.00
35.	اعاني من التهاب المعدة والقرحة المعوية	0.75**	0.00

*/ دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$), / دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع

الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتالي

يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة

كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (11): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
المنغصات النفسية* الدرجة الكلية	0.82**	0.00
المنغصات الاجتماعية* الدرجة الكلية	0.78**	0.00
المنغصات التربوية* الدرجة الكلية	0.75**	0.00
المنغصات الاقتصادية* الدرجة الكلية	0.66**	0.00
المنغصات البيئية* الدرجة الكلية	0.65**	0.00
المنغصات الصحية* الدرجة الكلية	0.65**	0.00

** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (11) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، حيث أن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وأنها تشترك معا في قياس منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

2- الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ

ألفا، وكذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12): معاملات الثبات لمقياس منغصات الحياة

المتغيرات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط	معامل سبيرمان براون المصحح
المنغصات النفسية	9	0.902	0.802	0.891
المنغصات الاجتماعية	8	0.801	0.601	0.751**
المنغصات التربوية	6	0.849	0.712	0.832**
المنغصات الاقتصادية	4	0.785	0.574	0.730**
المنغصات البيئية	3	0.744	0.502	0.712
المنغصات الصحية	5	0.749	0.594	0.752
الدرجة الكلية للمقياس	35	0.924	0.707	0.829

(*) يتم اعتماد معامل جتمان في حال عدم تساوي نصفي المقياس // (**) يتم اعتماد معامل سبيرمان براون في حال تساوي نصفي المقياس

تشير المعطيات الواردة في الجدول (12) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس وللدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، حيث تراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس بين (0.744 - 0.902)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.924)، كذلك تم التحقق من ثبات المقياس بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تراوحت قيم معامل سبيرمان براون المصحح بين (0.712 - 0.891)، وبلغ معامل سبيرمان براون المصحح للدرجة الكلية للمقياس (0.829). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة، مما يعطى الباحثة درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للمقياس في البحث الحالي، ويعد مؤشراً على أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها وفي ظروف التطبيق نفسها.

تصحيح المقياس:

وزعت درجات الإجابة على فقرات المقياس بطريقة ليكرت Likert حيث يحصل المستجيب على 5 درجات عندما يجيب (عالية جداً)، 4 درجات عندما يجيب (عالية)، 3 درجات عندما يجيب (متوسطة)، ودرجتان عندما يجيب (منخفضة)، ودرجة واحدة عندما يجيب (منخفضة جداً).

جدول (13): فئات المتوسطات الحسابية لتحديد درجة منغصات الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة

الخليل

جودة الحياة	فئات المتوسط الحسابي
التقدير	
منخفضة	2.33-1.00
متوسطة	3.67-2.34
مرتفعة	5.00-3.68

رابعاً: مقياس الأفكار اللاعقلانية

1- وصف المقياس:

لأغراض تطوير مقياس الأفكار اللاعقلانية للمعلمين يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري المتصل بالأفكار اللاعقلانية والرجوع إلى مقياس الريحاني (1985م) الذي استخدم في دراسات سابقة، قامت الباحثة باستخدام مقياس الأفكار اللاعقلانية والمكون بصورته الأولية من (52) فقرة بصورة تكاملية، يجيب عليها المعلم بنعم أو لا.

2- صدق المقياس:

ث- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس على (7) محكمين من العاملين في الجامعات الفلسطينية ومن ذوي الاختصاص والخبرة، وفي ضوء آراء المحكمين واعتماداً عليه تم حذف (17) فقرة وهم (6، 19، 23، 26، 28، 29، 31، 33، 35، 36، 38، 39، 43، 45، 48، 49، 52) أما من حيث الصياغة فتم تعديل الفقرات بما يلائم بيئة المعلمين الفلسطينية ويظهر ذلك في الفقرات (2، 3، 4، 8، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 18، 20، 25، 32، 34، 37، 41) وبناءً على توجيهات المحكمين أصبح المقياس مكون من (35) فقرة، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس أنظر الملحقين (8، 9). وقد بلغت نسبة الاتفاق على الأداة (80%) من خلال المعادلة التالية (عدد المتفقين على الفقرة/العدد الكلي للمحكمين) $\times 100\%$.

تم التحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل

فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو واضح في الجدول (14)

جدول (14): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات

المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1.	لا أتردد أبداً بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضا وحب المسؤولين	0.64**	0.00
2.	أؤمن بأن كل طالب يجب أن يسعى دائماً إلى تحقيق أهدافه	0.76**	0.00
3.	أفضل السعي إلى تعديل سلوك الطلبة بدلاً من معاقبتهم أو لومهم	0.76**	0.00
4.	لا أتقبل نتائج طلابي عندما تأتي بعكس ما أتوقع	0.46**	0.00
5.	أؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه	0.48**	0.00
6.	لا أتقبل أن يكون الطالب تابعاً للآخرين ومعتمداً عليهم	0.57**	0.00
7.	اعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة يعاني منها الطلبة ويجب مساعدتهم فيها.	0.63**	0.00
8.	إن الشخص الذي لا يبادل الاحترام في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم	0.82**	0.00
9.	اعتقد أن من الحكمة أن يتعامل المعلم مع الطالب على أساس احترام حقوقه.	0.84**	0.00
10.	يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الطلبة	0.80**	0.00
11.	أؤمن بأن تقدير الطالب مرتبط بمقدار ما ينجزه من أعمال حتى وإن لم تتصف بالكمال	0.71**	0.00
12.	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال غير المقبولة من الطلبة حتى أتبين الأسباب	0.79**	0.00
13.	أتخوف دائماً من أن تسير الأمور على غير ما أريد	0.78**	0.00
14.	أؤمن بأن أفكار المعلم وفلسفته في الحياة تلعب دوراً كبيراً في شعوره بالنجاح في عمله	0.78**	0.00
15.	اعتقد أن سعادة الطالب هي في الحياة المدرسية التي تخلو من تحمل المسؤولية ومواجهة المهام التعليمية	0.76**	0.00
16.	أفضل الاعتماد على نفسي كمعلم في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها	0.73**	0.00
17.	أشعر باضطراب شديد حين أفشل في إيجاد الحل الذي اعتبره حلاً مثالياً	0.80**	0.00
18.	يفقد المعلم هيئته واحترام الطلبة له إذا أكثر من السلوك غير المقبول	0.75**	0.00
19.	يجب أن يقبل المعلم بالواقع إذا لم يكن قادراً على تغييره	0.75**	0.00
20.	يجب أن يكون المعلم حذراً ويقظاً من إمكانية حدوث أمور مفاجئة.	0.80**	0.00
21.	لا يمكن أن أتصور نفسي كمعلم دون مساعدة من هم أكثر تأهيلاً مني	0.62**	0.00
22.	من غير المقنع أن يصر المتعلم على إيجاد ما يعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات.	0.73**	0.00
23.	أؤمن أن عدم قدرة المعلم على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته	0.77**	0.00
24.	يسرني أن أواجه بعض المصاعب والمسؤوليات التي تشعرني بالتحدي	0.86**	0.00
25.	أشعر بالضعف حين أكون وحيداً في مواجهة مسؤولياتي	0.82**	0.00
26.	أؤمن بأن المعلم المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلاً من أن يقيد نفسه بالرسومية والجدية	0.80**	0.00
27.	أفضل تجنب الصعوبات بدلاً من مواجهتها	0.63**	0.00
28.	أؤمن بأن ماضي الفرد يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل	0.61**	0.00
29.	لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وإن حاول ذلك	0.66**	0.00
30.	أؤمن بأن رضا جميع الناس غاية لا تدرك	0.64**	0.00
31.	أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وإن كانت سبباً في رفض الآخرين لي	0.61**	0.00
32.	لا أتردد في لوم وعقاب من يؤدي الآخرين ويسيء إليهم	0.61**	0.00
33.	أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالباً ما تقف ضد تحقيقه لسعادته	0.61**	0.00
34.	من المنطوق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته وإن يقبل بما هو عملي وممكن بدلاً من الإصرار على البحث عما يعتبر حلاً مثالياً	0.55**	0.00
35.	يجب ألا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة	0.67**	0.00

**/ دالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.01$)، */ دالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (14) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات المقياس، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وأنها تشترك معا في قياس الأفكار اللاعقلانية للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الخليل.

3- الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح في الجدول (15).

جدول (15): معاملات الثبات لمقياس الأفكار اللاعقلانية

المقياس	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	
		معامل الارتباط	معامل سبيرمان براون المصحح
الدرجة الكلية للمقياس	35	0.884	0.843

تشير المعطيات الواردة في الجدول (15) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.884)، كذلك تم التحقق من ثبات المقياس بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل سبيرمان براون المصحح للدرجة الكلية للمقياس (0.843). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة، مما يعطى الباحثة درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس في البحث الحالي، وهو يعد مؤشراً على أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها وفي ظروف التطبيق نفسها.

تصحيح المقياس:

عدد فقرات المقياس (35) فقرة، تعطى القيمة (2) للإجابة (نعم) التي تدل على قبول المعلم للفكرة اللاعقلانية التي تقيسها الفقرة، والقيمة (1) للإجابة (لا) التي تدل على رفض المعلم للفكرة اللاعقلانية التي تقيسها الفقرة.

جدول (16): قراءة المتوسطات الحسابية للأفكار اللاعقلانية

التقدير	الفئة
منخفض	1.33 – 1
متوسط	1.67 – 1.34
مرتفع	2.00 – 1.68

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: الجنس، المواد التي يدرسها، سنوات الخبرة، الدخل الشهري، العمر.

المتغيرات التابعة:

- جودة الحياة بأبعادها (الأهداف، التوقعات، الاهتمامات، المعايير).
- الاحتراق النفسي بأبعاده (الإجهاد الإنفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز).
- منغصات الحياة بأبعاده (منغصات نفسية، منغصات اجتماعية، منغصات تربوية، منغصات اقتصادية، منغصات بيئية، منغصات صحية).
- الأفكار اللاعقلانية.

إجراءات الدراسة:

- من خلال الرجوع إلى ما أتيتح من الأدب النفسي والتربوي، المرتبط بمتغيرات الدراسة، الذي ساعد الباحثة على تكوين خلفية علمية لموضوع الدراسة.

- بالرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث المحلية والعربية والعالمية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة للاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة.
- قامت الباحثة بتجهيز المقاييس التي استخدمتها لجمع البيانات. وذلك بعد الحصول على الموافقات الخاصة ببدء تنفيذ توزيع المقاييس، ومن ثم تم جمعها وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في تحليل بيانات دراسته بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدراسة، حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية،

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences, Version (24)

وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

- التكرارات والأوزان النسبية.
- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.
- اختبار كرونباخ ألفا لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط سبيرمان براون لمعرفة الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة صدق فقرات الاستبانة، ولمعرفة العلاقة بين جودة الحياة من جهة وبين الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني من جهة أخرى.
- اختبار (ت) (Independent samples T Test)، لمعرفة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.

- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) للمقارنة بين المتوسطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين المتوسطات.
- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لإيجاد مصدر الفروق التي ظهرت في متوسطات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- إجابة سؤال الدراسة
- نتائج فرضيات الدراسة

الفصل الرابع

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها.

السؤال الأول: ما مستوى جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل. وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل بشكل عام جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجودة الحياة (3.65) بنسبة مئوية (73.0%). وبينت النتائج إلى أن مستوى الاحترق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل بشكل عام جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاحترق النفسي (2.79) بنسبة مئوية بلغت (55.8%). كما أظهرت أن مستوى منغصات الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل بشكل عام جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمنغصات الحياة (3.09) بنسبة مئوية بلغت (61.8%). وتوصلت إلى أن مستوى التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل بشكل عام جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتفكير اللاعقلاني (1.41) بنسبة مئوية بلغت (70.5%).

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى جودة الحياة
1	يجعلني نموذجاً يحنذى به في المجتمع	3.71	1.01	74.2	4	مرتفع
2	نبيل احترام وتقدير المحيطين بي	3.78	0.93	75.6	2	مرتفع
3	تحقيق الرضا الوظيفي	3.57	1.04	71.4	6	متوسط
4	يوفر لي الحياة الكريمة	3.18	1.16	63.6	8	متوسط
5	تطوير قدراتي وأدائي بشكل مستمر	3.58	1.06	71.6	5	متوسط
6	الحصول على الترقية في وقتها	2.91	1.06	58.2	9	متوسط
7	زيادة خبراتي الحياتية	3.81	0.93	76.2	1	مرتفع
8	مساعدة الطلبة على التعليم المستمر	3.76	0.87	75.2	3	مرتفع
9	الحصول على التدريب الكافي لأداء مهامي بشكل صحيح	3.46	0.93	69.2	7	متوسط
الدرجة الكلية للأهداف		3.53	1.00	70.6	متوسط	
10	احترام المجتمع وتقديره لي	3.57	1.03	71.4	7	متوسط
11	يساعدني في تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعليم والتعلم	3.61	0.98	72.2	6	متوسط
12	اشعر أن عملي يزيد من تقدير المسؤولين عني	3.38	1.08	67.6	10	متوسط
13	تحقيق ذاتي	3.72	1.13	74.4	4	مرتفع
14	بناء علاقات اجتماعية ايجابية بين الزملاء	3.97	0.96	79.4	1	مرتفع
15	الحصول على مركز اجتماعي مرموق	3.43	1.06	68.6	9	متوسط
16	الحصول على راتب يتناسب مع الجهد الذي أبذله	2.78	1.12	55.6	2	متوسط
17	أساهم في تقديم الاقتراحات لتطوير المدرسة	3.51	0.98	70.2	8	متوسط
18	المساهمة في تحقيق رسالة مهنة التعليم	3.70	0.96	74.0	5	مرتفع
19	معرفة نقاط القوة والضعف لدي	3.73	0.85	74.6	3	مرتفع
الدرجة الكلية للتوقعات		3.54	1.01	70.8	متوسط	
20	تقدم المجتمع ورفيه من خلال تعليمي للطلبة	3.77	0.89	75.4	2	مرتفع
21	مشاركة المجتمع في إحياء المناسبات الدينية والوطنية	3.62	1.01	72.4	3	متوسط
22	التواصل المستمر والفعال مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة	3.42	0.89	68.4	7	متوسط
23	البحث عن أفكار جديدة لحل المشكلات المجتمعية	3.44	0.89	68.8	6	متوسط
24	العمل بروح الفريق	3.89	0.84	77.8	1	مرتفع
25	توفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية	3.59	0.91	71.8	4	متوسط
26	توظيف تقنيات التعليم والأفكار التربوية الجديدة	3.52	0.89	70.4	5	متوسط

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى جودة الحياة
27	الاسهام في المعرفة التربوية	3.62	0.92	72.4	3	متوسط
الدرجة الكلية للاهتمامات		3.61	0.91	72.2	متوسط	
28	تطوير العلاقات الجيدة مع الزملاء	4.05	0.86	81.0	4	مرتفع
29	تطوير مشاعر الرضا لدي	3.80	0.93	76.0	8	مرتفع
30	التزامي بأخلاقيات مهنة التعليم	4.13	0.94	82.6	1	مرتفع
31	تقبل الطلبة واحترامهم لي	4.06	0.89	81.2	3	مرتفع
32	الالتزام بنظام المدرسة ولوائحها وتعليماتها	4.11	0.86	82.2	2	مرتفع
33	الالتزام بالتدريب والتعلم مدى الحياة	3.95	0.91	79.0	5	مرتفع
34	تطوير قدرتي على ضبط نفسي	3.88	0.90	77.6	6	مرتفع
35	تحسين نتائج الطلبة في الامتحانات	3.84	0.95	76.8	7	مرتفع
الدرجة الكلية للمعايير		3.98	0.91	79.6	مرتفع	
الدرجة الكلية لجودة الحياة		3.65	0.65	73.0	متوسط	

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

رقم الفقرة حسب ورودها في المقياس	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى الاحتراق النفسي
1	اشعر مع نهاية اليوم المدرسي باستنزاف طاقتي في العمل	3.21	1.11	64.2	1	متوسط
2	اشعر بالإرهاك حينما استيقظ في الصباح وأتذكر أن من واجبي الذهاب إلى المدرسة	2.80	1.04	56.0	4	متوسط
5	إن التعامل مع عدد كبير من الطلبة طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد	3.10	1.09	62.0	2	متوسط
11	اشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس	2.32	1.21	46.4	10	منخفض
12	اشعر أنني اعمل في هذه المهنة بإجهد كبير	2.83	1.11	56.6	3	متوسط
14	عملي بشكل مباشر مع المعلمين الآخرين يؤدي بي إلى ضغوط شديدة	2.28	1.03	45.6	11	منخفض
18	أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة لمزاويتي لهذه المهنة	2.38	1.13	47.6	9	متوسط
23	اشعر بالفشل عندما أرى نتائج طلابي	2.43	1.18	48.6	8	متوسط
24	اشعر بالعجز عن استمراري بالعمل كمعلم	2.19	1.14	43.8	13	منخفض
25	انظر ل نفسي (لذاتي) نظرة دونية	2.00	1.21	40.0	14	منخفض

رقم الفقرة حسب ورودها في المقياس	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى الاحترق النفسي
27	اعتقد أن الضغوط التي تواجهني في عملي كمدرس تفوق طاقتي على التحمل	2.67	1.12	53.4	5	متوسط
28	أشعر باستنزاف انفعالي نتيجة عملي كمعلم	2.57	1.08	51.4	6	متوسط
29	أشعر بالاحترق النفسي من عملي بالتدريس	2.46	1.16	49.2	7	متوسط
30	هناك إحساس يراودني بأنني على شفا الهاوية بسبب عملي بمهنة التدريس	2.24	1.19	44.8	12	منخفض
الدرجة الكلية للإنهاك الإنفعالي		2.53	1.13	50.6	متوسط	
4	أشعر أنني أتعامل مع بعض الطلبة وكأنهم أشياء وليس بشر	1.97	1.16	39.4	4	منخفض
8	أصبحت أكثر قسوة مع الطلبة نتيجة عملي بالتدريس	2.19	1.08	43.8	2	منخفض
9	أشعر بان لعملي كمعلم أثرا بالغا في تبدل عواظي وانفعالاتي	2.31	1.05	46.2	1	منخفض
13	أتجنب الاهتمام بمشكلات طلابي	2.11	1.12	42.2	3	منخفض
الدرجة الكلية لتبدل المشاعر		2.15	1.10	43.0	منخفض	
3	أتفهم مشاعر طلابي بسهولة	3.49	0.99	69.8	2	متوسط
6	أشعر أنني أتعامل مع بعض الطلبة وكأنهم أشياء وليس بشر	3.31	1.01	66.2	5	متوسط
7	أتعامل بفاعلية مع مشكلات طلابي	3.46	1.03	69.2	3	متوسط
10	أشعر بدرجة عالية من الحيوية أثناء التدريس	3.29	1.06	65.8	7	متوسط
15	أستطيع خلق جو نفسي اجتماعي مريح مع طلابي بسهولة	3.51	1.05	70.2	1	متوسط
16	أشعر براحة وسعادة بعد انتهاء العمل مع طلابي	3.30	1.07	66.0	6	متوسط
17	اعتقد أنني أنجزت أشياء مهمة في عملي بمهنة التعليم	3.46	1.08	69.2	3	متوسط
19	أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية و(العاطفية) في أثناء ممارستي لمهنة التدريس	3.17	1.03	63.4	9	متوسط
20	أشعر بالحيوية والنشاط أثناء تعليم الطلاب	3.43	1.04	68.6	4	متوسط
21	أرى أن لي حضور عند الآخرين بسبب عملي في مهنة التعليم	3.21	1.16	64.2	8	متوسط
22	اعتقد أنني استطعت تحقيق كثير من طموحاتي الحياتية من خلال عملي بمهنة التعليم	3.04	1.12	60.8	11	متوسط
26	أتطلع إلى أن أستم في مهنة التدريس مستقبلاً	3.07	1.23	61.4	10	متوسط
الدرجة الكلية لتدني الشعور بالإنجاز		3.31	1.07	66.2	متوسط	
الدرجة الكلية للاحترق النفسي		2.79	1.10	55.8	متوسط	

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية مستوى منغصات الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى منغصات الحياة
1	اشعر باليأس من مهنة التدريس	2.64	1.19	52.8	3	متوسط
2	أرى نفسي عاجز عن تحسين المنظومة التعليمية	2.50	1.13	50.0	4	متوسط
3	انظر لنفسى نظرة سلبية لكوني معلم	1.90	1.10	38.0	9	منخفض
4	أشعر بعدم الارتياح عندما أكون ذاهباً لعملي	2.27	1.10	45.4	6	منخفض
5	اشعر بالانزعاج لفقدان الدعم النفسي الوظيفي	2.89	1.24	57.8	2	متوسط
6	افتقد دافعي نحو التدريس	2.19	1.14	43.8	7	منخفض
7	انتعص عند التعرض للسخرية من قبل التلاميذ	2.42	1.44	48.4	5	متوسط
8	أشعر بأنى فقدت طاقتي الحيوية مع نهاية يومي	3.16	1.24	63.2	1	متوسط
9	أشعر أنني لا أستطيع تحقيق أهداف الدروس التي أعملها	1.94	1.04	38.8	8	منخفض
الدرجة الكلية للمنغصات النفسية		2.44	1.18	48.8	متوسط	
10	تزعجني تدني المكانة الاجتماعية للمعلم في مجتمعي	3.58	1.38	71.6	3	متوسط
11	أفضل العزلة (الجلوس بالمكتبة او المختبر) على ان اجلس في غرفة المعلمين	2.07	1.20	41.4	8	منخفض
12	أعطي وظيفتي وقتاً على حساب حاجاتي واهتماماتي	3.45	1.17	69.0	5	متوسط
13	يضايقتني وجود اضطرابات في العلاقات الاجتماعية بين أعضاء الهيئة التدريسية	3.20	1.23	64.0	7	متوسط
14	يزعجني التعامل مع الآباء الذين يعتقدون بأنهم أنجبوا أطفالاً مثاليين.	3.28	1.12	65.6	6	متوسط
15	تزعجني نظرة المجتمع لمهنة التدريس بأنها مهنة سهلة	3.86	1.04	77.2	2	متوسط
16	يضايقتني عدم احترام التلاميذ لمعلميهم	3.97	1.07	79.4	1	متوسط
17	يزعجني عدم تعاون العاملين (معلمين واداريين واذنة) في المدرسة	3.48	1.24	69.6	4	متوسط
الدرجة الكلية للمنغصات الاجتماعية		3.36	1.18	67.2	متوسط	
18	تزعجني الأعباء الوظيفية (المناوبة وأنشطة اللجان)حيث أنها أكبر من طاقتي	3.65	1.19	73.0	3	متوسط
19	اشعر بالاستياء عندما يكون علي إنجاز مهمات خارج وقت العمل	3.63	1.11	72.6	4	متوسط
20	تضايقتني محاسبة مديري عند تقصيري بالعمل	3.04	1.29	60.8	6	متوسط
21	تزعجني الأعمال الكتابية المطلوبة مني	3.88	1.10	77.6	1	مرتفع
22	يضايقتني عدم وجود المكافآت المعنوية والتعزيز والتقدير لما أقوم به	3.83	1.13	76.6	2	مرتفع
23	انتعص عندما يلح المديرية كثيراً على إنجاز الأعمال	3.41	1.21	68.2	5	متوسط
الدرجة الكلية للمنغصات التربوية		3.57	1.17	71.4	متوسط	
24	اشعر بأن راتبي غير مناسب لما أقوم به من أعمال	4.02	1.05	80.4	1	مرتفع
25	تضايقتني تدني مكانة المعلم الاقتصادية	4.02	1.00	80.4	1	مرتفع
26	يزعجني عدم توفر الامكانيات المادية في المدرسة	3.67	1.12	73.4	3	مرتفع
27	يزعجني عدم الحصول على الترقية المطلوبة	3.71	1.15	74.2	2	مرتفع
الدرجة الكلية للمنغصات الاقتصادية		3.86	1.08	77.2	مرتفع	

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى منغصات الحياة
28	أعاني من صعوبة الوصول إلى المدرسة	2.73	1.32	54.6	2	متوسط
29	أشعر بالإحباط عندما تكون بيئة المدرسة المادية (الإضاءة، والتهوية ولون غرفة الصف) غير صحية	3.38	1.24	67.6	1	متوسط
30	يزعجني استخدام الوسائل التعليمية والأجهزة الإلكترونية (الحاسوب، جهاز العرض LCD) في التدريس	2.68	1.37	53.6	3	متوسط
الدرجة الكلية للمنغصات البيئية		2.93	1.31	58.6	متوسط	
31	أشعر بالصداع مع انتهاء يومي المدرسي	3.23	1.25	64.6	2	متوسط
32	أعاني من ارتفاع في ضغط الدم	2.40	1.38	48.0	3	متوسط
33	أعاني من الربو والتهابات الجهاز التنفسي	2.28	1.40	45.6	4	منخفض
34	أشعر بألم بالظهر والقدمين	3.44	1.23	68.8	1	متوسط
35	أعاني من التهاب المعدة والقرحة المعوية	2.25	1.36	45.0	5	منخفض
الدرجة الكلية للمنغصات الصحية		2.72	1.32	54.4	متوسط	
الدرجة الكلية لمنغصات الحياة بشكل عام		3.09	1.20	61.8	متوسط	

جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى التفكير اللاعقلاني لدى معلمي

المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى التفكير اللاعقلاني
1	لا أتردد أبداً بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضا وحب المسؤولين	1.70	0.47	85.0	3	متوسط
2	أؤمن بأن كل طالب يجب أن يسعى دائماً إلى تحقيق أهدافه	1.21	0.41	60.2	22	متوسط
3	أفضل السعي إلى تعديل سلوك الطلبة بدلاً من معاقبتهم أو لومهم	1.19	0.40	59.6	23	منخفض
4	لا أتقبل نتائج طلابي عندما تأتي بعكس ما أتوقع	1.50	0.50	75.0	8	منخفض
5	أؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه	1.22	0.43	61.0	21	متوسط
6	لا أتقبل أن يكون الطالب تابعاً للآخرين ومعتمداً عليهم	1.21	0.41	60.5	22	منخفض
7	اعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة يعاني منها الطلبة ويجب مساعدتهم فيها.	1.41	0.50	70.5	11	متوسط
8	إن الشخص الذي لا يبادل الاحترام في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم	1.34	0.49	67.0	13	متوسط
9	اعتقد أن من الحكمة أن يتعامل المعلم مع الطالب على أساس احترام حقوقه.	1.23	0.42	61.5	20	منخفض
10	يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الطلبة	1.21	0.42	60.5	22	منخفض
11	أؤمن بأن تقدير الطالب مرتبط بمقدار ما ينجزه من أعمال حتى وإن لم تتصف بالكمال	1.29	0.46	64.5	16	منخفض
12	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال غير المقبولة من الطلبة حتى أتبين الأسباب	1.23	0.42	61.5	20	منخفض

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى التفكير اللاعقلاني
13	أتخوف دائما من أن تسير الأمور على غير ما أريد	1.46	0.50	73.0	9	متوسط
14	أؤمن بأن أفكار المعلم وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالنجاح في عمله	1.23	0.42	61.5	20	منخفض
15	اعتقد أن سعادة الطالب هي في الحياة المدرسية التي تخلو من تحمل المسؤولية و مواجهة المهام التعليمية	1.57	0.50	78.5	7	متوسط
16	أفضل الاعتماد على نفسي كمعلم في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها	1.28	0.45	64.0	17	منخفض
17	اشعر باضطراب شديد حين افشل في إيجاد الحل الذي اعتبره حلاً مثالياً	1.58	0.49	79.0	6	متوسط
18	يفقد المعلم هيئته واحترام الطلبة له إذا أكثر من السلوك غير المقبول	1.27	0.66	63.5	18	منخفض
19	يجب أن يقبل المعلم بالأمر الواقع إذا لم يكن قادرا على تغييره	1.57	0.50	78.5	7	متوسط
20	يجب أن يكون المعلم حذرا ويقظاً من إمكانية حدوث أمور مفاجئة.	1.21	0.41	60.5	22	منخفض
21	لا يمكن أن أتصور نفسي كمعلم دون مساعدة من هم أكثر تأهيلاً مني	1.58	0.49	79.0	6	متوسط
22	من غير المقنع أن يصر المتعلم على إيجاد ما يعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات.	1.35	0.48	67.5	12	متوسط
23	أؤمن أن عدم قدرة المعلم على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته	1.23	0.42	61.5	20	منخفض
24	يسرني أن أواجه بعض المصاعب والمسئوليات التي تشعرني بالتحدي	1.24	0.43	62.0	19	منخفض
25	اشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسئولياتي	1.62	0.48	81.0	4	متوسط
26	أؤمن بأن المعلم المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلاً من أن يقيد نفسه بال رسمية والجدية	1.41	0.49	70.5	11	متوسط
27.	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها	1.62	0.49	81.0	4	متوسط
28	أؤمن بأن ماضي الفرد يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل	1.61	0.49	80.5	5	متوسط
29	لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وان حاول ذلك	1.62	0.49	81.0	4	متوسط
30	أؤمن بأن رضا جميع الناس غاية لا تدرك	1.27	0.44	63.5	18	منخفض
31	أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وان كانت سببا في رفض الآخرين لي	1.45	0.50	72.5	10	متوسط
32	لا أتردد في لوم وعقاب من يؤدي الآخرين ويسيء إليهم	1.31	0.46	65.5	15	منخفض
33	أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته	1.33	0.47	66.5	14	منخفض
34	من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته وان يقبل بما هو عملي وممكن بدلا من الإصرار على البحث عما يعتبر حلا مثاليا	1.87	0.34	93.5	1	مرتفع
35	يجب أن لا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة	1.78	0.41	89.0	2	مرتفع
	الدرجة الكلية للتفكير للاعقلاني	1.41	0.46	70.5		متوسط

فحص فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

للإجابة عن الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) للفروق في متوسطات درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

جدول (21) نتائج اختبار (ت) (Independent-Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

(ن = 474)

المقياس	المتغير	الجنس	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة	الأهداف	ذكر	225	3.44	0.79	-2.499	0.013*
		أنثى	249	3.61	0.72		
	التوقعات	ذكر	225	3.45	0.80	-2.406	0.016*
		أنثى	249	3.62	0.76		
	الاهتمامات	ذكر	225	3.57	0.68	-1.217	0.224
		أنثى	249	3.64	0.66		
	المعايير	ذكر	225	3.89	0.78	-2.427	0.016*
		أنثى	249	4.06	0.73		
الدرجة الكلية لجودة الحياة	ذكر	225	3.57	0.67	-2.517	0.012*	
	أنثى	249	3.72	0.62			
الاحترق النفسي	الإنهاك	ذكر	225	35.92	10.58	0.935	0.350
		أنثى	249	35.04	9.99		
	تبلد المشاعر	ذكر	225	8.90	3.35	1.964	0.050*
		أنثى	249	8.31	3.25		
	تدني الشعور بالإنجاز	ذكر	225	38.75	9.32	-2.331	0.020
		أنثى	249	40.64	8.35		
	الدرجة الكلية للاحترق النفسي	ذكر	225	83.56	13.99	-0.332	0.740
		أنثى	249	83.98	13.24		
منغصات الحياة اليومية	منغصات نفسية	ذكر	225	2.55	0.93	2.655	0.008**
		أنثى	249	2.33	0.83		
	منغصات	ذكر	225	3.38	0.77	0.436	0.663

الدلالة الإحصائية		قيمة ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرارات	الجنس	المتغير	المقياس
دالة			0.76	3.35	249	أنثى	اجتماعية	
غير دالة	0.315	-1.007	0.91	3.53	225	ذكر	منغصات	
دالة			0.87	3.61	249	أنثى	تربوية	
غير دالة	0.661	0.439	0.84	3.87	225	ذكر	منغصات	
دالة			0.85	3.84	249	أنثى	اقتصادية	
غير دالة	0.412	0.820	0.91	2.96	225	ذكر	منغصات بيئية	
دالة			0.88	2.90	249	أنثى		
غير دالة	0.958	0.052	0.91	2.72	225	ذكر	منغصات صحية	
دالة			0.96	2.72	249	أنثى		
غير دالة	0.318	1.001	0.67	3.12	225	ذكر	الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية	
دالة			0.60	3.06	249	أنثى		
غير دالة	0.768	0.295	0.19	1.41	225	ذكر	الدرجة الكلية للتفكير اللاعقلاني	
دالة			0.18	1.40	249	أنثى		

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 474

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج كما هو موضح في الجدول (21) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (الأهداف، والتوقعات، والمعايير)، والدرجة الكلية لجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت جميع قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). وقد كانت الفروق لصالح الإناث في مجالات (الأهداف، والتوقعات، والمعايير) وفي الدرجة الكلية لجودة الحياة. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الاهتمامات.

وبالنسبة للاحتراق النفسي فقد ظهرت فروق في مجال تبدل المشاعر، حيث بلغت (ت) المحسوبة (1.964) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). حيث كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (8.90) مقابل (8.31) للإناث، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تدني الشعور بالإنجاز حيث بلغت (ت) المحسوبة (2.331) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط

حسابي بلغ (40.64) مقابل (38.75) للذكور. بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الإنهاك الإنفعالي وفي الدرجة الكلية للاحتراق النفسي.

أما بالنسبة لمنغصات الحياة اليومية، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (المنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات الاقتصادية، والمنغصات البيئية، والمنغصات الصحية، وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية) حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في منغصات الحياة في المجال النفسي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.655) بدلالة إحصائية (0.008) وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (2.55) مقابل (2.33) للإناث.

وبالنسبة للتفكير اللاعقلاني فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.295) بدلالة إحصائية (0.768) وهذه القيمة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها.

للإجابة عن الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) للفروق في متوسطات درجات جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها.

جدول (22) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها.

(ن = 474)

المقياس		المتغير	المواد التي يدرسها	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة	الأهداف	علمية	188	3.50	0.71	-0.654	0.514	
		أدبية	286	3.55	0.78			
	التوقعات	علمية	188	3.51	0.74	-0.668	0.505	
		أدبية	286	3.56	0.81			
	الاهتمامات	علمية	188	3.54	0.67	-1.775	0.077	
		أدبية	286	3.65	0.67			
	المعايير	علمية	188	3.93	0.73	-1.132	0.258	
		أدبية	286	4.01	0.78			
الدرجة الكلية لجودة الحياة	علمية	188	3.61	0.63	-1.149	0.251		
	أدبية	286	3.68	0.66				
الاحترق النفسي	الإنهاك الإنفعالي	أدبية	188	35.71	10.68	0.432	0.666	
		علمية	286	35.29	10.02			
	تبلد المشاعر	أدبية	188	8.45	3.19	-0.717	0.474	
		علمية	286	8.67	3.38			
	تدني الشعور بالإنجاز	أدبية	188	39.53	8.62	-0.426	0.671	
		علمية	286	39.88	9.03			
	الدرجة الكلية للاحترق النفسي	أدبية	188	83.69	13.31	-0.125	0.900	
		علمية	286	83.85	13.79			
منغصات الحياة اليومية	منغصات نفسية	أدبية	188	2.49	0.89	0.969	0.333	
		علمية	286	2.40	0.89			
	منغصات اجتماعية	أدبية	188	3.42	0.67	1.315	0.189	
		علمية	286	3.32	0.82			
	منغصات تربوية	أدبية	188	3.59	0.88	0.390	0.697	
		علمية	286	3.56	0.89			
	منغصات اقتصادية	أدبية	188	3.84	0.79	-0.254	0.800	
		علمية	286	3.86	0.87			
	منغصات بيئية	أدبية	188	3.01	0.83	1.575	0.116	
		علمية	286	2.88	0.93			
	منغصات صحية	أدبية	188	2.76	0.88	0.857	0.392	
		علمية	286	2.69	0.97			
الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية	أدبية	188	3.13	0.63	1.132	0.258		
	علمية	286	3.06	0.64				
الدرجة الكلية للتفكير اللاعقلاني	أدبية	188	1.42	0.20	1.116	0.265		
	علمية	286	1.40	0.17				

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 474

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج كما هو موضح في الجدول (22) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات جودة الحياة وفي الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها، حيث كانت جميع قيم (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

وبالنسبة للاحتراق النفسي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الاحتراق النفسي وفي الدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها، حيث كانت جميع قيم (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

وبالنسبة لمنغصات الحياة اليومية، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات منغصات الحياة اليومية وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها، حيث كانت قيم (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

كذلك بالنسبة للتفكير اللاعقلاني فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.116) بدلالة إحصائية (0.265) وهذه القيمة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو موضح في الجداول الآتية.

جدول (23): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الحياة، والاحترق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة (ن=474)

المقياس	المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة الحياة	الأهداف	أقل من 5 سنوات	84	3.54	0.72
		5 - 10 سنوات	127	3.54	0.78
		أكثر من 10 سنوات	263	3.52	0.76
		المجموع	474	3.53	0.76
	التوقعات	أقل من 5 سنوات	84	3.54	0.71
		5 - 10 سنوات	127	3.49	0.81
		أكثر من 10 سنوات	263	3.56	0.79
		المجموع	474	3.54	0.78
	الاهتمامات	أقل من 5 سنوات	84	3.63	0.68
		5 - 10 سنوات	127	3.57	0.68
		أكثر من 10 سنوات	263	3.62	0.67
		المجموع	474	3.61	0.67
	المعايير	أقل من 5 سنوات	84	4.04	0.68
		5 - 10 سنوات	127	3.93	0.76
		أكثر من 10 سنوات	263	3.98	0.78
		المجموع	474	3.98	0.76
الدرجة الكلية لجودة الحياة	أقل من 5 سنوات	84	3.67	0.63	
	5 - 10 سنوات	127	3.62	0.66	
	أكثر من 10 سنوات	263	3.66	0.65	
	المجموع	474	3.65	0.65	
الاحترق النفسي	الإنهاك الإنفعالي	أقل من 5 سنوات	84	33.83	9.63
		5 - 10 سنوات	127	36.13	10.10
		أكثر من 10 سنوات	263	35.65	10.54
		المجموع	474	35.46	10.27
	تبلد المشاعر	أقل من 5 سنوات	84	7.98	2.85
		5 - 10 سنوات	127	8.89	3.41
		أكثر من 10 سنوات	263	8.63	3.38
		المجموع	474	8.59	3.31
	تدني الشعور بالإنجاز	أقل من 5 سنوات	84	40.76	7.02
		5 - 10 سنوات	127	38.16	9.32
		أكثر من 10 سنوات	263	40.18	9.10
		المجموع	474	39.74	8.86
	الدرجة الكلية للاحترق النفسي	أقل من 5 سنوات	84	82.57	11.18
		5 - 10 سنوات	127	83.17	13.99

المقياس	المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منغصات الحياة اليومية	منغصات نفسية	أقل من 5 سنوات	84	2.33	0.75
		5 - 10 سنوات	127	2.59	0.93
	أكثر من 10 سنوات	263	2.40	0.90	
	المجموع	474	2.44	0.89	
	منغصات اجتماعية	أقل من 5 سنوات	84	3.31	0.66
		5 - 10 سنوات	127	3.54	0.70
		أكثر من 10 سنوات	263	3.29	0.82
	المجموع	474	3.36	0.77	
	منغصات تربوية	أقل من 5 سنوات	84	3.43	0.88
		5 - 10 سنوات	127	3.89	0.82
		أكثر من 10 سنوات	263	3.47	0.89
	المجموع	474	3.57	0.89	
	منغصات اقتصادية	أقل من 5 سنوات	84	3.82	0.82
		5 - 10 سنوات	127	4.00	0.67
		أكثر من 10 سنوات	263	3.80	0.92
	المجموع	474	3.86	0.84	
	منغصات بيئية	أقل من 5 سنوات	84	2.82	0.92
		5 - 10 سنوات	127	3.20	0.80
		أكثر من 10 سنوات	263	2.83	0.90
	المجموع	474	2.93	0.89	
منغصات صحية	أقل من 5 سنوات	84	2.61	0.80	
	5 - 10 سنوات	127	2.91	0.92	
	أكثر من 10 سنوات	263	2.66	0.97	
المجموع	474	2.72	0.94		
الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية	أقل من 5 سنوات	84	3.00	0.54	
	5 - 10 سنوات	127	3.29	0.61	
	أكثر من 10 سنوات	263	3.02	0.66	
	المجموع	474	3.09	0.64	
الدرجة الكلية للتفكير اللاعقلاني	أقل من 5 سنوات	84	1.41	0.16	
	5 - 10 سنوات	127	1.42	0.20	
	أكثر من 10 سنوات	263	1.40	0.18	
	المجموع	474	1.41	0.19	

يتضح من الجدول (23) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وللتحقق من دلالة الفروق استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (24):

جدول (24) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في جودة الحياة، والاحترق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة. (ن = 474)

مستوى الدلالة الإحصائية		قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال	المقياس
غير دالة	0.981	0.019	0.011	2	0.021	بين المجموعات	الأهداف	جودة الحياة
			0.573	471	270.108	داخل المجموعات		
			-----	473	270.129	المجموع		
غير دالة	0.683	0.381	0.233	2	0.466	بين المجموعات	التوقعات	
			0.611	471	287.909	داخل المجموعات		
			-----	473	288.374	المجموع		
غير دالة	0.816	0.203	0.092	2	0.185	بين المجموعات	الاهتمامات	
			0.455	471	214.455	داخل المجموعات		
			-----	473	214.640	المجموع		
غير دالة	0.607	0.500	0.288	2	0.577	بين المجموعات	المعايير	
			0.576	471	271.387	داخل المجموعات		
			-----	473	271.963	المجموع		
غير دالة	0.816	0.203	0.086	2	0.171	بين المجموعات	الدرجة الكلية لجودة الحياة	
			0.422	471	198.597	داخل المجموعات		
			-----	473	198.769	المجموع		
غير دالة	0.256	1.367	144.051	2	288.101	بين المجموعات	الإتهاك الانفعالي	الاحترق النفسي
			105.396	471	49641.468	داخل المجموعات		
			-----	473	49929.570	المجموع		
غير دالة	0.136	2.001	21.793	2	43.586	بين المجموعات	تبدل المشاعر	
			10.890	471	5129.367	داخل المجموعات		
			-----	473	5172.954	المجموع		
غير دالة	0.060	2.927	228.197	2	456.393	بين المجموعات	تدني الشعور بالإنجاز	
			77.951	471	36714.689	داخل المجموعات		
			-----	473	37171.082	المجموع		
غير دالة	0.454	0.791	146.225	2	292.451	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاحترق النفسي	
			184.862	471	87070.167	داخل المجموعات		
			-----	473	87362.618	المجموع		
غير دالة	0.066	2.741	2.144	2	4.288	بين المجموعات	منغصات نفسية	منغصات الحياة اليومية
			0.782	471	368.422	داخل المجموعات		
			-----	473	372.711	المجموع		
دالة عند 0.01	0.008**	4.943	2.858	2	5.716	بين المجموعات	منغصات اجتماعية	
			0.578	471	272.356	داخل المجموعات		
			-----	473	278.072	المجموع		
دالة عند 0.01	0.000**	11.512	8.660	2	17.321	بين المجموعات	منغصات تربوية	
			0.752	471	354.314	داخل المجموعات		
			-----	473	371.635	المجموع		
غير دالة	0.078	2.562	1.808	2	3.616	بين المجموعات	منغصات اقتصادية	
			0.706	471	332.378	داخل المجموعات		
			-----	473	335.995	المجموع		
دالة عند	0.000**	8.469	6.543	2	13.085	بين المجموعات		

المقياس	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	منغصات بيئية	داخل المجموعات	363.872	471	0.773		0.01
		المجموع	376.958	473	-----		
	منغصات صحية	بين المجموعات	6.818	2	3.409	3.935	0.020*
		داخل المجموعات	407.984	471	0.866		
		المجموع	414.801	473	-----		
	الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية	بين المجموعات	7.139	2	3.570	9.083	0.000**
		داخل المجموعات	185.103	471	0.393		
		المجموع	192.242	473	-----		
	الدرجة الكلية للتفكير اللاعقلاني	بين المجموعات	0.017	2	0.008	0.242	0.785
		داخل المجموعات	16.342	471	0.035		
		المجموع	16.359	473	-----		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات جودة الحياة وكذلك في الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) لجميع مجالات جودة الحياة وللدرجة الكلية لجودة الحياة، وهي غير دالة إحصائياً.

ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الاحتراق النفسي وفي الدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كان مستوى الدلالة لهذه المجالات وللدرجة الكلية أكبر من (0.05)، وهي غير دالة إحصائياً.

أما بالنسبة لمنغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (المنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات الاقتصادية، والمنغصات البيئية، والمنغصات الصحية) وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية، حيث كانت الدلالة الإحصائية لهذه المجالات وللدرجة الكلية أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المنغصات النفسية حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.066) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

وبالنسبة للتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.785) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (25).

جدول (25): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	المقارنات	المتوسط الحسابي	5 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
منغصات اجتماعية	أقل من 5 سنوات	3.31	0.22735*	-----
	5 - 10 سنوات	3.54		0.25332*
	أكثر من 10 سنوات	3.29	-----	
منغصات تربية	أقل من 5 سنوات	3.43	0.46186*	-----
	5 - 10 سنوات	3.89		0.42014*
	أكثر من 10 سنوات	3.47	-----	
منغصات اقتصادية	أقل من 5 سنوات	3.82	0.17560*	-----
	5 - 10 سنوات	4.00		0.20247*
	أكثر من 10 سنوات	3.80	-----	
منغصات بيئية	أقل من 5 سنوات	2.82	0.38464*	-----
	5 - 10 سنوات	3.20		0.37193*
	أكثر من 10 سنوات	2.83	-----	
منغصات صحية	أقل من 5 سنوات	2.61	0.30782*	-----
	5 - 10 سنوات	2.91		0.25412*
	أكثر من 10 سنوات	2.66	-----	
الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية	أقل من 5 سنوات	3.00	0.29419*	-----
	5 - 10 سنوات	3.29		0.27075*
	أكثر من 10 سنوات	3.02		

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (25) إلى أن الفروق في متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

ظهرت في مجالات (المنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات الاقتصادية، والمنغصات البيئية، والمنغصات الصحية، وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية) حيث ظهرت الفروق بين المعلمين الذين سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات) من جهة وبين المعلمين الذين سنوات خبرتهم من (5-10) سنوات من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم من (5-10) سنوات الذين كانت منغصات الحياة اليومية لديهم أعلى.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري.

للتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري، وذلك كما هو موضح في الجداول الآتية.

جدول (26): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الحياة، والاحترق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري (ن=474)

المقاييس	المجالات	الدخل الشهري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة الحياة	الأهداف	أقل من 2000 شيكل	40	3.64	0.63
		2000 - 3000 شيكل	141	3.48	0.79
		أكثر من 3000 شيكل	293	3.54	0.75
		المجموع	474	3.53	0.76
	التوقعات	أقل من 2000 شيكل	40	3.62	0.65
		2000 - 3000 شيكل	141	3.50	0.79
		أكثر من 3000 شيكل	293	3.55	0.79
		المجموع	474	3.54	0.78
	الاهتمامات	أقل من 2000 شيكل	40	3.71	0.56
		2000 - 3000 شيكل	141	3.57	0.73
		أكثر من 3000 شيكل	293	3.61	0.66
		المجموع	474	3.61	0.67
المعايير	أقل من 2000 شيكل	40	4.17	0.67	
	2000 - 3000 شيكل	141	3.95	0.76	
	أكثر من 3000 شيكل	293	3.97	0.77	

المقياس	المجالات	الدخل الشهري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		المجموع	474	3.98	0.76
الدرجة الكلية لجودة الحياة		أقل من 2000 شيكل	40	3.77	0.56
		2000 - 3000 شيكل	141	3.61	0.67
		أكثر من 3000 شيكل	293	3.66	0.65
		المجموع	474	3.65	0.65
		أقل من 2000 شيكل	40	33.33	9.94
الاحترق النفسي	الإنهاك الإنفعالي	2000 - 3000 شيكل	141	35.50	10.53
		أكثر من 3000 شيكل	293	35.72	10.20
		المجموع	474	35.46	10.27
		أقل من 2000 شيكل	40	7.40	2.72
	تبلد المشاعر	2000 - 3000 شيكل	141	8.54	3.15
		أكثر من 3000 شيكل	293	8.77	3.43
		المجموع	474	8.59	3.31
		أقل من 2000 شيكل	40	41.90	6.23
	تدني الشعور بالإنجاز	2000 - 3000 شيكل	141	39.47	9.12
		أكثر من 3000 شيكل	293	39.58	9.03
		المجموع	474	39.74	8.86
		أقل من 2000 شيكل	40	82.63	10.12
الدرجة الكلية للاحتراق النفسي		2000 - 3000 شيكل	141	83.51	13.87
		أكثر من 3000 شيكل	293	84.07	13.89
		المجموع	474	83.78	13.59
		أقل من 2000 شيكل	40	2.30	0.78
منغصات الحياة اليومية	منغصات نفسية	2000 - 3000 شيكل	141	2.57	0.90
		أكثر من 3000 شيكل	293	2.39	0.89
		المجموع	474	2.44	0.89
		أقل من 2000 شيكل	40	3.49	0.69
	منغصات اجتماعية	2000 - 3000 شيكل	141	3.52	0.70
		أكثر من 3000 شيكل	293	3.27	0.80
		المجموع	474	3.36	0.77
		أقل من 2000 شيكل	40	3.48	0.92
	منغصات تربوية	2000 - 3000 شيكل	141	3.77	0.88
		أكثر من 3000 شيكل	293	3.49	0.87
		المجموع	474	3.57	0.89
		أقل من 2000 شيكل	40	3.93	0.70
	منغصات اقتصادية	2000 - 3000 شيكل	141	3.94	0.78
		أكثر من 3000 شيكل	293	3.80	0.89
		المجموع	474	3.86	0.84
		أقل من 2000 شيكل	40	2.99	0.80
	منغصات بيئية	2000 - 3000 شيكل	141	3.09	0.94
		أكثر من 3000 شيكل	293	2.84	0.88
		المجموع	474	2.93	0.89
		أقل من 2000 شيكل	40	2.51	0.72
منغصات صحية	2000 - 3000 شيكل	141	2.86	0.94	
	أكثر من 3000 شيكل	293	2.68	0.95	
	المجموع	474	2.72	0.94	
	أقل من 2000 شيكل	40	2.72	0.94	

المقياس	المجالات	الدخل الشهري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية	أقل من 2000 شيكل	40	3.05	0.58	
	2000 - 3000 شيكل	141	3.23	0.63	
	أكثر من 3000 شيكل	293	3.02	0.64	
	المجموع	474	3.09	0.64	
الدرجة الكلية للتفكير اللاعقلاني	أقل من 2000 شيكل	40	1.41	0.15	
	2000 - 3000 شيكل	141	1.40	0.19	
	أكثر من 3000 شيكل	293	1.41	0.19	
	المجموع	474	1.41	0.19	

يتضح من الجدول (26) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات جودة الحياة

والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة

الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري. وللتحقق من دلالة الفروق استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين

الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (27):

جدول (27) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في جودة الحياة،

والاحترق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى

لمتغير الدخل الشهري. (ن = 474)

المقياس	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
جودة الحياة	الأهداف	بين المجموعات	0.838	2	0.419	0.733	0.481
		داخل المجموعات	269.291	471	0.572		
		المجموع	270.129	473	-----		
	التوقعات	بين المجموعات	0.523	2	0.261	0.428	0.652
		داخل المجموعات	287.852	471	0.611		
		المجموع	288.374	473	-----		
	الاهتمامات	بين المجموعات	0.578	2	0.289	0.635	0.530
		داخل المجموعات	214.062	471	0.454		
		المجموع	214.640	473	-----		
	المعايير	بين المجموعات	1.641	2	0.821	1.430	0.240
		داخل المجموعات	270.322	471	0.574		
		المجموع	271.963	473	-----		
الدرجة الكلية لجودة الحياة	بين المجموعات	0.768	2	0.384	0.914	0.402	
	داخل المجموعات	198.001	471	0.420			
	المجموع	198.769	473	-----			
الاحترق النفسي	الإنهاك الانفعالي	بين المجموعات	202.939	2	101.469	0.961	0.383
		داخل المجموعات	49726.631	471	105.577		
		المجموع	49929.570	473	-----		
	تبلد المشاعر	بين المجموعات	66.639	2	33.319	3.073	0.047*
داخل المجموعات	5106.315	471	10.841				

المقياس	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	تدني الشعور بالإنجاز	المجموع	5172.954	473	-----	1.305	غير دالة
		بين المجموعات	204.854	2	102.427		
		داخل المجموعات	36966.229	471	78.485		
الدرجة الكلية للاحتراق النفسي		المجموع	37171.082	473	-----	0.239	غير دالة
		بين المجموعات	88.514	2	44.257		
		داخل المجموعات	87274.104	471	185.295		
منغصات نفسية		بين المجموعات	3.956	2	1.978	2.527	غير دالة
		داخل المجموعات	368.754	471	0.783		
		المجموع	372.711	473	-----		
منغصات اجتماعية		بين المجموعات	6.479	2	3.240	5.618	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	271.593	471	0.577		
		المجموع	278.072	473	-----		
منغصات تربوية		بين المجموعات	7.533	2	3.767	4.873	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	364.101	471	.773		
		المجموع	371.635	473	-----		
منغصات اقتصادية		بين المجموعات	2.074	2	1.037	1.463	غير دالة
		داخل المجموعات	333.921	471	0.709		
		المجموع	335.995	473	-----		
منغصات بيئية		بين المجموعات	5.759	2	2.880	3.654	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	371.199	471	0.788		
		المجموع	376.958	473	-----		
منغصات صحية		بين المجموعات	5.254	2	2.627	3.021	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	409.548	471	0.870		
		المجموع	414.801	473	-----		
الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية		بين المجموعات	4.391	2	2.195	5.504	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	187.851	471	0.399		
		المجموع	192.242	473	-----		
الدرجة الكلية للتفكير اللاعقلاني		بين المجموعات	0.006	2	0.003	0.083	غير دالة
		داخل المجموعات	16.353	471	0.035		
		المجموع	16.359	473	-----		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في جميع مجالات جودة الحياة وكذلك في الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) لجميع مجالات جودة الحياة وللدرجة الكلية لجودة الحياة، وهي غير دالة إحصائياً.

ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الاحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي وتدني الشعور بالإنجاز) وفي الدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث كان مستوى الدلالة لهذه المجالات وللدرجة الكلية أكبر من (0.05)، وهي غير دالة إحصائياً. في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تبدل الشعور لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.047) وهي أقل من (0.05) ودالة إحصائياً.

أما بالنسبة لمنغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري، فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (المنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات البيئية، والمنغصات الصحية) وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية، حيث كانت الدلالة الإحصائية لهذه المجالات وللدرجة الكلية أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المنغصات النفسية وفي مجال المنغصات الاقتصادية حيث كانت الدلالة الإحصائية لهذين المجالين أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

وبالنسبة للتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.920) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (28).

جدول (28): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات منغصات

الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	المقارنات	المتوسط الحسابي	3000 - 2000 شيكل	أكثر من 3000 شيكل	
الاحتراق النفسي	تبدل المشاعر	7.40	1.13901*	1.37133*	
		8.54	-----	-----	
		8.77	-----	-----	
منغصات الحياة اليومية	منغصات اجتماعية	3.49	0.21873*	-----	
		3.52	-----	0.24630*	
		3.27	-----	-----	
	منغصات تربوية	3.48	0.28797*	-----	-----
		3.77	-----	.27397*	
		3.49	-----	-----	
	منغصات بيئية	3.09	-----	0.24210*	-----
		2.84	-----	-----	-----
		2.99	-----	-----	-----
	منغصات صحية	2.51	0.17418*	-----	-----
		2.86	-----	0.35883*	-----
		2.68	-----	-----	-----
الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية	3.05	0.18557*	-----	-----	
	3.23	-----	0.21321*	-----	
	3.02	-----	-----	-----	

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (28) إلى أن الفروق في متوسطات درجات

الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري ظهرت

في مجال تبدل المشاعر، حيث كانت الفروق بين الذين دخلهم الشهري (أقل من 2000 شيكل) من

جهة وبين الذين دخلهم الشهري (2000-3000 شيكل) و(أكثر من 3000 شيكل) من جهة أخرى،

ولصالح الذين دخلهم الشهري (2000-3000 شيكل) و(أكثر من 3000 شيكل)، الذين كان تبدل

المشاعر لديهم أعلى.

أما بالنسبة للفروق في متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية

في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري، فقد كانت الفروق في مجالات (المنغصات

الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات البيئية، والمنغصات الصحية) وفي الدرجة الكلية، حيث

كانت الفروق بين الذين دخلهم الشهري (أقل من 2000 شيكل) و(أكثر من 3000 شيكل) من جهة

وبين الذين دخلهم الشهري (2000-3000 شيكل) من جهة أخرى، ولصالح الذين دخلهم الشهري (2000-3000 شيكل) الذين كانت منغصات الحياة اليومية لديهم أعلى.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر.

للتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، وذلك كما هو موضح في الجداول الآتية.

جدول (29): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الحياة، والاحترق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر

(ن=474)

المقاييس	المجالات	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة الحياة	الأهداف	22 - 25 سنة	36	3.54	0.72
		26 - 35 سنة	149	3.57	0.77
		36 - 45 سنة	192	3.45	0.77
		46 - 55 سنة	79	3.69	0.73
		أكبر من 55 سنة	18	3.25	0.55
		المجموع	474	3.53	0.76
	التوقعات	22 - 25 سنة	36	3.47	0.73
		26 - 35 سنة	149	3.57	0.79
		36 - 45 سنة	192	3.48	0.80
		46 - 55 سنة	79	3.72	0.74
		أكبر من 55 سنة	18	3.32	0.69
		المجموع	474	3.54	0.78
	الاهتمامات	22 - 25 سنة	36	3.65	0.65
		26 - 35 سنة	149	3.60	0.66
		36 - 45 سنة	192	3.56	0.73
		46 - 55 سنة	79	3.70	0.63
		أكبر من 55 سنة	18	3.69	0.41
		المجموع	474	3.61	0.67
المعايير	22 - 25 سنة	36	4.06	0.77	
	26 - 35 سنة	149	3.96	0.74	

المقياس	المجالات	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الدرجة الكلية لجودة الحياة		36 - 45 سنة	192	3.94	0.78	
		46 - 55 سنة	79	4.04	0.80	
		أكبر من 55 سنة	18	4.06	0.50	
		المجموع	474	3.98	0.76	
		22 - 25 سنة	36	3.66	0.66	
		26 - 35 سنة	149	3.67	0.64	
		36 - 45 سنة	192	3.60	0.68	
		46 - 55 سنة	79	3.78	0.60	
		أكبر من 55 سنة	18	3.55	0.47	
		المجموع	474	3.65	0.65	
الاحترق النفسي	الإنهاك الإنفعالي	22 - 25 سنة	36	32.94	10.76	
		26 - 35 سنة	149	35.35	9.62	
		36 - 45 سنة	192	36.25	10.72	
		46 - 55 سنة	79	35.66	10.51	
		أكبر من 55 سنة	18	32.00	7.87	
		المجموع	474	35.46	10.27	
	تبلد المشاعر	22 - 25 سنة	36	8.14	3.30	
		26 - 35 سنة	149	8.66	3.13	
		36 - 45 سنة	192	8.56	3.21	
		46 - 55 سنة	79	8.72	3.93	
		أكبر من 55 سنة	18	8.50	3.00	
		المجموع	474	8.59	3.31	
	تدني الشعور بالإنجاز	22 - 25 سنة	36	41.42	6.89	
		26 - 35 سنة	149	38.70	8.68	
		36 - 45 سنة	192	40.08	8.91	
		46 - 55 سنة	79	39.97	10.00	
		أكبر من 55 سنة	18	40.33	8.00	
		المجموع	474	39.74	8.86	
	الدرجة الكلية للاحتراق النفسي		22 - 25 سنة	36	82.50	13.12
			26 - 35 سنة	149	82.72	12.98
			36 - 45 سنة	192	84.89	12.99
			46 - 55 سنة	79	84.35	16.93
			أكبر من 55 سنة	18	80.83	8.31
			المجموع	474	83.78	13.59
منغصات الحياة اليومية	منغصات نفسية	22 - 25 سنة	36	2.33	0.77	
		26 - 35 سنة	149	2.51	0.88	
		36 - 45 سنة	192	2.44	0.91	
		46 - 55 سنة	79	2.34	0.90	
		أكبر من 55 سنة	18	2.51	0.88	
		المجموع	474	2.44	0.89	
	منغصات اجتماعية	22 - 25 سنة	36	3.34	0.75	
		26 - 35 سنة	149	3.42	0.71	
		36 - 45 سنة	192	3.37	0.75	
		46 - 55 سنة	79	3.29	0.91	
		أكبر من 55 سنة	18	3.06	0.69	
		المجموع	474	3.36	0.77	

المقياس	المجالات	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
منغصات تربوية	منغصات تربوية	22 - 25 سنة	36	3.50	0.95	
		26 - 35 سنة	149	3.67	0.84	
		36 - 45 سنة	192	3.61	0.93	
		46 - 55 سنة	79	3.43	0.83	
		أكبر من 55 سنة	18	3.16	0.79	
		المجموع	474	3.57	0.89	
	منغصات اقتصادية	منغصات اقتصادية	22 - 25 سنة	36	3.82	0.98
			26 - 35 سنة	149	3.91	0.75
			36 - 45 سنة	192	3.84	0.82
			46 - 55 سنة	79	3.82	0.98
			أكبر من 55 سنة	18	3.78	0.93
			المجموع	474	3.86	0.84
	منغصات بيئية	منغصات بيئية	22 - 25 سنة	36	2.88	0.85
			26 - 35 سنة	149	3.06	0.93
			36 - 45 سنة	192	2.88	0.85
46 - 55 سنة			79	2.89	0.94	
أكبر من 55 سنة			18	2.57	0.78	
المجموع			474	2.93	0.89	
منغصات صحية	منغصات صحية	22 - 25 سنة	36	2.44	0.84	
		26 - 35 سنة	149	2.88	0.92	
		36 - 45 سنة	192	2.62	0.93	
		46 - 55 سنة	79	2.80	1.02	
		أكبر من 55 سنة	18	2.61	0.84	
		المجموع	474	2.72	0.94	
الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية	الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية	22 - 25 سنة	36	2.99	0.62	
		26 - 35 سنة	149	3.18	0.62	
		36 - 45 سنة	192	3.08	0.65	
		46 - 55 سنة	79	3.02	0.66	
		أكبر من 55 سنة	18	2.91	0.61	
		المجموع	474	3.09	0.64	
الدرجة الكلية للتفكير اللاعقلاني	الدرجة الكلية للتفكير اللاعقلاني	22 - 25 سنة	36	1.44	0.15	
		26 - 35 سنة	149	1.41	0.19	
		36 - 45 سنة	192	1.39	0.18	
		46 - 55 سنة	79	1.43	0.19	
		أكبر من 55 سنة	18	1.44	0.18	
		المجموع	474	1.41	0.19	

يتضح من الجدول (29) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في درجات جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر. وللتحقق من دلالة الفروق استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين

الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (30):

جدول (31) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في جودة الحياة، والاحترق النفسي، ومنغصات الحياة، والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر. (ن = 474)

مستوى الدلالة الإحصائية		قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال	المقياس
غير دالة	0.070	2.178	1.231	4	4.926	بين المجموعات	الأهداف	جودة الحياة
			.565	469	265.204	داخل المجموعات		
				473	270.129	المجموع		
غير دالة	0.127	1.802	1.091	4	4.365	بين المجموعات	التوقعات	
			0.606	469	284.010	داخل المجموعات		
			-----	473	288.374	المجموع		
غير دالة	0.620	0.661	0.301	4	1.203	بين المجموعات	الاهتمامات	
			0.455	469	213.437	داخل المجموعات		
			-----	473	214.640	المجموع		
غير دالة	0.801	0.411	0.238	4	.950	بين المجموعات	المعايير	
			0.578	469	271.013	داخل المجموعات		
			-----	473	271.963	المجموع		
غير دالة	0.296	1.233	0.517	4	2.069	بين المجموعات	الدرجة الكلية لجودة الحياة	
			0.419	469	196.700	داخل المجموعات		
			-----	473	198.769	المجموع		
غير دالة	0.251	1.349	142.014	4	568.056	بين المجموعات	الإنهاك الانفعالي	الاحترق النفسي
			105.248	469	49361.513	داخل المجموعات		
			-----	473	49929.570	المجموع		
غير دالة	0.926	0.223	2.451	4	9.803	بين المجموعات	تبدل المشاعر	
			11.009	469	5163.150	داخل المجموعات		
			-----	473	5172.954	المجموع		
غير دالة	0.444	0.933	73.387	4	293.548	بين المجموعات	تدني الشعور بالإنجاز	
			78.630	469	36877.534	داخل المجموعات		
			-----	473	37171.082	المجموع		
غير دالة	0.480	0.874	161.544	4	646.178	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاحترق النفسي	
			184.896	469	86716.440	داخل المجموعات		
			-----	473	87362.618	المجموع		
غير دالة	0.623	0.655	0.518	4	2.072	بين المجموعات	منغصات نفسية	منغصات الحياة اليومية
			0.790	469	370.639	داخل المجموعات		
			-----	473	372.711	المجموع		
غير دالة	0.355	1.101	0.647	4	2.588	بين المجموعات	منغصات اجتماعية	
			0.587	469	275.485	داخل المجموعات		
			-----	473	278.072	المجموع		
غير دالة	0.078	2.112	1.644	4	6.575	بين المجموعات	منغصات تربوية	
			0.778	469	365.060	داخل المجموعات		
			-----	473	371.635	المجموع		
غير دالة	0.893	0.276	0.198	4	0.790	بين المجموعات	منغصات	
			0.715	469	335.204	داخل المجموعات		

المقياس	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	اقتصادية	المجموع	335.995	473	-----		
	منغصات بيئية	بين المجموعات	5.467	4	1.367	1.725	0.143
		داخل المجموعات	371.491	469	0.792		
		المجموع	376.958	473	-----		
	منغصات صحية	بين المجموعات	9.143	4	2.286	2.643	0.033*
		داخل المجموعات	405.658	469	0.865		
		المجموع	414.801	473	-----		
	الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية	بين المجموعات	2.383	4	0.596	1.472	0.210
		داخل المجموعات	189.859	469	0.405		
		المجموع	192.242	473	-----		
	الدرجة الكلية للتفكير اللاعقلاني	بين المجموعات	.190	4	0.047	1.375	0.242
		داخل المجموعات	16.170	469	0.034		
		المجموع	16.359	473	-----		

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (30) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في جميع مجالات جودة الحياة وكذلك في الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) لجميع مجالات جودة الحياة وللدرجة الكلية لجودة الحياة، وهي غير دالة إحصائياً. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الاحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي وتبدل المشاعر وتدني الشعور بالإنجاز) وفي الدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، حيث كان مستوى الدلالة لهذه المجالات وللدرجة الكلية أكبر من (0.05)، وهي غير دالة إحصائياً.

أما بالنسبة لمنغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (المنغصات النفسية، والمنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات البيئية) وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية، حيث كانت الدلالة الإحصائية لهذه المجالات وللدرجة الكلية أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المنغصات الصحية حيث كانت الدلالة الإحصائية أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً.

وبالنسبة للتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.242) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (31).

جدول (31): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر

المجال	المقارنات	المتوسط الحسابي	35 - 26 سنة	45 - 36 سنة	55 - 46 سنة	أكبر من 55 سنة
منغصات الحياة اليومية	25 - 22 سنة	2.44	0.44031*	0.25524*	0.36364*	0.26808*
	35 - 26 سنة	2.88				
	45 - 36 سنة	2.62				
	55 - 46 سنة	2.80				
	أكبر من 55 سنة	2.61				

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (31) إلى أن الفروق في متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر ظهرت في مجال المنغصات الصحية، حيث كانت الفروق بين الذين أعمارهم من (25-22 سنة) من جهة وبين الذين أعمارهم 26 سنة فأعلى، وكانت الفروق لصالح الذين أعمارهم 26 سنة فأعلى، الذين كانت المنغصات الصحية عندهم أعلى.

الفرضية السادسة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين

جودة الحياة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة

الثانوية في محافظة الخليل.

للإجابة على هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)

لإيجاد العلاقة بين جودة الحياة من جهة والاحترق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير

اللاعقلاني من جهة أخرى، كما هو واضح من خلال الجدول (32).

جدول (32): يبين العلاقة بين جودة الحياة وكل من الاحترق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني

الدرجة الكلية لجودة الحياة		مجالات جودة الحياة								المتغيرات
		المعايير		الاهتمامات		التوقعات		الأهداف		
مستوى الدلالة	(r)	مستوى الدلالة	(r)	مستوى الدلالة	(r)	مستوى الدلالة	(r)	مستوى الدلالة	(r)	
0.000	-0.463**	0.000	-0.365**	0.000	-0.400**	0.000	-0.412**	0.000	-0.427**	الإنهاك
0.000	-0.354**	0.000	-0.291**	0.000	-0.297**	0.000	-0.310**	0.000	-0.330**	تبدل المشاعر
0.000	0.224**	0.000	0.262**	0.000	0.161**	0.000	0.218**	0.003	0.135**	تدني الشعور بالإنجاز
0.000	-0.290**	0.000	-0.176**	0.000	-0.270**	0.000	-0.244**	0.000	-0.316**	الدرجة الكلية
0.000	-0.530**	0.000	-0.459**	0.000	-0.349**	0.000	-0.539**	0.000	-0.463**	منغصات نفسية
0.001	-0.157**	0.004	-0.134**	0.314	-0.046	0.000	-0.167**	0.000	-0.177**	منغصات اجتماعية
0.000	-0.202**	0.013	-0.114*	0.002	-0.142**	0.000	-0.217**	0.000	-0.211**	منغصات تربوية
0.013	-0.114*	0.383	-0.040	0.782	-0.013	0.001	-0.146**	0.000	-0.167**	منغصات اقتصادية
0.000	-0.167**	0.001	-0.150**	0.057	-0.087	0.000	-0.162**	0.000	-0.168**	منغصات بينية
0.005	-0.130**	0.000	-0.160**	0.240	-0.054	0.019	-0.108*	0.007	-0.124**	منغصات صحية
0.000	-0.346**	0.000	-0.286**	0.000	-0.195**	0.000	-0.355**	0.000	-0.336**	الدرجة الكلية
0.949	0.003	0.423	-0.037	0.983	-0.001	0.351	0.043	0.901	-0.006	التفكير اللاعقلاني

r: قيمة معامل ارتباط بيرسون، ** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)،

من خلال النتائج الواردة في الجدول (32) يتبين ما يلي:

أولاً: العلاقة بين جودة الحياة ومجالاتها من جهة وبين الاحتراق النفسي ومجالاته من جهة أخرى:

- أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية سالبة بين جودة الحياة بمجالاتها من جهة وبين الدرجة الكلية للاحتراق النفسي ومجالاته (الإنهاك الإنفعالي، وتبدد المشاعر)، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين جودة الحياة وبين الاحتراق النفسي (-0.290) بدلالة إحصائية (0.000).
- وجود علاقة طردية موجبة بين جودة الحياة ومجالاتها من جهة وبين تدني الشعور بالإنجاز من جهة أخرى حيث بلغ معامل الارتباط (0.224) بدلالة إحصائية (0.000).

ثانياً: العلاقة بين جودة الحياة ومجالاتها من جهة وبين منغصات الحياة ومجالاتها من جهة أخرى:

- أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية سالبة بين جودة الحياة بمجالاتها من جهة وبين الدرجة الكلية لمنغصات الحياة ومجالاتها من جهة أخرى، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين جودة الحياة ومنغصات الحياة (-0.346) بدلالة إحصائية (0.000).

ثالثاً: العلاقة بين جودة الحياة ومجالاتها من جهة وبين التفكير اللاعقلاني من جهة أخرى:

- أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين جودة الحياة بمجالاتها من جهة وبين التفكير اللاعقلاني من جهة أخرى، حيث أن قيمة معامل الارتباط كانت صغيرة جداً وتقترب من الصفر، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين جودة الحياة والتفكير اللاعقلاني (0.003) بدلالة إحصائية بلغت (0.949) وغير دالة إحصائياً.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مقدمة:

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، إضافة إلى التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، حيث هدفت الدراسة لمعرفة علاقة جودة الحياة بكل من الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلانية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، وفقاً لمتغيرات الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج قامت الباحثة بمناقشتها ضمن المحاور التالية:

السؤال الأول: ما مستوى جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل؟

- تبين إن مستوى جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل بشكل عام جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجودة الحياة (3.65) بنسبة مئوية بلغت (73.0%).

ويعود السبب في ذلك إلى طبيعة مهنة التدريس، فهي مهمة إنسانية سامية، وهي جوهر عملية التنمية الاجتماعية والتربوية والبشرية وأساسها، فالمعلم من خلال عمله يبتغي رضا ربه ورضاً نفسه ومجتمعه، ويحاول أن يكون قدوة خيرة لطلابه؛ الأمر الذي ينعكس على تقديره لذاته وجودة حياته، لاسيما عندما تتسجم أهدافه وتتغام مع أهداف المدرسة والفلسفة التربوية التي ينتمي إليها وأيضاً عندما تكون المقاييس والمعايير متقاربة، الأمر الذي يساعد المعلم على تحقيق أكبر تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي والاجتماعي وبالتالي شعوره بجودة الحياة والتي تجعله قادراً على التكيف والعمل بكل إتقان وإخلاص ودقة وتجعله أكثر تفاعلاً وإيجابية وعطاءً مع طلابه وزملائه، وبالتالي

قدرته على تحقيق أهداف التربية. تتفق مع إيمان أبويونس (2013) ومع العجوري (2013) ومع العمري (2018) واختلفت مع دراسة علام (2012).

- توصلت الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل بشكل عام جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاحتراق النفسي (2.79) بنسبة مئوية بلغت (55.8%).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب كثرة الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين، بالإضافة إلى العديد من الضغوط النفسية التي يواجهونها على صعيد العمل الطلابي المتمثل في تمرد الطلاب وعدم التزامهم باللوائح والقوانين المسنونة داخل المؤسسة التعليمية وعدم قدرة المعلم على ضبط الطلاب، وما يزيد الأمر تعقيداً ازدياد أعداد الطلاب واكتظاظهم داخل الصف المدرسي. كما ويعاني المعلمون صنفاً آخر من الضغوط كضعف اهتمام المشرفين بهم وغياب التقدير لجهودهم العظيمة التي يبذلونها في عملهم، وفقدانهم سبل الراحة النفسية ووسائلها في بيئة عملهم. اتفقت مع دراسة السلخي (2013) ومع دراسة ساري (2004) واختلفت مع دراسة الشيوخ (2011) واختلفت مع دراسة فريحات والربضي (2010) واختلفت مع دراسة الشيخ خليل (2008) واختلفت مع دراسة بلاتسيديو وأجاليويتيس (Platsidou & Agalioitis, 2008) واختلفت مع الزغول والخريشا والخالدي (2003) واختلفت مع جينيت وهاريس وميسيبوف (Jennett, Harris & Mesibov, 2003) واختلفت مع نعناع (2013).

- تبين أن مستوى منغصات الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل بشكل عام جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمنغصات الحياة (3.09) بنسبة مئوية بلغت (61.8%).

لعل السبب في ارتفاع مستوى منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية يرجع إلى وجود العديد من المواقف والتجارب اليومية المنغصة والمكدرة للمزاج والتي تحصل في إطار الجو المدرسي والمؤسسات التربوية بشكل عام والمدارس الثانوية بشكل خاص، سواء كان الأمر متعلقاً بطبيعة المناهج المدرسية الجديدة ومحتوياتها وصعوبة شرحها، أو بالإدارة التربوية، أو زملاء العمل، أو الطلاب أو أولياء أمورهم، أو مجريات العمل وظروفه المتمثلة في العديد من الأعباء الكتابية والمناوبة الأسبوعية والتحضير والتحليل وخطط معالجة الضعف، أو ما يتعلق بالسياسة التعليمية وقلة الحوافز المادية والمعنوية أو ما آلت إليه مكانة المعلم الاجتماعية والاقتصادية، كلها تجارب ومواقف من شأنها أن تؤثر على الحالة النفسية للمعلم وتقلل من شدة الضغوط المهنية لديه. اتفقت مع دراسة الزيودي (2007).

- أظهرت النتائج أن مستوى التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل بشكل عام جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتفكير اللاعقلاني (1.41) بنسبة مئوية بلغت (70.5%).

وترى الباحثة أن الضغوطات والأنظمة التربوية المفروضة على المعلمين تلعب دوراً هاماً وتشكل سبباً لذلك حيث أنها تعمل على فرض قوانين ولوائح معينة وهذه من شأنها أن تحرم المعلم من إطلاق العنان لتفكيره ليبدع ويبتكر وشعوره بالاعتراب الفكري، فتؤدي إلى التشويه المعرفي لديه وبالتالي ارتفاع مستوى الأفكار اللاعقلانية عنده. بالإضافة إلى طبيعة وأساليب التعامل بين المدراء وزملاء العمل والتي غالباً ما تفنقر إلى التفاعل الإيجابي والاحترام المتبادل، حيث بسببها يفقد المعلم إحساسه بالمسؤولية والاستقلالية وتحرمه من فرصة محاولته حل المشكلات التربوية والاجتماعية بطرق منطقية وواقعية. اتفقت مع دراسة أحمد (2004) اتفقت مع دراسة كرامة (2012) اختلفت مع شعفوط (2018).

مناقشة الفرضية الأولى الخاصة بمتغير الجنس:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (الأهداف، والتوقعات، والمعايير)، والدرجة الكلية لجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس. وقد كانت الفروق لصالح الإناث في مجالات (الأهداف، والتوقعات، والمعايير) وفي الدرجة الكلية لجودة الحياة. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الاهتمامات.

ويعزى ذلك إلى محاولة الإناث دوماً السعي للارتقاء بمستوى الأداء بشكل أفضل، وذلك من خلال قيامهم بتحديد أهداف وتوقعات وطموحات عالية المستوى من أجل كسب ثقة الآخرين واحترام المجتمع، وتقوم بوضع معايير خاصة لكي تستطيع أن تسمو بأدائها وتنال تقديراً من قبل الإدارة، ولأن خصائصها الأنثوية تجعلها أكثر التزاماً وامتلاكها القدرة على التحمل والصبر، في حين لا يشغل الأمر بالذكور كثيراً فهم يتطلعون إلى كيفية الحصول على لقمة عيشهم من خلال تأمين أعمال أخرى بعد الدوام المدرسي، وتكون توقعات الذكور وطموحاتهم عادة واقعية أكثر ولا يسعون إلى وضع معايير خاصة بشأن أدائهم . اتفقت مع دراسة الحربي والنجار (2012) واختلفت مع دراسة الشخي (2013) واختلفت مع دراسة موريرا (2011) واختلفت مع دراسة العمري (2018).

وبالنسبة للاحتراق النفسي فقد ظهرت فروق في مجال تبدل المشاعر، حيث كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (8.90) مقابل (8.31) للإناث، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تدني الشعور بالإنجاز، وكانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ (40.64) مقابل (38.75) للذكور. اختلفت مع دراسة ساري 2004 بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الإنهاك الإنفعالي اختلفت مع السلي (2013) واختلفت مع الزيودي (2007) وفي الدرجة الكلية للاحتراق النفسي اتفقت مع القريوتي والخطيب (2006) واتفقت مع دراسة الشيخ خليل (2008)

واتفقت مع دراسة بلاتسيديو وأجالوتيس (Platsidou & Agaliotis, 2008). واختلفت مع الزغول والخريشا والخالدي (2003) واختلفت مع حلا نغناع (2013) واختلفت مع دراسة كريمير وهايون وهاني (Kremer, Hayon & Hani, 2002).

يتبين من خلال التحليل للنتائج أن لدى الذكور مستوىً من التبلد في المشاعر يفوق تبلد المشاعر لدى الإناث، ولعل السبب في ذلك يعود إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية، فالرجل يحاول دوماً أن يكون قوياً متماسكاً غير آبه بتحديات الحياة وصعوباتها، إذ تقع على عاتقه مسؤوليات جسيمة فهو في انشغال دائم للحصول على لقمة العيش وهو مسؤول عن توفير متطلبات الحياة المختلفة والمتزايدة ومسؤول بشكل أساسي عن نفقة البيت. ومن جهة أخرى يساهم ضعف الدعم المساند ومساندة المشرفين وتعزيزهم في زيادة تبلد المشاعر لدى المعلمين. كما ويشكل إهمال الطلاب من ناحية أخرى عبئاً إضافياً يسهم في تبلد المشاعر المشار إليه.

تشعر الإناث بنقص الشعور بالإنجاز بسبب شعورهن بالتقصير في الأعمال المنوطة بهن، وتقييمهن السلبي لأدائهن، اعتقاداً منهن بأنهن مهما بذلن من جهود لن يصلن إلى الانجاز المرغوب لديهن لأن معايير الالتزام بالمسؤولية الوظيفية أعلى لديهن من الذكور.

أما بالنسبة لمنغصات الحياة اليومية، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (المنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات الاقتصادية، والمنغصات البيئية، والمنغصات الصحية، وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية). بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في منغصات الحياة في المجال النفسي، وكانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (2.55) مقابل (2.33) للإناث.

ويمكن عزو ذلك إلى أن كون الذكور أكثر عرضة لمنغصات الحياة اليومية من الإناث إلى أن ثقافة المجتمع الفلسطيني السائدة تضع المسؤولية كاملة على عاتق الذكور من حيث توفير متطلبات

الحياة المادية ونفقة الأسرة، فالذكر هو الحاجز الأسري الأول الذي يواجه ضغوط الحياة الخارجية من خلال عمله المطالب به بالدرجة الأولى. بالإضافة إلى أن المجتمع يعامل الذكور بحزم أكثر من الإناث. كما أن التعامل مع الطلبة الذكور أصعب من التعامل مع الطالبات الإناث وضبط الطلبة الذكور أصعب من ضبط الإناث في الصف المدرسي. ومن جهة أخرى تلعب ثقافة المجتمع دوراً آخر هاماً إذ تحترم عمل المرأة كمعلمة في حين تحتقر عمل الرجل في مهنة التدريس. اختلفت مع دراسة كل من الزعبي (2005)، والعتري (2009)، واتفقت مع دراسة المعمرية (2014).

وبالنسبة للتفكير اللاعقلاني فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

ويمكن تبرير ذلك بأن هناك تماثلاً في طبيعة التنشئة الاجتماعية والذي يسود المجتمع العربي بشكل عام والمجتمع الفلسطيني بشكل خاص وما طرأ عليه من انفتاح المرأة ومشاركتها للرجل في العمل وكذلك المشاركة الاجتماعية ما يدل دلالة واضحة على تبنيهم للأفكار ذاتها، خاصة أن النمط السائد للتعامل في المدرسة مبني بشكل أساسي على القوانين، الأمر الذي يجعل المعلم والمعلمة يلتزمان ويعلمان طلابهما الالتزام ومن ذلك استخدام عبارات يجب/ ينبغي عليك... إلخ. اختلفت مع دراسة شاهين وآخرون (2007) واتفقت مع دراسة كرامة (2012) واتفقت مع شعفوط (2018). اختلفت مع دراسة أحمد (2004)

مناقشة الفرضية الثانية الخاصة بمتغير المواد التي يدرسها:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات جودة الحياة وفي الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها.

إن السبب في عدم وجود فروق واضحة بهذا الخصوص يعود إلى أن هذه المواد التي يدرسها المعلم في معظم الأوقات قد تكون من اختياره هو لتخصصه، ويكون في الأساس ناجحاً فيها ويمتلك الفهم والمعرفة والاستيعاب والإلمام بها جيداً، ويكون لديه تأهيل أكاديمي ومهني بها، سواء أكانت علمية أو أدبية فهي بالمحصلة غايته التي لطالما وفي في تدريسها؛ لذلك ليس لها الأثر الواضح في زيادة جودة الحياة أو إنقاصها، وبالتالي ليست عاملاً يزيد من شعور الفرد بالرضا والاستقرار والأمان. وبالنسبة للاحتراق النفسي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الاحتراق النفسي وفي الدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها، حيث كانت جميع قيم (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

أما فيما يخص الاحتراق النفسي فإنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وذلك لأن المعلم يدرس المواد التي يختارها غالباً ويكون قادراً على فهمها واستيعابها والإلمام بها والنجاح فيها سواء كانت هذه المواد علمية أو أدبية، وهي رغبة المعلم لأن يدرسها، فلا تؤثر على زيادة أو خفض مستوى الاحتراق النفسي وبالتالي هي لا تعزز من شعوره بالفشل والإحباط والإنهاك. اختلفت مع دراسة القريوتي والخطيب (2006).

وبالنسبة لمنغصات الحياة اليومية، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات منغصات الحياة اليومية وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها.

وبالنسبة لمنغصات الحياة فإن الفروق لم تظهر كون أن المواد التي درسها المعلم كانت شيئاً من اختياره، وهو بالأساس ناجح فيها ويحيط بها علماً وفهماً ومعرفةً واستيعاباً كانت علمية أو أدبية هي في النهاية رغبته التي اختار تدريسها، وعلى ذلك فليس لها الأثر لزيادة أو خفض منغصات الحياة

اليومية، وبالتالي لا تملك التأثير على جوانب حياته النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية والصحية والبيئية.

كذلك بالنسبة للتفكير اللاعقلاني فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المواد التي يدرسها.

وفي بند التفكير اللاعقلاني لم تظهر الفروق أيضاً والسبب يرجع إلى أن المواد التي يدرسها المعلم في أغلب الأوقات تكون من اختياره، وهو في الأساس ناجح فيها ولديه فهم ومعرفة واستيعاب وإلمام بها سواء أكانت علمية أو أدبية، فتكون هي رغبة المعلم في تدريسها وليس لها أي أثر في طبيعة الأفكار والمعتقدات التي يتبناها فهو ملزم بقوانين وأنظمة في إطار المؤسسة التعليمية وعليه الانصياع لها وتنفيذها.

مناقشة الفرضية الثالثة الخاصة بمتغير السنوات الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات جودة الحياة وكذلك في الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لعل السبب في ذلك يرجع إلى أن مدى التآلف بين المعلمين لا يتأثر بعدد سنوات الخدمة لديهم سواء قلت أو كثرت، وإنما هم زملاء تجمعهم بيئة اجتماعية واحدة. كما وتعزز الثقافة التنظيمية في المدرسة العلاقات الإنسانية الجيدة بين المعلمين بغض النظر عن سنوات خدمة كل منهم أو تواريخ تعيينهم. ويعود السبب في ذلك أيضاً إلى حسن اختيار معلمي المرحلة الثانوية ذوي الخبرات والكفاءات العالية والذين لديهم كمية معارف مكتسبة كبيرة والتي تساعد في تحسين أدائهم وزيادة جودة الحياة لديهم. انفتحت مع دراسة ماضي (2014).

ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الاحتراق النفسي وفي الدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ضغوط العمل لدى الموظفين حيث أنها متشابهة نسبياً، فالموظفون جميعهم يتعرضون لضغوط العمل بدرجات متقاربة نوعاً ما، وهم جميعاً مطالبون بتنفيذ المهام والمسؤوليات الوظيفية بنفس الدرجة ولا يستثنى من أي مهمة أصحاب الخبرات القليلة أو المتوسطة أو الكبيرة؛ بل كلهم سواء ولا فرق بينهم. بالإضافة إلى أنهم غالباً ما يعيشون ضغوطاً مجتمعيةً متشابهة؛ لذلك يكون مستوى الاحتراق النفسي لديهم متقارباً. اختلفت مع دراسة السلخي (2013) واتفقت مع دراسة دي فيتو (2009). واتفقت مع الجرار (2011) واتفقت مع دراسة الشيخ خليل (2008) واتفقت مع دراسة بلاتسيديو وأجالوتيس (Platsidou & Agaliotis, 2008) واتفقت مع دراسة عثمان (2004). واختلفت مع نعناع (2013).

أما بالنسبة لمنغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (المنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات الاقتصادية، والمنغصات البيئية، والمنغصات الصحية) وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المنغصات النفسية. حيث أن الفروق ظهرت بين المعلمين الذين سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات) من جهة وبين المعلمين الذين سنوات خبرتهم من (5-10) سنوات من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم من (5-10) سنوات الذين كانت منغصات الحياة اليومية لديهم أعلى.

وتفسر الباحثة ذلك بأن المعلمين ذوي الخبرات البسيطة (أقل من 5 سنوات) يباشرون أعمالهم

بهمة ونشاط عاليين، ويسعون إلى تحقيق ذواتهم وإثبات قدراتهم على العمل وتحمل المسؤولية. في حين أن الأفراد ذوي الخبرات العالية (أكثر من 10 سنوات) قد حصلوا غالباً على الاستقرار في العمل فليدهم خبرة جيدة بأساليب تعليم الطلاب وكيفية التعامل معهم والقدرة على ضبطهم وعلى التعامل مع أولياء أمورهم وكذلك مع زملاء العمل. ولكن الأفراد ذوي الخبرات ما بين (5-10 سنوات) فهم يقفون في منتصف الطريق، فلا يملكون خيار التراجع والخروج ولا يستطيعون تحمل وتخطي الصعاب والعوائق التي تعترض طريقهم، كما أنهم يعانون من تنقل في أماكن عملهم؛ الأمر الذي يجعلهم غير قادرين على التأقلم والتكيف مع البيئة المحيطة ويحرمهم من الشعور بقدرتهم على تحقيق ذواتهم. اختلفت مع دراسة خوجة (2011) واختلفت مع دراسة المعمرية (2014).

وبالنسبة للتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لعل السبب في ذلك يكمن في معاشة المعلمين جميعاً جواً وظيفياً واجتماعياً واحداً، فظروف أعمالهم وضغوطاتها والقوانين والتعليمات المسنونة متشابهة إلى حد كبير. ومن جانب آخر فإن نمط التربية والثقافة السائدة في مجتمعهم تلعب دوراً هاماً جداً بهذا الخصوص؛ فهم يعيشون في جو ثقافي مجتمعي واحد، الأمر الذي يؤدي إلى تشابه كبير في أنماط التفكير التي اكتسبوها، وأن هذه البيئة تحفز في كثير من الأحيان العديد من الأفكار اللاعقلانية على اعتبارها جزءاً من التنشئة المثالية في نظر المجتمع. انفتحت مع دراسة الزقوت (2013).

مناقشة الفرضية الرابعة الخاصة بمتغير الدخل الشهري:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في جميع

مجالات جودة الحياة وكذلك في الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري.

إن هذه النتيجة تدل دلالة واضحة على مدى إدراك المعلمين لمحاور بأبعاد جودة الحياة بمعزل عن الدخل الشهري سواء كان مرتفعاً أو منخفضاً، كما وتدلل هذه النتيجة على دور الإدارية التربوية في تنمية الشعور الإيجابي لدى معلمها، بالإضافة إلى الخبرات الذاتية والعادات والسمات الشخصية لدى المعلمين، لذلك فإنه من الأهمية بمكان العمل على بناء المعلم ووظيفته ووجدانه ومساعدته في اكتشاف ذاته وقدراته وإمكانياته وإبداعاته ليستطيع أن يستمر بقيمه عواطفه، الأمر الذي يزيد من جودة حياته وجودة مجتمعه. اتفقت مع دراسة البربري (2016).

ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الاحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي وتدني الشعور بالإنجاز) وفي الدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري. في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تبدل الشعور لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري. اختلفت مع فريجات الربضي (2010) واختلفت مع الزيودي (2007).

إن السبب في ذلك يعود إلى معرفة المعلم المسبقة بدخله ورضاه بذلك من ناحية، ومن الناحية الأخرى فإن الاحتراق النفسي بما في ذلك الإنهاك الإنفعالي ونقص الشعور بالإنجاز مرتبط بكمية المسؤوليات والمهام الملقاة على عاتق المعلم وقدرته على أدائها وإنجازها في الوقت المطلوب كما ويرتبط بضغط المسؤولين والمناهج المدرسية والانشغال بإعداد الطلاب ولا دخل لراتبه بشعوره بالإنهاك أو قلة الإنجاز. بالإضافة إلى أن المعلم سيشعر بالإنهاك حال أدائه مهامه المتزايدة بغض النظر عن دخله سواء كان قليلاً أو كثيراً. وترى الباحثة أيضاً أن المعلم يتصف بالأمانة والإخلاص في عمله فهو

يؤدي المهام المطلوبة على أكمل وجه بصرف النظر عن راتبه الذي يحصل عليه.

حيث كانت الفروق بين الذين دخلهم الشهري (أقل من 2000 شيكل) من جهة وبين الذين دخلهم الشهري (2000-3000 شيكل) و(أكثر من 3000 شيكل) من جهة أخرى، ولصالح الذين دخلهم الشهري (2000-3000 شيكل) و(أكثر من 3000 شيكل)، الذين كان تبدل المشاعر لديهم أعلى.

حيث أن فئة المعلمين (أقل من 2000 شيكل) هم غالباً أصحاب خبرات بسيطة وهم حديثو العهد في عملهم وجل تطلعهم وهدفهم هو إثبات نواتهم وقدراتهم، ويسعون للعمل بدقة وإخلاص متناهيين في أداء المسؤوليات والمهام المختلفة والمتزايدة ومواجهة الضغوط العديدة بنجاح، الأمر الذي يجعلهم مهتمين ومتفانين في أعمالهم. في حين يعاني المعلمون من فئة (أكثر من 2000 شيكل) تبدل المشاعر، حيث أنهم أصبحوا معتادين على الراتب وياتوا يتمتعون غالباً بوظائف دائمة وانخفاض نشاطهم وهمتهم على العمل، إضافة إلى طبيعة العمل الروتينية التي تفسد الهمة والنشاط، الأمر الباعث على الشعور باللامبالاة وتبدل المشاعر. اتفقت مع دراسة السلخي (2013).

أما بالنسبة لمنغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري، فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (المنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات البيئية، والمنغصات الصحية) وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية، حيث كانت الدلالة الإحصائية لهذه المجالات وللدرجة الكلية أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المنغصات النفسية وفي مجال المنغصات الاقتصادية حيث كانت الدلالة الإحصائية لهذين المجالين أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

إن السبب في ذلك يرجع إلى عنصر المال والذي يعتبر ركيزة أساسية تقوم عليها حياة الأفراد، فإن اختلاف الدخل الشهري يؤثر على الناحية الاجتماعية من خلال نظرة المجتمع القائمة للدخل المادي وإلى المكانة الاجتماعية التي ينالها الفرد، ويؤثر على الناحية التربوية فالمعلم الذي يتحقق لديه الرضا عن دخله يقوم بعمله التربوي بمرونة عالية، حيث يبتكر الوسائل والأساليب المختلفة ويبذل كل الوسع ليستطيع كسب قلوب طلبته وأداء واجبه وشرح المواد بدقة وإخلاص وإتقان، وعلى الناحية البيئية والصحية على حد سواء حيث إن توفر الدخل الكافي يوفر العلاج المناسب والعيش في بيئة صحية. اختلفت مع دراسة السيد (2018).

أما بالنسبة للفروق في متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري، فقد كانت الفروق في مجالات (المنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات البيئية، والمنغصات الصحية) وفي الدرجة الكلية، حيث كانت الفروق بين الذين دخلهم الشهري (أقل من 2000 شيكل) و(أكثر من 3000 شيكل) من جهة وبين الذين دخلهم الشهري (2000-3000 شيكل) من جهة أخرى، ولصالح الذين دخلهم الشهري (2000-3000 شيكل) الذين كانت منغصات الحياة اليومية لديهم أعلى.

تفسر الباحثة ذلك بأن المعلمين ذوي الرواتب القليلة تكون مستوى طموحاتهم وأهدافهم قليلة وغير عالية بما يتناسب مع مستوى دخلهم. وأما بالنسبة للأفراد ذوي الدخل (أكثر من 3000) فهم يتمتعون برواتب مناسبة تمكنهم من توفير متطلبات العيش الأساسية والرفاهية في البيئة الفلسطينية، ويكون هؤلاء قد وصلوا إلى حالة الاستقرار. في حين أن الأفراد ذوي الدخل (ما بين 2000-3000) فهم يقفون في منتصف الطريق يطمحون إلى تحقيق أهدافهم وطموحاتهم كبناء منزل مستقلاً والتخطيط لتعليم الأولاد والتفكير في وسائل الرفاهية والوسائل التكنولوجية الحديثة والعديد من المشاريع والمسؤوليات، الأمر الذي يزيد من مستوى المنغصات اليومية الحياتية لديهم.

وبالنسبة للتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.920) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق بين الدخل الشهري والأفكار اللاعقلانية إلى ثقافة المجتمع السائدة وعقائده وطريقة تفكير الأفراد ومستوى فهمهم للأمور، فالمجتمع الفلسطيني مجتمع يؤمن بالله وبالرزق الذي يرسله، ولا تأثير له على الأفكار اللاعقلانية من حيث تحفيزها وزيادتها، ولا على طريق تعامل المعلمين مع طلابهم، أي لا دخل لها بمستوى دخلهم. اختلفت مع دراسة أبو شعر (2007).

مناقشة الفرضية الخامسة الخاصة بمتغير العمر:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في جميع مجالات جودة الحياة وكذلك في الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر.

لأن زيادة جودة الحياة في المدارس بشكل عام والمدارس الثانوية بشكل خاص يعد عنصر جذب ومصدر استقطاب للمعلمين على اختلاف أعمارهم، الأمر الذي يسهم في زيادة انتمائهم تجاه المؤسسة التربوية و يساعد في تحسين وتطوير قدراتهم على العمل ويزيد من رغباتهم وطموحاتهم وكذلك يعمل على تحسين مستوى أدائهم سواء كانوا معلمين كبار في السن وقدامى أو كانوا شباباً من النشء الجديد. اتفقت مع دراسة ماضي (2014) واختلفت مع دراسة نصار (2013).

ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الاحتراق النفسي (الإنهاك الإنفعالي وتبلد المشاعر وتدني الشعور بالإنجاز) وفي الدرجة الكلية للاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في

محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر .

إن الاحتراق النفسي هو شعور الفرد بالتعب والإرهاك الجسدي والنفسي نتيجة تزايد المسؤوليات والضغوطات عليه في ظل عدم قدرته على التحمل وإنجاز المهام، وقد يؤثر ذلك على شعور الفرد ليصل إلى مرحلة اللامبالاة وتبلد المشاعر وعدم الاكتراث بالعمل وقد يؤدي إلى تقييم نفسه بشكل سلبي بغض النظر عن العمر. فالأمر متعلق بمقدار قدرة الفرد على التحمل وأداء المهام المطلوبة شاباً كان أو كبيراً في السن ولا علاقة له بالعمر. اتفقت مع دراسة السلخي (2013) واتفقت مع دراسة دي فيتو (2009).

أما بالنسبة لمنغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات (المنغصات النفسية، والمنغصات الاجتماعية، والمنغصات التربوية، والمنغصات البيئية) وفي الدرجة الكلية لمنغصات الحياة اليومية، حيث كانت الدلالة الإحصائية لهذه المجالات وللدرجة الكلية أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً. في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المنغصات الصحية حيث كانت الدلالة الإحصائية أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً.

تعزو الباحثة ذلك إلى تعرض المعلمين على اختلاف أعمارهم إلى درجات متقاربة نسبياً من الضغوطات النفسية والاجتماعية والتربوية والبيئية، فالمعلمون جميعاً يعانون هذه الضغوط ولا تفرق بين كبير أو صغير. في حين أن المنغصات الصحية مرتبطة بالعمر وتختلف بحسبه وتتغير بتقدمه، فلا يمكننا أن نغفل عن أثر السن على عمل جميع أجهزة الجسم وأعضائه، حيث تقل كفاءتها وتضعف وتهرم بشكل ملحوظ جداً، لذلك فإنه غالباً ما تزيد المنغصات الصحية كلما تقدم المعلم في السن. اتفقت مع دراسة المعمرية (2014) واختلفت مع دراسة العتر (2009) التي لم تتناول دراسة

متغير العمر .

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (28) إلى أن الفروق في متوسطات درجات منغصات الحياة اليومية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر ظهرت في مجال المنغصات الصحية، حيث كانت الفروق بين الذين أعمارهم من (22-25 سنة) من جهة وبين الذين أعمارهم 26 سنة فأعلى، وكانت الفروق لصالح الذين أعمارهم 26 سنة فأعلى، الذين كانت المنغصات الصحية عندهم أعلى.

لأنه بتقدم العمر تضعف قدرة أجهزة الجسم على أداء عملها بالشكل المطلوب وتهرم، وتقل مستويات العمليات الأيضية لدى المعلم، بالإضافة إلى زيادة الشعور بالآلام في القدمين بسبب الوقوف المستمر والمناوبة، ويصبح المعلم أكثر عرضة للإصابة بضغط الدم أو مرض السكري جراء تعرضه للعديد من الضغوط النفسية مثل إهمال الطلبة وعدم انتباههم في الصف أو عدم تعاون الزملاء، أو فقدان المعلم التقدير والاحترام من قبل الآخرين والمجتمع بشكل عام.

وبالنسبة للتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.242) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

لعل السبب في ذلك يعود إلى طريقة تفكير المعلمين فنراها متشابهة حيث أن لديهم جميعاً كباراً وصغاراً ثقافة مجتمعية ونمط تفكير واحدة كما أنهم ينتمون لمؤسسة نظامية وهي المدرسة والتي بدورها تفرض قوانين معينة وتوجههم دوماً وتجعل طريقة تفكيرهم يسودها الوجوبيات والالتزام. لذلك فهذه الأفكار لا تختلف تبعاً لاختلاف أعمارهم بل هي تابعة للطريقة التي تغذى بها عقولهم. اتفقت مع

دراسة المهيمزي (2012).

مناقشة الفرضية السادسة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين جودة الحياة والاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل

أولاً: العلاقة بين جودة الحياة ومجالاتها من جهة وبين الاحتراق النفسي ومجالاته من جهة أخرى:

- أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية سالبة بين جودة الحياة بمجالاتها من جهة وبين الدرجة الكلية للاحتراق النفسي ومجالاته (الإنهاك الإنفعالي، وتبلد المشاعر)، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين جودة الحياة وبين الاحتراق النفسي (-0.290) بدلالة إحصائية (0.000) .

إن السبب في ذلك يعود إلى أن زيادة جودة حياة المعلمين تتضمن قيامهم بالعمليات المتكاملة المستمرة والمخطط لها مسبقاً والتي تهدف إلى تحسين الحياة العملية والشخصية لهم، وعندما يبذل المعلم قصارى جهده يشعره هذا بالرضا والأمان وهنا يقل شعوره بالاحتراق والتعب النفسي والفشل والإحباط وعدم القدرة على الإنجاز. اتفقت مع دراسة البربري (2016).

- وجود علاقة طردية موجبة بين جودة الحياة ومجالاتها من جهة وبين تدني الشعور بالإنجاز من جهة أخرى حيث بلغ معامل الارتباط (0.224) بدلالة إحصائية (0.000) . اتفقت مع دراسة السلخي (2013).

تعزو الباحثة ذلك إلى شعور المعلمين بالتقصير في الأعمال والمهام الموكلة إليهم وعدم إعطائها حقها وعدم تمكنهم من القيام بها وإنجازها على أكمل وجه، وتقييمهم السلبي لأدائهم اعتقاداً منهم بأنهم مهما بذلوا من جهود فلن يصلوا إلى مستوى الإنجاز المرغوب لديهم، فكلما زادت جودة الحياة لديهم قل شعورهم بالإنجاز.

ثانياً: العلاقة بين جودة الحياة ومجالاتها من جهة وبين منغصات الحياة ومجالاتها من جهة أخرى:

- أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية سالبة بين جودة الحياة بمجالاتها من جهة وبين الدرجة الكلية لمنغصات الحياة ومجالاتها من جهة أخرى، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين جودة الحياة ومنغصات الحياة (-0.346) بدلالة إحصائية (0.000).

فزيادة جودة الحياة تساعد المعلمين على تلبية رغباتهم واحتياجاتهم وميولهم المختلفة وتساعد كذلك في زيادة خبراتهم الحياتية وتزيد من شعورهم بالرضا والأمان والاستقرار، كما وتزيد من العلاقات الإنسانية وتسهم في جعل المعلم قادراً على اتخاذ القرارات المناسبة، وبالتالي يجنب الأمر المعلم الشعور بوجود منغصات أو ضغوط نفسية واجتماعية واقتصادية وتربوية، فيرتفع مستوى أدائه لعمله بالمستوى الأفضل ويستطيع تحقيق أهدافه وأهداف المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها. اختلفت عن دراسة السيد (2018).

ثالثاً: العلاقة بين جودة الحياة ومجالاتها من جهة وبين التفكير اللاعقلاني من جهة أخرى:

أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين جودة الحياة بمجالاتها من جهة وبين التفكير اللاعقلاني من جهة أخرى، حيث أن قيمة معامل الارتباط كانت صغيرة جداً وتقترب من الصفر، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين جودة الحياة والتفكير اللاعقلاني (0.003) بدلالة إحصائية بلغت (0.949) وغير دالة إحصائياً. لأن جودة الحياة لها مظاهر رئيسة كالصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة ومعنى الحياة كذلك العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال بالإضافة إلى جودة الحياة الوجودية والتي تعد الأكثر عمقا، كما وتوفر جودة الحياة بجميع جوانبها متكاملة الرضا عن الحياة، وهذه الجودة غير مرتبطة ولا متعلقة لا من قريب ولا من بعيد بالأفكار غير المنطقية

واللاعقلانية بالمجمل. اتفقت مع دراسة داهم (2015).

التوصيات:

أولاً: التعديل على اللوائح والأنظمة المدرسية لتصبح مرنة أكثر والعمل على التخفيف عن كاهل المعلمين وذلك بتقليص الأعباء والمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم كالتقليل من نصاب الحصص الأسبوعية، وتقليل الضغط على المعلم في الصف المدرسي من خلال العمل على تقليل أعداد الطلاب في الصف الواحد ليتسنى للمعلم القدرة على ضبط وإدارة الحصة.

ثانياً: توجيه المعلمين وتوعيتهم بضرورة التفريغ النفسي وذلك من خلال ممارسة الرياضة والالتحاق بنوادٍ مخصصة لذلك، والعمل على إيجاد حلقات وجلسات إرشاد وتوجيه نفسي وتربوي للمعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم والذي يقلل من احتمالية حدوث الاحتراق النفسي لديهم.

ثالثاً: العمل على زيادة الدعم والمساندة للمعلمين من قبل المدراء والموجهين، ويشمل ذلك الدعم النفسي والتحفيز الخطابي والترقيات الوظيفية والعلاوات في حال استحقاقها المعلم بما يرفع من مستوى جودة الحياة لديهم.

رابعاً: العمل على توجيه الطلاب وإرشادهم لضرورة احترام المعلم واحترام الحصة المدرسية وبالتالي تخفيف العبء الواقع من ناحية الطلاب.

خامساً: العمل على تنظيم برنامج علاجي عقلائي انفعالي لتعديل الأفكار اللاعقلانية للمعلمين بأفكار عقلانية.

المصادر والمراجع

أولاً المراجع العربية:

أبو أسعد، أحمد؛ وعربيات، أحمد. (2009). نظريات الارشاد النفسي والتربوي. ط1. عمان: دار المسيرة.

أبو حلاوة، محمد السعيد. (2010). جودة الحياة: المفهوم - الأبعاد، المؤتمر العلمي السابع "جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية"، كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، (12-14/أبريل/2010).

أبو سريع، أسامة سعد وشوقي، مرفت أحمد وأنور، عبير محمد، ومرسي، وصفاء إسماعيل. (2006). أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة، ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 17-19/ديسمبر/2006.

أبو شعر، عبد الفتاح. (2007). الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

أبو مرق، جمال وبركات، زياد. (2016). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بخداع الذات لدى عينة منطلبة جامعتي الخليل والقدس المفتوحة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث- ب (العلوم الانسانية)، 30(2)، 243 - 274.

أبو يونس، إيمان يونس. (2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية بعزة.

أحمد، عبدالله عثمان عبد الله. (2004). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى معلمي مدينة تعز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

بدران، منى محمد علي. (1997). الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات "دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

البدوي، طلال حيدر. (2000). درجة الاحتراق النفسي ومصادره لدى الممرضين العاملين في مستشفيات محافظة عمان وأثر بعض المتغيرات في ذلك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

البربري، مروان حسن. (2016). دور جودة الحياة الوظيفية في الحد من ظاهرة الاحتراق النفسي لدى العاملين في شبكة الأقصى للإعلام والانتاج الفني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى غزة.

بو فاتح، محمد (2005). الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطمح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

التميمي، ناديا. (1996). فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في حل بعض المشكلات الزوجية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض جامعة الملك سعود، كلية التربية.

جاد الرب، سيد. (2008). جودة الحياة الوظيفية QWL في منظمات الأعمال العصرية، مصر، دار الفكر العربي للنشر.

جبر، جبر محمد. (2005). علم النفس الإيجابي. ورقة عمل منشورة في وقائع المؤتمر العلمي الثالث للإنماء النفسي التربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، جامعة الزقاريق، مصر 87-

جرار، سنابل أمين. (2011). الجدية في العمل وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (2006). فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، (17-19/ديسمبر/2016)

الحربي، عبد الله، والنجار، أروى. (2013). الأداء المهني وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي التعليم العام بحفر الباطن. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 1(131)، 38-68.

حرتاوي، هند. (1990). مستويات الاحترق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

حسن، طه؛ وحسن، سلامة. (2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

خليفة، عبد الفتاح، والزغلول، عماد. (2003). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 1(3)، 61-80.

الخوaja، عبد الفتاح محمد. (2009). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق - مسؤوليات وواجبات - دليل الآباء والمرشدين. ط1. عمان: دار الثقافة.

خوجة، مليكة شارف. (2011). مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاثة: ابتدائي، متوسط، ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري. الجزائر. تيزي وزو - القبائل.

داهم، فوزية. (2015). جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

الدحوح، حسني. (2015). جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

دردير، نشوة. (2007). الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ و ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم.

دسوقي، كمال. (2000). علم النفس ودراسة التوافق. بيروت: مكتبة النهضة.

دعو، سميرة، وشنوفي نورة. (2014). الضغط النفسي واستراتيجية المواجهة لدى أم الطفل التوحيدي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي محمد الحاج البويرة.

الديلمي، ناهد عبد زيد، وحسن، ايمان مخيل، وعز الدين، ايمان وعباس، آية كاظم. (2012). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لدى طالبات جامعة بابل. مجلة جامعة بابل للعلوم

الإنسانية.1(20).

ديوب، أيمن. (2014). تمكين العاملين كمدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية في قطاع الاتصالات- دراسة ميدانية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 30(1)، 195-224.

راتب، أسامة. (1997). احتراق الرياضي بين ضغوط التدريب والإجهاد الانفعالي، القاهرة: دار الفكر العربي.

رجيعة، عبد الحميد عبد العظيم. (2009). التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس، مجلة كلية التربية

بجامعة الإسكندرية، 19(1).

الرشدان، مالك علي. (1995). الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

رشيدي، هارون. (1999). الضغوط النفسية، طبيعتها، نظريتها، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

رضوان، سامر جميل. (2007). الصحة النفسية، ط2، عمان: دار المسيرة.

رمضان، جهاد. (1999). ظاهرة الاحتراق النفسي واستراتيجيات التكيف لدى العاملين في وزارة السلطة الوطنية الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الريحاني، سليمان. (1985). تطوير اختبار الأفكار العقلانية وغير العقلانية، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، الجامعة الأردنية، 12(11)، 51-60.

الزعبي، نزار. (2005). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية لمحافظة اربد وعلاقتها بتقدير الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الزغول، رافع؛ الخريشا، ملوح؛ والخالي مائسة. (2003). الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بإدراكهم للنمط القيادي لمديري ومديرات مدارس الكرك الثانوية الحكومية، مؤتمة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتمة، 18(6)، 243-269.

زقوت، اياد. (2013). تقدير الذات وعلاقته بالأفكار العقلانية واللاعقلانية والمهارات الحياتية لدى الدعاة في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الزهراني، نوال عثمان أحمد. (2008). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زيدان، إيمان محمد مصطفى. (1998). **مدى فاعلية كل من الإرشاد النفسي الموجه وغير الموجه في تخفيف حدة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

الزيود، نادر فهمي. (1998). **نظريات الارشاد والعلاج النفسي**، عمان، دار الفكر للنشر والطباعة.
الزيودي، محمد. (2007). **مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة جامعة دمشق، 23(2)، 215 - 232.

السرطاوي، زيدان؛ والشخص، عبد العزيز. (1999)، **بطارية قياس الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى أولياء أمور الأطفال المعوقين**، العين، دار الكتاب الجامعي.
سري، إجلال محمد. (2000). **علم النفس العلاجي**. ط2. مصر، عالم الكتب.

السلخي، محمود جمال. (2013). **مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الاسلامية العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمان في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة دراسات، العلوم التربوية، 40(4).

سليمان، حنان مجدي صالح. (2009). **المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكر المراهق - دراسة سيكومترية كLINيكية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقاريق، مصر.

السيد، وائل السيد حامد. (2018)، **دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود**، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3(1)، 25-48.

السيف، فهد (2000). محددات الإعياء المهني بين الجنسين، دراسة تطبيقية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية ببعض مدن المملكة العربية السعودية، مجلة الإدارة العامة الرياض، 39(4)، 675 - 781.

شاهين، محمد وحمد، نزيه. (2007). العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفضها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1(14).

شعفوط، حسام. (2018). الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بسمتي الانبساط والانطواء لدى عينة من الممرضين العاملين في مستشفيات الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل.

شكير، زينب محمود. (2009). بطارية تشخيص معايير جودة الحياة للعاديين وغير العاديين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

شكير، زينب محمود. (2010). جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الشباب، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 29/ سبتمبر - 1/ديسمبر - 2010. الشناوي، محمد محروس. (1994). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

شهاب، ايناس. (2001). دراسة مقارنة لمستويات الاحتراق النفسي لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الشيخ خليل، جواد محمد. (2008). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين، مجلة بحوث، 1(1)، 135-158.

شيخي، مريم. (2013). **طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة ابي بكر بلقايد، الجزائر.

الشيخ، لميعة محسن محمد. (2011). **الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم/ دراسة ميدانية على معلمات ثانويات مدينة القطيف**، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

الصباح، سهير سلمان والحموز، عابد محمد. (2007). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الضفة الغربية في فلسطين**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (49).

الصميلي، حسن بن ادريس عبده. (2009). **فاعلية برنامج ارشادي عقلائي انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

العادلي، كاظم كريدي. (2006). **مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرساق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات**، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، (17-19/ديسمبر/2006).

العارف بالله محمد، محمد الغندور. (1999). **المؤتمر الدولي السادس " جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين (66-82)**، المركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس، 10-12 نوفمبر.

عبد الحميد، فردوس. (2009). **خصائص الشخصية وعلاقتها بالأمراض السيكوسوماتية لدى عينة من المعلمين الواقعين تحت ضغوط نفسية**، مجلة علم النفس، 54(2)، 206-211.

عبد الفتاح، فوقية أحمد السيد وحسين، محمد حسين سعيد. (2006). **العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف**، وقائع المؤتمر العلمي الرابع: "دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الحاجات الخاصة"، كلية التربية بجامعة بني سويف، (3-14 مايو 2006)

عبد المعطي، حسن مصطفى. (2005). **الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر**. ورقة عمل منشورة في وقائع المؤتمر العلمي الثالث للإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، جامعة الزقاريق، مصر 13-23.

عبد المعطي، حسن مصطفى. (2006). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

العتري، فكري محمد. (2009). **منغصات الحياة اليومية لدى المراهقين المواطنين والعرب المقيمين في إمارة أبو ظبي، مجلة دراسات عربية في علم النفس**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، 8(4)، 637-687.

العتيبي، آدم غازي. (2003). **الاحترق الوظيفي لدى العاملين في قطاع الخدمة المدنية الكويتي وعلاقته بنمط الشخصية (أ) والرغبة في ترك العمل**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، 31(2)، 347-390.

عثمان، أكرم مصباح. (2004). **الاحترق النفسي وعلاقته بالاكئاب لدى المعلمين الوافدين بالإمارات العربية المتحدة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الامارات العربية لمتحدة، الامارات العربية المتحدة.

عثمان، فاروق السيد. (2001). **"القلق وإدارة الضغوط"** ط1، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.

- العجوري، أحمد. (2013). **النكاه الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات بمحافظة شمال غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بعزة.
- العدوان، محمد أحمد. (2002). **برنامج مقترح لمواجهة ضغوط العمل لمديري المدارس الثانوية في محافظة البلقاء**. رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.
- عراقي، صلاح الدين ومظلوم، رمضان. (2005). **فعالية برنامج إرشادي لتحسن جودة الحياة لدى الطلاب المكتئبين، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 34(2)**.
- عزب، سام الدين محمود (2004). **برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل، المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر، التعليم للجميع.. التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي، 28-29/مارس/2004**.
- عسكر، علي، وجامع، حسن، والأنصاري، محمد. (1986). **مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي، المجلة التربوية، 3(10)، 9-43**.
- عسكر، علي. (2000). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عكاشة، محمود فتحي؛ وعبد العزي، إبراهيم سليم. (2010). **العلاقة بين جودة الحياة النفسية والإعاقة اللغوية، المؤتمر العلمي السابع "جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية"، كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، (12-14/ ابريل/2010)**.
- علام، سحر فاروق. (2012). **جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، دراسات عربية في علم النفس، 11(2)**.
- العمري، سمر. (2018). **جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من مدرسي الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل**.

العويضة، سلطان بن موسى. (2008). العلاقة بين الأفكار العقلانية- اللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية عند عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية. مجلة رسالة الخليج العربي 1(1)، 71-113.

الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح. (2009). التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة.

الفاعوري، فايزة عبد الكريم. (1990). الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الأردن.

الفرجات، عمار، والربضي، وائل. (2010). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24(5)، 1559 - 1586.

القيوتي، ابراهيم أمين والخطيب، فريد مصطفى. (2006). الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، مجلة كلية التربية، 1(23)، 131-151.

القصاص، موسى. (2014). الأفكار اللاعقلانية وانفعال الغضب لدى أفراد الشرطة في ضوء المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

كامل، محمد علي. (2004). الضغوط النفسية ومواجهتها، مكتبة الساعي، جدة، المملكة العربية السعودية.

كتلو، كامل، وعبد الله، تيسير. (2011). نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية، مجلة علم النفس، (64-89).

كرامه، خلود بشار. (2012). العلاقة بين الافكار اللاعقلانية ومعنى الحياة لدى الراشدين : دراسة

ميدانية على عينة من محافظتي حمص وحماة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة

دمشق، كلية التربية، سوريا.

كوري، جيرالد. (1985). الارشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق؛ ترجمة طالب خفاجي، مكة

المكرمة، المكتبة الفيصيلة.

ماضي، خليل. (2014). جودة الحياة الوظيفية وأثرها على المستوى الأداء الوظيفي للعاملين:

دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة

السويس، مصر.

المالكي، حنان عبد الرحيم عبد الله (2011). الاكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية لدى

عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية

التربية - جامعة الأزهر، 3(145).

مجلي، شايع عبدالله. (2011). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية.

مجلة جامعة دمشق. 27(1).

محمد، سعيد عبد الرحمن. (2011). جودة الحياة واستراتيجيات التعايش "المواجهة" للصم وضعاف

السمع دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 2(87).

محمد، عادل عبدالله. (2000). العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات. القاهرة، دار الرشاد.

محمد، يوسف. (1999). الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الارشادية، مجلة مركز البحوث

التربوية-جامعة قطر، 8(15)، 195-227.

مشري، سلاف. (2014). جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي (دراسة تحليلية): مجلة

الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي.

المشعان، عويد. (2000). مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية، *مجلة العلوم الاجتماعية*، 28(1)، 65-96.

المعتز، عبدالله، وعبد الرحمن، محمد سيد. (1996). اعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين. *مجلة علم النفس*، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1(40، 41)، 47 - 77.

المعشني، أحمد بن علي. (2006). *حاجات الجودة الشخصية والمهنية للشباب العماني* ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس 17-19 ديسمبر 2006
المعمرية، موزة بنت حمود. (2014). *ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

المغربي، عبد الحميد. (2004). "جودة حياة العمل وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي - دراسة ميدانية"، *مجلة الدراسات والبحوث التجارية*، جامعة الزقاريق، كلية التجارة، 1(2).
المفيدي، حسن محمد. (2000). *ظاهرة الاجهاد النفسي لدى المعلمين والمعلمات في منطقة أبها التعليمية بالمنطقة الجنوبية في المملكة العربية السعودية*، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، 3(24)، 9-43.

منسي، محمود عبد الحليم وكاظم، علي مهدي. (2006). *مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة*، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان 17-19 ديسمبر (2006).

منصور، طلعت والبيلاوي، فيولا. (1989). قائمة الضغوط النفسية للمعلمين، دليل الصحة النفسية، كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

المهيمزي، صالح بن نافع ؛ المشوح. (2012). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق لدى مدمني المخدرات وغير المدمنين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا.

نصار، إيمان. (2013). جودة حياة العمل وأثرها على تنمية الاستغراق الوظيفي: دراسة مقارنة بين دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

نعناع، حلا. (2013). الاحتراق النفسي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس الدمج بين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة والطلبة العاديين، مجلة جامعة دمشق، 29(1).
وزارة الصحة الأردنية ومنظمة اليونيسيف. (2003). دليل الشباب التثقيفي، الأردن، منظمة اليونيسيف.

يوسف، مراد. (2000). مدخل الى علم النفس. ط2. دار المعارف، مصر.

ثانياً المراجع الأجنبية:

Adhikar, D. &Gautam, D. (2010). "Labor legislations for improving quality of work life in Nepal" ,**International Journal of Law and Management**, Vol.52, No.1 ,P.41.

Baron, R.A. and J. Greenberg, 1990. **Behavior in Organization: Understanding and Managing the Human Side of Work**, Third Edition. Toronto: Allyn and Bacon.

Barrett, S., & Heubeck, B. G. (2000). Relationships between school hassles and uplifts and anxiety and conduct problems in grades 3 and 4. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 21, 537-554.

- Boyk, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. **British Journal of Educational Psychology**, 65, 49-67
- Carter, S. (2001). *teacher stress and burnout, children and youth*, Vol3, p23.
- Cedoline, A. J. (1982). **Job burnout in public education: symptoms causes and survival skill**, College press: New York
- Chan, D. W., & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. **British Journal of Educational Psychology**, 65, 15–25.
- Cherniss, C. (1980). Staff Burnout. *Job Stress in the Human Services*, **Journal of Psychology**. Vol.5 No.18 . London
- Chiu, S. and Tsai, M. (2006). Relationships among burnout, Job involvement and organizational citizenship behavior, **Journal of Psychology**, 140, 517-530.
- Chung-Lim, O. & Wing-Tung, A. (2006). Teaching satisfaction scale measuring job satisfaction of teachers. **Educational & Psychological Measurement**, 66 (1), 172-185.
- De Vito, N. (2009). The relationship between teacher burnout and emotional intelligence: A pilot study, **Dissertation Abstract International B**. 70(2B): 1373.
- Dryden, W. & Wallen, S., & DiGiuseppe, R. and (1992), **A Practitioner's Guide to Rational-Emotive Therapy**, Oxford Press, New York, NY
- Edmunds, L. & Stewart-Brown, S. (2002). Assessing Emotional and social Competence in Primary School and Early Years Setting: **A Review of Approaches**, Issues and Instruments, Health Services Research Unit.

- Ellis, A (1997). **Hand Book of rational Emotive Therapy**, New York. Therapy. The practice of rational emotive behavior therapy, Second edition, Springer Publishing company.
- Ellis, A. (1973). **Humanistic Psychotherapy: The Rational Emotive Approach**. New York: Mcgraw Hill Book Company.
- Every, G,S (1989). **A clinical Guide to treatment of the Human stress response**, New York & London.
- Fields, L., &Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. **Clinical Psychology Review**, 17(8), 937–976.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 46, 839-852.
- Freudenberg, H.J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. **Psychotherapy. Theory Research, and Practice**, 12, 73-83.
- Friedman, I, A.(1991): High and Low Burnout school: School culture aspects. of teacher burnout. **Journal of Education Research**, Vol.84,No.6,pp325-333.
- Gilliland, B. E. & James, R.K. (1997). **Crisis intervention strategies**, Brooks, Cole publishing company, California, USA.
- Good, D. (1990). Thinking about and discussing quality of life. In R. Schalock& M. J. Bogale (Eds.), **Quality of life: perspectives and issues** (pp. 41-58). Washington, DC: American Association of Mental Retardation.
- Good, D. (1994). Quality of life for persons with disabilities: International perspectives and issues, in: Mitchel, D (1997). Book Review, **Journal of Intellectual and Developmental Disability**, Vol 22, No 1.

- Gruen, R. J, Folkman, S., & Lazarus R.s (1987). Dyadic response patterns in married couples, depressive symptoms, and somatic dysfunction. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 19, 3 , 469 -486.
- Hamid, Z., Zolfa, H., & Zahra, K, (2014), Identification the components of quality of work life and measuring them in faculty members of Tehran University Iranian “**Journal of Management Studies (IJMS)**, Vol 7, No 1.
- Harper, J. M, Schaalje, B.G, & Sandberg, J.G. (2000). Daily hassles, intimacy, and marital quality in later life marriages. **American journal of family therapy**, 28, 1-18.
- Jack, Mearns & Jill, E, Cain (2003).Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies, **Article in Anxiety Stress & Coping**, 16(1):71-82 .
- Jason, J. Tevan. 2007. Teacher Temperament: Correlates with teacher Caring, Burnout and organizational outcomes, **Communicational Education**, 56 (3): 382-400.
- Jenett, H.K; Harris, S.L. &Mesibov, G.B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 33(6), 583-593.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C, Schaefer, C, & Lazarus, R. S. Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. **Journal of Behavioral Medicine**, 1981, 4, 1-39.
- KonstadinaGriva& Katherine Joeekes, (2003). **Uk Teacher under stress**.
- Kremer, Lya, - Hayon, Faraj, Hani, Wubbels, (2002). The Burnout among Israeli Arab School Principals as a Function of professional Identity and Interpersonal Relationships with Teacher. **International Journal of Leadership in Education**, V 5 n2 p 62-149.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress; Directions for Future Research, **Educational Review Journal**, Vol 53, No. 1. February P 27.
- Laves, Y., & Ben-Ari, A. (2008). The association of daily hassles and uplifts with family and life satisfaction: does cultural orientation make a difference? **American journal of Community Psychology**, 41, 89-98.
- Law, S., & Glover, D. (2000). **Educational leadership and learning: practice, policy, and research**. Buckingham: Open University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotion: a history of changing outlook. **Annual Review of Psychology**, 49, 413- 446.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer.
- Martin, P., & Martian, M. (2002). Proximal and distal influences on development: the model of developmental adaptation. **Developmental Review**, 22, 78-96.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1991). **Maslach Burnout Inventory manual**, (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention, **Current Directions in Psychological Sciences**, 12(5): 189 -192.
- Miller, D.B., & Townsend, A. (2005). Urban hassles as chronic stressors and adolescent mental health: the urban hassles index. **Brief Treatment and Crisis Intervention**, 5, 1, 85 -94. Xcd
- Moreira, H., Nascimento, C & Both, J (2011). Physical education teacher's quality of life in different regions of state of Parana – Brazil, **Revista da Educacao Fisica**, Vol 22, No 2.
- Murray, M. A. (1987). The counseling needs of college student athletes. Dissertation Abstracts International Section A: **Humanities and Social Sciences**, 58, 2088.

Papilla, D; and Olds, S.(1992). **Hamman development**, (5th), Mc Grow- Hill inc New York.

Perrez, M. &Reichert, M. (1992). **Stress, Coping and Health. A Situation-Behavior Approach. Theory, Methods, Applications**. Seattle/Toronto: Hogrefe& Huber Publishers.

Peterman, A. H., &Cella, D. (2000). **Quality of life**. Kazadin (Ed.), Encyclopedia of Psychology(pp. 491 – 495). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Platsidou, M. and Agaliotis, I. 2008. Burnout, job satisfaction, and instructional assignment – related sources of stress in Greek special education teachers, **International Journal of Disability, Development and Education**, 55 (1): 61-76.

Sandler, I.N., Wolchik, S.A., MacKinnon, D., Ayers, T.S., &Roosa, M.W. (1997). **Developing linkages between theory and intervention in stress and coping processes**. In S.A. Wolchik& I.N. Sandler (Eds.), Handbook of children's coping: Linking theory, research, and intervention (pp. 3–40). New York, NY: Plenum Press.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teacher and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. **Educational Studies**, 30 (3): 291 – 306.

Schalock N. (2002). **Handbook of quality of life for human service practitioner**, American Association of mental retardation, Washington.

Selye H. (1976): **Stress of life** – New York. McGrew-hill.

Spielberger, C.D., Krasner, S.S., & Solomon, E.P. (1988). The experience, expression and control of anger. In M.P. Janisse (Ed.), **Health psychology: Individual differences and stress** (pp. 89–108). New York: Springer-Verlag.

- Tabassum, Ayesha, (2012), Interrelation between Quality of Work life Dimensions and Faculty Member Job Satisfaction in the Private Universities of Bangladesh
“European Journal of Business and Management, Vol .(4), No. 2, P. 78-90.
- Taylor, H. R & Bogdan, R. (1990). **Quality of life and the individual perspective**. In: R. L. Schalok& M. Begab (eds), Quality of life.
- Todd, I. and Bohart, J. (1999). **Foundation of clinical and counseling psychology**. New York, Longman.
- Toyama. M, & Sakurai, S. (1999). Daily hassles and uplifts, college student's health: focusing on daily uplifts. **Japanese journal of educational psychology**. 47 . 374-382.
- Veenhoven, Runt (2000). The four qualities of life: Ordering concepts and measures of the good life. **Journal of Happiness Studies**, Vol.
- Ventegodt, S., Anderson, N.J., and Merrick, J. (2003) Quality of life philosophy I. Quality of life, happiness, and meaning in life. **The Scientific World Journal**. 3, 1164–1175.
- Wagner, B. M., Compas, B. E., & Howell, D. C. (1988). Daily and major life events: A test of an integrative model of psychosocial stress. **American Journal of Community Psychology**, 16, 189-205.
- Williams. R, Zyzanski ,S , & Wright, A.L (1992). Life Events and daily hassles and Uplifts as predictors of hospitalization and outpatient visitation. **Social Science and medicine**, 34, 763- 768.

الملاحق

ملحق رقم (1): مقياس جودة الحياة للمعلمين بصورته الأولى

مقياس جودة الحياة للمعلمين بصورته الأولى

المقياس مأخوذ من دراسة الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خانيونس للباحثة إيمان محمود أبو يونس، فعليه المقياس تم تحكيمة من قبل.

منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	العبرة	
أولاً: مجال الأهداف. أشعر أن عملي كمعلم يحقق لي الأهداف التالية:						
					1	مرضاة الله
					2	يجعلني نموذجاً يحتذى به
					3	نيل احترام وتقدير محيطي
					4	الرضا الوظيفي
					5	الحياة الكريمة
					6	تطوير قدراتي وأدائي بشكل مستمر
					7	الحصول على الترقية في وقتها
					8	مساعدة الطلبة على التعليم المستمر
					9	زيادة خبراتي الحياتية
					10	الحصول على التدريب الكافي لأداء مهامي بشكل صحيح
ثانياً: التوقعات اشعر أن عملي كمعلم يعمل على تحقيق التوقعات التالية:						
					11	احترام المجتمع وتقديره لي
					12	عملي يساعدي في تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعليم والتعلم
					13	اشعر أن عملي يزيد من تقدير المسؤولين عني
					14	تحقيق ذاتي
					15	بناء العلاقات الاجتماعية الايجابية بين زملاء
					16	الحصول على مركز اجتماعي مرموق
					17	الحصول على راتب يتناسب مع الجهد الذي أبذله
					18	أساهم في تقديم الاقتراحات لتطوير المدرسة
					19	دور أولياء الأمور في العملية التعليمية
					20	تحقيق طموحاتي
					21	معرفة مشاعر الآخرين تجاهي
					22	معرفة نقاط القوة والضعف لدي
					23	المساهمة في تحقيق رسالة مهنة التعليم
ثالثاً: مجال الاهتمامات إدراك المعلم لوضعه في الحياة وعلاقته بالاهتمامات:						
					24	تقدم المجتمع ورفيه من خلال تعليمي للطلبة
					25	مشاركة المجتمع في إحياء المناسبات الدينية والوطنية
					26	التواصل المستمر والفعال مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة
					27	البحث عن أفكار جديدة لحل المشكلات المجتمعية
					28	العمل بروح الفريق
					29	توفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية
					30	توظيف تقنيات التعليم والأفكار التربوية الجديدة
					31	الإسهام في المعرفة التربوية
رابعاً: المعايير أرى أن عملي يساهم في تطوير ذاتي بشكل مستمر وهذا يتضح من خلال:						

					مدى التزامي بالتعليمات والقوانين	32
					تطوير العلاقات الجيدة مع الزملاء	33
					تطوير مشاعر الرضا لدي	34
					تحسين نتائج الطلبة في الامتحانات	35
					التزامي بأخلاقيات مهنة التعليم	36
					تقبل الطلبة واحترامهم لي	37
					الالتزام بنظام المدرسة ولوائحها وتعليماتها	38
					تطوير قدرتي على ضبط نفسي	39
					الالتزام بالتدريب والتعلم مدى الحياة	40

ملحق رقم (2): مقياس جودة الحياة للمعلمين بصورته النهائية

مقياس جودة الحياة للمعلمين

منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	العبرة	
أولاً: مجال الأهداف ،أشعر ان عملي كمعلم يحقق لي الأهداف التالية:						
					1 يجعلني نموذجاً يحتذى به في المجتمع	
					2 نيل احترام وتقدير المحيطين بي	
					3 تحقيق الرضا الوظيفي	
					4 يوفر لي الحياة الكريمة	
					5 تطوير قدراتي وأدائي بشكل مستمر	
					6 الحصول على الترقية في وقتها	
					7 زيادة خبراتي الحياتية	
					8 مساعدة الطلبة على التعليم المستمر	
					9 الحصول على التدريب الكافي لأداء مهامي بشكل صحيح	
ثانياً : التوقعات، أشعر أن عملي كمعلم يعمل على تحقيق التوقعات التالية:						
					10 احترام المجتمع وتقديره لي	
					11 يساعدني في تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعليم والتعلم	
					12 اشعر أن عملي يزيد من تقدير المسؤولين عني	
					13 تحقيق ذاتي	
					14 بناء علاقات اجتماعية ايجابية بين الزملاء	
					15 الحصول على مركز اجتماعي مرموق	
					16 الحصول على راتب يتناسب مع الجهد الذي أبذله	
					17 أساهم في تقديم الاقتراحات لتطوير المدرسة	
					18 المساهمة في تحقيق رسالة مهنة التعليم	
					19 معرفة نقاط القوة والضعف لدي	
ثالثاً: مجال الاهتمامات، إدراك المعلم لوضعه في الحياة وعلاقته بالاهتمامات:						
					20 تقدم المجتمع ورفقه من خلال تعليمي للطلبة	
					21 مشاركة المجتمع في إحياء المناسبات الدينية والوطنية	
					22 التواصل المستمر والفعال مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة	
					23 البحث عن أفكار جديدة لحل المشكلات المجتمعية	
					24 العمل بروح الفريق	
					25 توفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية	
					26 توظيف تقنيات التعليم والأفكار التربوية الجديدة	
					27 الاسهام في المعرفة التربوية	
رابعاً: المعايير، أرى أن عملي يساهم في تطوير ذاتي بشكل مستمر وهذا يتضح من خلال:						
					28 تطوير العلاقات الجيدة مع الزملاء	
					29 تطوير مشاعر الرضا لدي	
					30 التزامي بأخلاقيات مهنة التعليم	
					31 تقبل الطلبة واحترامهم لي	
					32 الالتزام بنظام المدرسة ولوائحها وتعليماتها	
					33 الالتزام بالتدريب والتعلم مدى الحياة	
					34 تطوير قدرتي على ضبط نفسي	
					35 تحسين نتائج الطلبة في الامتحانات	

ملحق رقم (3): مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين بصورته الأولية

مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين (مقياس ماسلاش) (Maslach,1985) بصورته الأولية

تنطبق تماما	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حدا ما	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق إطلاقا	العبرة	
					اشعر باستنزاف انفعالي نتيجة عملية التدريس	1
					اشعر مع نهاية اليوم المدرسي باستنزاف طاقتي في العمل	2
					اشعر بالإرهاك حينما استيقظ في الصباح وأتذكر أنه الواجب الذهاب إلى المدرسة	3
					أتفهم مشاعر طلابي بسهولة	4
					اشعر أنني أتعامل مع بعض الطلبة وكأنه أشياء وليس بشر	5
					إن التعامل من الناس طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد	6
					أتعامل بفاعلية عالية فيما يتعلق بمشكلات طلابي	7
					اشعر بالاحتراق النفسي من عملي بالتدريس	8
					اشعر أن لي تأثيراً إيجابياً في حياة كثير من الناس من خلال عملي	9
					أصبحت أكثر قسوة مع الناس نتيجة عملي بالتدريس	10
					اشعر بان لعملي كمعلم أثرا بالغا في قسوة عواطف	11
					اشعر بدرجة عالية من الحيوية أثناء التدريس	12
					اشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس	13
					اشعر أنني اعمل في هذه المهنة بإجهد كبير	14
					حقيقة لا اهتم بما يحدث مع طلابي من مشاكل	15
					إن العمل بشكل مباشر مع المعلمين يؤدي بي إلى ضغوط شديدة	16
					استطيع خلق جو نفسي مريح مع طلابي بسهولة	17
					اشعر براحة وسعادة بعد انتهاء العمل مع طلابي	18
					اعتقد أنني أنجزت أشياء مهمة في عملي بمهنة التعليم	19
					أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة	20
					أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية و(العاطفية) في أثناء ممارستي لمهنة التدريس	21
					اشعر أن الطلاب يلومونني عن بعض مشاكلهم	22
					اشعر بدرجة من النشاط أثناء تعليم الطلاب	23
					أرى أن لي حضور في الآخرين بسبب عملي في مهنة التعليم	24
					اعتقد أنني استطعت تحقيق أشياء ذات قيمة في عملي بمهنة التعليم	25
					هناك إحساس يراودني بأنني على شفا الهاوية بسبب عملي بمهنة التدريس	26
					اشعر بالفشل عندما أرى نتائج أعمالي	27
					اشعر بالعجز عن استمراري بالعمل كمعلم	28

تنطبق تماما	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حدا ما	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق إطلاقا	العبارة	
					انظر لِنفسي (لذاتي) نظرة دونية	29
					أطلع إلى أن استمر في مهنة التدريس مستقبلاً	30
					اعتقد أن الضغوط التي تواجهني في عملي كمدرس تفوق ما يمكنني تحمله	31

ملحق رقم (4): مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين بصورته النهائية

مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين (مقياس ماسلاش)

العبارة	لا تنطبق إطلاقاً	لا تنطبق	تنطبق إلى حد ما	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق تماماً
1 اشعر مع نهاية اليوم المدرسي باستنزاف طاقتي في العمل					
2 اشعر بالإرهاك حينما استيقظ في الصباح وأتذكر أن من واجبي الذهاب إلى المدرسة					
3 أتفهم مشاعر طلابي بسهولة					
4 اشعر أنني أتعامل مع بعض الطلبة وكأنهم أشياء وليس بشر					
5 إن التعامل مع عدد كبير من الطلبة طوال يوم العمل يسبب لي الإجهاد					
6 أتعامل بفاعلية مع مشكلات طلابي					
7 اشعر أن لي تأثيراً إيجابياً في حياة كثير من الطلبة وأهاليهم من خلال عملي					
8 أصبحت أكثر قسوة مع الطلبة نتيجة عملي بالتدريس					
9 اشعر بان لعملي كمعلم أثرا بالغا في تبدل عواظفي وانفعالاتي					
10 اشعر بدرجة عالية من الحبوية أثناء التدريس					
11 اشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة التدريس					
12 اشعر أنني اعمل في هذه المهنة بإجتهاد كبير					
13 أتجنب الاهتمام بمشكلات طلابي					
14 عملي بشكل مباشر مع المعلمين الآخرين يؤدي بي إلى ضغوط شديدة					
15 استطيع خلق جو نفسي اجتماعي مريح مع طلابي بسهولة					
16 اشعر براحة وسعادة بعد انتهاء العمل مع طلابي					
17 اعتقد أنني أنجزت أشياء مهمة في عملي بمهنة التعليم					
18 أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة لمزاويتي لهذه المهنة					
19 أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية و(العاطفية) في أثناء ممارستي لمهنة التدريس					
20 اشعر بالحبوية والنشاط أثناء تعليم الطلاب					
21 أرى أن لي حضور عند الآخرين بسبب عملي في مهنة التعليم					
22 اعتقد أنني استطعت تحقيق كثير من طموحاتي الحياتية من خلال عملي بمهنة التعليم					
23 اشعر بالفشل عندما أرى نتائج طلابي					
24 اشعر بالعجز عن استمراري بالعمل كمعلم					
25 انظر لنفسني (لذاتي) نظرة دونية					
26 أتطلع إلى أن أستمر في مهنة التدريس مستقبلاً					
27 اعتقد أن الضغوط التي تواجهني في عملي كمدرس تفوق طاقتي على التحمل					
28 أشعر باستنزاف انفعالي نتيجة عملي كمعلم					
29 أشعر بالاحتراق النفسي من عملي بالتدريس					
30 هناك إحساس يراودني بأنني على شفا الهاوية بسبب عملي بمهنة التدريس					

ملحق رقم (5): مقياس منغصات الحياة للمعلمين بصورته الأولية

مقياس منغصات الحياة اليومية للمعلمين بصورته الأولية (تطوير الباحثة)

الرقم	العبرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
أولا : منغصات نفسية						
1	اشعر بالغضب السريع أثناء ممارستي لمهنتي كمعلم					
2	اشعر بأنني أسوء معلم على الإطلاق					
3	لا أهتم بأمر طلابي					
4	اشعر باليأس من مهنة التدريس					
5	أشعر بالعجز مع نهاية اليوم المدرسي					
6	انظر لنفسني نظرة سلبية لكوني معلم					
7	أشعر بالقلق عندما أكون ذاهباً لعملي					
8	اشعر بأنني فقدت طاقتي الحيوية مع نهاية يومي					
9	اشعر بالانزعاج لفقدان الدعم النفسي الوظيفي					
10	افتقد دافعتي نحو التدريس					
11	أشعر بالفشل مع نهاية اليوم المدرسي					
ثانيا: المنغصات الاجتماعية						
12	تزعجني تدني المكانة الاجتماعية للمعلم في مجتمعي					
13	أفضل العزلة (الجلوس بالمكتبة أو المختبر) على أن اجلس في غرفة المعلمين					
14	أعطي وظيفتي وقتا على حساب نفسي					
15	يضايقتني وجود اضطرابات في العلاقات الاجتماعية بين أعضاء الهيئة التدريسية					
16	يزعجني التعامل مع الآباء الذين يعتقدون بأنهم أنجبوا أطفالا مثاليين.					
17	تزعجني نظرة المجتمع لمهنة التدريس بأنها مهنة سهلة					
18	يضايقتني عدم احترام التلاميذ لمعلميهم					
19	يزعجني عدم تعاون العاملين (معلمين وإداريين وأذنة) في المدرسة					
20	أعطي وظيفتي وقتا على حساب أسرتي					
ثالثا: المنغصات التربوية						
21	تزعجني الأعباء الوظيفية (المناوبة وأنشطة اللجان)حيث أنها اكبر من طاقتي					
22	اشعر بالاستياء عندما يكون علي انجاز مهمات خارج وقت العمل					
23	تضايقتني محاسبة مديري عند تقصيري بالعمل					
24	أتغص عند التعرض للسخرية من قبل التلاميذ					
25	تزعجني الأعمال الكتابية المطلوبة مني					
26	يضايقتني عدم وجود المكافآت المعنوية والتعزيز والتقدير لما أقوم به					

الرقم	العبرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
27	أتنغص عندما يلح المديرية كثيرا على انجاز الأعمال					
رابعاً: المنغصات الاقتصادية						
28	اشعر بأن راتبي غير مناسب لما أقوم به من أعمال					
20	تضايقتني تدني مكانة المعلم الاقتصادية					
30	يزعجني عدم توفر الإمكانيات المادية في المدرسة					
31.	يزعجني عدم الحصول على الترقية المطلوبة					
32	يضايقتني عدم وجود المكافآت المادية					
خامساً: منغصات بيئية						
33	يضايقتني بعد المسافة بين منزلي ومدرستي					
34	اشعر بالإحباط عندما تكون بيئة المدرسة المادية (الإضاءة، والتهوية ولون غرفة الصف) غير صحية					
35	يزعجني استخدام الأجهزة الالكترونية (الحاسوب،جهاز العرض LCD) في التدريس					
36	يزعجني استخدام الوسائل التعليمية في مهنتي					
المنغصات الصحية						
37	أشعر بالصداع مع انتهاء يومي المدرسي					
38	أعاني من ارتفاع في ضغط الدم					
39	أعاني من الربو والتهابات الجهاز التنفسي					
40	اشعر بألم بالظهر والقدمين					
41	أعاني من التهاب المعدة والقرحة المعوية					

ملحق رقم (6): مقياس منغصات الحياة للمعلمين بصورته النهائية

مقياس منغصات الحياة اليومية للمعلمين

الرقم	العبارة	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
أولاً : منغصات نفسية						
1	اشعر باليأس من مهنة التدريس					
2	أرى نفسي عاجز عن تحسين المنظومة التعليمية					
3	انظر لنفسى نظرة سلبية لكوني معلم					
4	أشعر بعدم الارتياح عندما أكون ذاهباً لعملي					
5	اشعر بالانزعاج لفقدان الدعم النفسي الوظيفي					
6	افقد دافعي نحو التدريس					
7	انتغص عند التعرض للسخرية من قبل التلاميذ					
8	أشعر بأنى فقدت طاقتي الحيوية مع نهاية يومي					
9	أشعر أنني لا أستطيع تحقيق أهداف الدروس التي أعملها					
ثانياً: المنغصات الاجتماعية						
10	تز عجنى تدنى المكانة الاجتماعية للمعلم في مجتمعي					
11	أفضل العزلة (الجلوس بالمكتبة او المختبر) على ان اجلس في غرفة المعلمين					
12	أعطي وظيفتي وقتا على حساب حاجاتي واهتماماتي					
13	يضايقني وجود اضطرابات في العلاقات الاجتماعية بين اعضاء الهيئة التدريسية					
14	يزعجني التعامل مع الآباء الذين يعتقدون بأنهم انجبوا أطفالا مثاليين.					
15	تز عجنى نظرة المجتمع لمهنة التدريس بأنها مهنة سهلة					
16	يضايقني عدم احترام التلاميذ لمعلميهم					
17	يزعجني عدم تعاون العاملين (معلمين واداريين واذنة) في المدرسة					
ثالثاً: المنغصات التربوية						
18	تز عجنى الأعباء الوظيفية (المناوبة وأنشطة اللجان)حيث أنها اكبر من طاقتي					
19	اشعر بالاستياء عندما يكون علي انجاز مهمات خارج وقت العمل					
20	تضايقني محاسبة مديري عند تقصيري بالعمل					
21	تز عجنى الأعمال الكتابية المطلوبة مني					
22	يضايفني عدم وجود المكافآت المعنوية والتعزيز والتقدير لما أقوم به					
23	انتغص عندما يلح المديراة كثيرا على انجاز الاعمال					
رابعاً: المنغصات الاقتصادية						
24	اشعر بأن راتبي غير مناسب لما أقوم به من أعمال					
25	تضايقني تدنى مكانة المعلم الاقتصادية					
26	يزعجني عدم توفر الامكانات المادية في المدرسة					

منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	العبارة	الرقم
					يزعجني عدم الحصول على الترقية المطلوبة	27.
خامساً: منغصات بيئية						
					أعاني من صعوبة الوصول إلى المدرسة	28
					أشعر بالاحباط عندما تكون بيئة المدرسة المادية (الاضاءة، والتهوية ولون غرفة الصف) غير صحية	29
					يزعجني استخدام الوسائل التعليمية والاجهزة الالكترونية (الحاسوب،جهاز العرض LCD) في التدريس	30
سادساً: المنغصات الصحية						
					أشعر بالصداع مع انتهاء يومي المدرسي	31
					اعاني من ارتفاع في ضغط الدم	32
					اعاني من الربو والتهابات الجهاز التنفسي	33
					أشعر بألم بالظهر والقدمين	34
					اعاني من التهاب المعدة والقرحة المعوية	35

ملحق رقم (7): مقياس الأفكار اللاعقلانية بصورته الأولية

مقياس الأفكار اللاعقلانية (الريحاني، 1985) بصورته الأولية

لا	نعم	العبارة
		1 لا أتردد أبدا بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضا وحب الآخرين
		2 أو من بان كل شخص يجب أن يسعى دائما إلى تحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال
		3 أفضل السعي وراء إصلاح المسيئين بدلاً من معاقبتهم أو لومهم
		4 لا أستطيع أن اقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع
		5 أو من بان كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه
		6 يجب أن لا يشغل الشخص نفسه في التفكير بإمكانية حدوث الكوارث والمخاطر
		7 أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها
		8 من المؤسف أن يكون الإنسان تابعا للآخرين ومعتما عليهم
		9 أو من بان ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل
		10 يجب أن لا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة
		11 اعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة لا بد من الوصول إليه
		12 إن الشخص الذي لا يكون جديا ورسميا في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم
		13 اعتقد أن من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة
		14 يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الآخرين
		15 أو من بان قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وان لم تتصف بالكمال
		16 أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب
		17 أتخوف دائما من أن تسير الأمور على غير ما أريد
		18 أو من بان أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة أو التعاسة
		19 أو من بان الخوف من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه
		20 اعتقد أن السعادة هي في الحياة السهلة التي تخلو من تحمل المسؤولية و مواجهة الصعوبات
		21 أفضل الاعتماد على نفسي في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها
		22 لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وان حاول ذلك
		23 من غير الحق أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا شعر بأنه غير قادر على إسعاد غيره ممن يعانون الشقاء
		24 اشعر باضطراب شديد حين افشل في إيجاد الحل الذي اعتبره حلاً مثالياً لما أواجه من

لا	نعم	العبارة	
		مشكلات	
		يفقد الفرد هيبته واحترام الناس له إذا أكثر من المرح والمزاح	25
		ان تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر بالعلاقة التي يجب أن تقوم بينهما	26
		أؤمن بان رضا جميع الناس غاية لا تدرك	27
		اشعر بان لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف	28
		بعض الناس مجبولون على الشر والخسة والنذالة ومن الواجب الابتعاد عنهم واحتقارهم	29
		يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع إذا لم يكن قادرا على تغييره	30
		أؤمن بان الحظ يلعب دورا كبيرا في مشكلات الناس وتعاستهم	31
		يجب أن يكون الشخص حذرا ويقظاً من إمكانية حدوث المخاطر	32
		أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما استطيع بدلا من تجنبها والابتعاد عنها	33
		لا يمكن أن أتصور نفسي دون مساعدة من هم أقوى مني	34
		ارفض بان أكون خاضعا لتأثير الماضي	35
		غالبا ما تورقني مشكلات الآخرين وتحرمني من الشعور بالسعادة	36
		من العبث أن يصر الفرد على إيجاد ما يعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات	37
		لا اعتقد أن ميل الفرد للمداعبة والمزاح يقلل من احترام الناس له	38
		ارفض التعامل مع الجنس الآخر على أساس المساواة	39
		أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وان كانت سببا في رفض الآخرين لي	40
		أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته	41
		لا أتردد في لوم و عقاب من يؤذي الآخرين ويسيء إليهم	42
		أؤمن بان كل ما يتمنى المرء يدركه	43
		أؤمن بان الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته	44
		ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث والكوارث	45
		يسرنني أن أواجه بعض المصاعب والمسئوليات التي تشعرنني بالتحدي	46
		اشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسئولياتي	47
		اعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير	48
		من غير الحق أن يسعد الشخص وهو يرى غيره يتعذب	49

لا	نعم	العبارة	
		من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلته وان يقبل بما هو عملي وممكن بدلاً من الإصرار على البحث عما يعتبر حلاً مثالياً	50
		أؤمن بان الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلاً من أن يقيد نفسه بالرسومية والجدية	51
		من العيب على الرجل أن يكون تابعاً للمرأة	52

ملحق رقم (8): مقياس الأفكار اللاعقلانية بصورته النهائية

مقياس الأفكار اللاعقلانية

لا	نعم	العبارة	
		لا أتردد أبدا بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضا وحب المسؤولين	1
		أؤمن بأن كل طالب يجب أن يسعى دائما إلى تحقيق أهدافه	2
		أفضل السعي الى تعديل سلوك الطلبة بدلاً من معاقبتهم أو لومهم	3
		لا أتقبل نتائج طلابي عندما تأتي بعكس ما أتوقع	4
		أؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه	5
		لا أتقبل أن يكون الطالب تابعا للآخرين ومعتمدا عليهم	6
		اعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة يعاني منها الطلبة ويجب مساعدتهم فيها.	7
		إن الشخص الذي لا يبادل الاحترام في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم	8
		اعتقد أن من الحكمة أن يتعامل المعلم مع الطالب على أساس احترام حقوقه.	9
		يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الطلبة	10
		أؤمن بأن تقدير الطالب مرتبط بمقدار ما ينجزه من أعمال حتى وان لم تتصف بالكمال	11
		أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال غير المقبولة من الطلبة حتى أتبين الأسباب	12
		أتخوف دائما من أن تسير الأمور على غير ما أريد	13
		أؤمن بأن أفكار المعلم وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالنجاح في عمله	14
		اعتقد أن سعادة الطالب هي في الحياة المدرسية التي تخلو من تحمل المسؤولية و مواجهة المهام التعليمية	15
		أفضل الاعتماد على نفسي كمعلم في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها	16
		اشعر باضطراب شديد حين افشل في إيجاد الحل الذي اعتبره حلاً مثالياً	17
		يفقد المعلم هيئته واحترام الطلبة له إذا أكثر من السلوك غير المقبول	18
		يجب أن يقبل المعلم بالأمر الواقع إذا لم يكن قادرا على تغييره	19
		يجب أن يكون المعلم حذرا ويقظاً من إمكانية حدوث أمور مفاجئة	20
		لا يمكن أن أتصور نفسي كمعلم دون مساعدة من هم أكثر تأهيلا مني	21
		من غير المقنع أن يصبر المتعلم على إيجاد ما يعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات	22
		أؤمن أن عدم قدرة المعلم على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته	23
		يسرنني أن أواجه بعض المصاعب والمسئوليات التي تشعرنني بالتحدي	24
		اشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسؤولياتي	25

لا	نعم	العبارة	
		أؤمن بأن المعلم المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلاً من أن يقيد نفسه بالرسمية والجدية	26
		أفضل تجنب الصعوبات بدلاً من مواجهتها	27
		أؤمن بأن ماضي الفرد يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل	28
		لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وإن حاول ذلك	29
		أؤمن بأن رضا جميع الناس غاية لا تدرك	30
		أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وإن كانت سبباً في رفض الآخرين لي	31
		لا أتردد في لوم وعقاب من يؤدي الآخرين وبسيء إليهم	32
		أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالباً ما تقف ضد تحقيقه لسعادته	33
		من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته وإن يقبل بما هو عملي وممكن بدلاً من الإصرار على البحث عما يعتبر حلاً مثالياً	34
		يجب أن لا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة	35

ملحق رقم (9): قائمة أسماء السادة والسيدات المحكمين

مكان العمل	الاسم	م
جامعة القدس المفتوحة/ الخليل	أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين	1
جامعة القدس المفتوحة/ الخليل	د. خالد كتلو	2
جامعة النجاح الوطنية	د. فاخر الخليلي	3
جامعة الخليل	د. محمد عجوة	4
جامعة الخليل	د. إبراهيم المصري	5
جامعة الخليل	د. عبد الناصر سويطي	6
جامعة الخليل	د. منال أبو منشار	7

ملحق رقم (10): كتب تسهيل المهمة

التاريخ:

حضرة السيدة/... البريستا... خالدة... أبو... بر... المحترم/ة.

الموضوع: دراسة ماجستير.

بعد التحية ،،،

أرجو من حضرتكم التعاون الأكاديمي مع الطالب/ة
هيبة شاهر محمد جهني... من جامعة الخليل/ كلية التربية في برنامج
الماجستير/ ارشاد نفسي وتربوي من أجل اتمام مهمته/ بإجراء دراسة بعنوان
جودة الحياة. وعلاقتها بكل من الاجتهاد... لتقييمه... وفقاً ما ترونه مناسباً.
الحياة اليومية و الأفكار الاعتلانية لدى معلم المرحلة الثانوية
في محافظة الخليل
شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د. كمال مخامرة

د. محامد



Hebron University
Faculty of Education



جامعة الخليل
كلية التربية

التاريخ:

حضرة السيدة/... الاستاذة... ياسين... المحترم/ة.

الآن لدي رغبة في
التابعة بكل بلائ
ع/رشد

الموضوع: دراسة ماجستير.

بعد التحية ،،،

٢٠١٨ / ١٠ / ١٨

أرجو من حضرتكم التعاون الأكاديمي مع الطالب/ة
... من جامعة الخليل/ كلية التربية في برنامج
الماجستير/ ارشاد نفسي وتربوي من أجل اتمام مهمته/ا بإجراء دراسة بعنوان
... وفق ما ترونه مناسباً.
الحياة اليومية و الأفكار اللاعقلانية لدى محلي المرحلة الثانوية
في محافظة الخليل

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د. كمال مخامرة



الرقم: ت ش خ / 2530627/1/9
التاريخ: 05 صفر، 1440
الموافق: الإثنين، 15 تشرين الأول، 2018

حضرات مديري ومديرات المدارس الثانوية المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة الباحثة هبة الهشلمون

بعد التحية :

نهديكم أطيب التحيات ، وأرجو من حضراتكم مساعدة الطالبه هبه شاهر الهشلمون من جامعة الخليل /كلية التربية في برنامج الماجستير /إرشاد نفسي وتربوي في تعبئة استبانة بعنوان : " جودة الحياة وعلاقتها بكل من الاحتراق النفسي ومنغصات الحياة اليومية والتفكير اللاعقلاني لدي معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

وذلك بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية وإعادة الاستبانة إلى قسم الإرشاد والتربية الخاصة في موعد أقصاه 2018/10/25م

مع الاحترام

أ.محمد جديع الفروخ

مدير التربية والتعليم العالي



مرفق طيه الاستبانة.

أ.ح/خ.م/جهة الاختصاص: قسم للإرشاد التربوي والتربية الخاصة المحترمين