Save the Children
إنقاذ الطفل

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم

تقرير حول بناء مقياس الرفاه المهني لدى المُعلّمين في الأردن

2023

MIT | J-WEL Abdul Latif Jameel World Education Laboratory

Community Jameel

ALWALEED PHILANTHROPIES الوليد للإنسانية

دبي العطاء Dubai Cares

تقرير حول بناء مقياس الرفاه المهني لدى المُعلّمين في الأردن

2023

الشكر والتقدير

يتقدّم فريق إعداد الدراسة ومؤسسة إنقاذ الطفل الأردن بخالص الشكر والتقدير لوزارة التربية والتعليم – وبالأخص مديرية البحث والتطوير التربوي ومديرية الإشراف والتدريب – لتوفير الدعم الفني واللوجيستي اللازمين للقيام بهذه الدراسة. والشّكر الموصول لمديريات التربية؛ لما أبدته من تعاون في تيسير التواصل مع مديري ومديرات المدارس التي طُبّقت عليها الدراسة، ولا يفوتنا أيضاً تقديم خالص الشكر والامتنان لأصحاب الرسالة السامية المُعلّمين والمُعلّمات على تعاونهم في جميع مراحل تطبيق الدراسة.

فريق إعداد الدراسة

الأستاذ الدكتور احمد الشريفين

أستاذ علم النفس الإرشادي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الدكتور معتصم عكور

أستاذ مشارك في القياس التربوي والإحصاء،

قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الدكتورة سعاد منصور غيث

أستاذ مشارك في الإرشاد النفسي والتربوي،

قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي،

كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الأردن.

التحرير والتدقيق اللغوي

أ. د. محمد عبيد الله

أستاذ اللغة العربية وآدابها

جامعة فيلادلفيا

المحتويات

الشكر والتقدير ..... ب
فريق إعداد الدراسة ..... جـ
المقدمة 1
الرفاه المِهْني 2
تعريف الرفاه المِهْني 3
أبعاد الرفاه المِهْني 4
العوامل المؤثرة في الرفاه المِهْني للمعلمين 5
قياس الرفاه المِهْني 7
الدّراسات السابقة 8
مشكلة الدراسة 13
أهداف الدراسة 13
أسئلة الدراسة 13
أهمية الدراسة 13
التعريفات المفاهيمية والإجرائية 14
محددات الدراسة 14
منهجية البحث وأدواته 14
منهجية البحث 14
أدوات الدراسة 15
- تحديد تعريف وأبعاد الرفاه المِهْني 15
- التعريف الأولي للرفاه المِهْني لدى المعلّمين 15
- تحديد التعريف النهائي وأبعاد الرفاه المِهْني لدى المعلّمين 16

تطوير فقرات المقياس 17
تحكيم المقياس بصورته الأوّلية 17
تطبيق الصورة الأولية للمقياس 18
التحليل العاملي الاستكشافي 18
التحليل العاملي التوكيدي 28
مقياس الرفاه المِهْني 45
مقياس الاكتئاب والقلق والتوتر (DASS-21) 45
قائمة المراجع 47
المراجع باللغة العربية 47
المراجع باللغة الإنجليزية 47

قائمة الجداول

جدول رقم (1): العوامل الناتجة عن التحليل العاملي لاستجابات أفراد العينة (ن=392) على مقياس الرفاه المهني المكوّن من (103) فقرات، باستخدام طريقة المربعات الصغرى غير الموزونة والتدوير المائل. 19

جدول رقم (2): تشبعات فقرات مقياس الرفاه المهني للمعلمين (ن=68 فقرة) على الأبعاد الستة التي أفرزها التحليل العاملي بطريقة المربعات الصغرى غير الموزونة. 24

جدول رقم (3): معاملات الارتباط بين الأبعاد الخاصة بمقياس الرفاه المهني للمعلمين. 28

جدول رقم (4): الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملي الالتواء والتفلطح لكل فقرة من فقرات مقياس الرفاه المهني بعد تطبيقه على عينة من 570 معلمًا ومعلمة. 30

جدول رقم (5): مؤشّرات التعديل الخاصة بفقرات مقياس الرفاه المهني والتي زادت قيمتها عن 100. 35

جدول رقم (6): التشبعات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس الرفاه المهني. 38

جدول رقم (7): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن 43

جدول رقم (8): معامل ثبات (ألفا لكرونباخ) لكل بُعد من أبعاد مقياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن بصورته النهائية بالإضافة إلى قيمته للمقياس ككل. 44

جدول رقم (9): معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن بصورته النهائية والدرجات على مقياسي الرفاه المهني للمعلمين والصحة النفسية وعلى كل بُعد من أبعاد هذين المقياسين. 46

ملحق أ: المقياس النهائي للرفاه المهني للمعلّمين في الأردن 53

رسومات توضيحية وبيانية

الشكل رقم (1): التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكوّنة لمقياس الرفاه المهني للمعلمين (عدد فقراته = 103) عند إجراء التحليل العاملي باستخدام طريقة المربعات الصغرى غير الموزونة 23

شكل رقم (2): البنية العاملية لمقياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن للتحقق منها باستخدام التحليل العاملي التوكيدي 34

شكل رقم (3): النموذج النهائي لمقياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن 42

المقدمة

يُعدّ المعلّمون الركن الأعلى قيمة وكلفةً في النظام التّعليمي، لذا فإنّه من الواجب أن يكون الحفاظ على رفاههم وسعادتهم، وتعزيز مساهمتهم في تعليم الطّلاب هو الهدف الأساسي للقادة والتربويين. وقد أتاحت حركة علم النفس الإيجابي الفرصة للنظر في مشكلة الضغوط والإجهاد المهني للمعلّم، ليس فقط من خلال التعامل مع مسبّبات الإجهاد المهني ومكوّناته وأعراضه، وإنّما أيضًا من خلال العمل على تعزيز الجوانب الإيجابية، ونقاط القوة الشخصية والمهنية لدى المعلّمين للتغلّب على تحدّيات الإجهاد، وهو ما أُطلق عليه مفهوم الرفاه المهني (Chan, 2010)، والذي يشير إلى الشّعور الذي يمنح الفرد الثقة للقيام بأدوار مهنية جديدة، وتجاوز العقبات المهنية، وقبول التحدّيات في سبيل التطوّر المهني (Hepburn et al., 2021).

ولقد تناول العديد من العلماء أبعادًا ومؤشّراتً مختلفة للرفاه المهني، منهم بوت وريتالك (Butt & Retallick, 2002) واللّذان وضعا ثلاثة أبعاد للرفاه المهني هي: الالتزام المهني، والإبداع، وتحمّل المخاطر، ومن جهة أخرى، أشارت إيلترمان وآخرون (Aelterman et al, 2007) إلى أنّ الرفاه المهْني يتضمّن الرضا الوظيفي، والكفاءة الذاتية والمهْنية، والثقة، والاستقلالية الشخصية والمهْنية، كما أكّدوا على أن البعد الأساسي للرفاه المهْني -من وجهة نظرهم- هو الكفاءة الذاتية والفاعلية الشخصية، وأن هذا البُعد يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالإنجاز والنمو المهني، كما أنّه مؤشّر على الرضا الوظيفي للفرد.

يواجه المعلّمون العديد من العقبات والصعوبات في عملهم وحياتهم الشخصية، والتي قد تنعكس على أدائهم المهْني، ومن هذه الصعوبات:

- انخفاض المستوى المعيشي الذي قد يدفعهم إلى البحث عن عمل إضافي لرفع مستواهم المعيشي.
- مشكلات البيئة المدرسية: فقد تكون غير مريحة للمعلمين والطلاب على حد سواء، كاكتظاظ الصفوف بالطلبة، وضعف البنية التحتية للمدرسة، وارتفاع أنصبة المعلّمين من الحصص، وعدم تقدير المجتمع لمهنة المعلم، كل هذه الظروف وغيرها تؤدي إلى انخفاض فاعلية المعلّمين وكفاءتهم.

إنّ هذا يبرز الحاجة إلى إجراء دراسات بحثية، ومسحية حول الرفاه المهني للمعلّمين، وتوجيه الجهود والسياسات الدّولية والمجتمعية، لتقديم الدّعم اللازم لهم لتحسين جودة التّعليم والارتقاء به؛ لما له من أثر في الارتقاء بالمجتمع الأردني، والذي يُعتبر العنصر البشري فيه هو رأس المال الأول فيه.

بناءً على ما سبق، ولما للمعلم وصحته النّفسية ورفاهه المهني والشخصي، من أثر في نفوس الطلاب، ولما يقع على عاتقه من أمانة ومسؤولية في تعليم الأجيال، كان لا بُدّ من توجيه الاهتمام نحو المشكلات التي يواجهها على الصّعيدين المهني والشخصي، والوقوف على معاناته، ومعرفة أسبابها، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها والتغلّب عليها.

الرفاه المهني

جاء الاهتمام بمفهوم الرفاه المهني (Professional Wellbeing) لما تشكّله الحياة المهنية من أهمية في حياة الفرد، ولما لها من نصيب في بناء سعادته وتكوين رفاهه النفسي، حيث تنطوي الحياة المهنية على ضغوطات وتحدّيات تقتضي من المعلّم أن يتعامل معها ويوطّن نفسه على مواجهتها والتخفيف من أثرها على رفاهه وصحته النفسية.

وفي ظل أن الإنسان المعاصر يقضي وقتًا مُعتبرًا من حياته يعمل في وظيفة معيّنة، ويؤدّي بشكل متكرّر ودوريّ متطلبات مهنته، فإن رفاه الفرد المرتبط بعمله وتوافقه مع متطلبات العمل يساهم في: سعادته الشخصية، والإحساس بالرضا عن العمل والحياة، وتحقيق المكانة الاجتماعية المرغوبة. وهذه الأمور تنعكس إيجابا على الإنتاجية، وتسهم في نجاح المؤسسات والمنظمات، وتحقيق أهدافها المأمولة.

فمن المسلّم به أنّ نجاح مؤسسات العمل ومنظماته المختلفة والحفاظ على أدائها رفيع المستوى، وضمان ازدهارها ونموها، وتكيفها مع التغيرات البيئية، كل ذلك يتطلّب وجود مهنيين وعاملين يتمتّعون بالعافية النفسية والرفاه. ومن هنا جاء اهتمام المؤسسات والمنظمات بالرفاه المهني للعاملين، وفي ضوء تركيز المجتمعات المعاصرة على النجاح المهني، وسيطرة فكرة أن النجاح يقود إلى المزيد من النجاح، فليس من المستغرب أن تكون مصطلحات «النجاح المهني» و« الرفاه المهني» من أكثر المصطلحات شيوعًا وتداولاً في الأبحاث العلمية ذات الصلة بميدان السلوك التنظيمي خلال السنوات الماضية (Bester, 2020).

تُصنف مهنة التدريس ضمن المهن الأدنى في مستوى الرفاه المهني إذا ما قورنت بالمهن الطبية، والعمل الاجتماعي، والتمويل، والموارد البشرية (Grenville- Cleave & Boniwell, 2012)، حيث يعاني المعلّمون في عملهم العديد من الضغوطات وأنواع الإجهاد المرتبط بالعمل، مثل: زيادة عبء العمل، وسلوكيات الطلاب، ومساحات الغرف الصفية التي لا تتناسب مع العدد الكبير للطلبة، وزيادة الحصص الدراسية، والبيئة المدرسية، والعلاقة مع الإدارة والزملاء.. إلخ.

ونظرًا لتأثير هذه العوامل سلبًا على نوعية الحياة والرفاه لدى المعلّمين؛ فإنه من المهم تسليط الضوء بشكل أكبر على الرفاه المهني لديهم، ووفقًا لما يشير إليه كل من (مكالوم وبرايس، 2010) (McCallum & Price, 2010)، ووفق ما تذكر (ماسلاش) وآخرون (Maslach et al., 2001) فيما يتعلق بأهمية توجيه الاهتمام لرفاه المعلّم، كون المعلّمين / المعلّمات هم الركن الأعلى قيمةً وكلفةً في نظام التعليم، لذا فإنّه من الواجب أن يكون الحفاظ على رفاههم وسعادتهم، وتعزيز مساهمتهم في تعليم الطّلاب، هو الهدف الأساسي للقادة والتربويين. ويعني ذلك أنّ الرفاه المهني للمعلّمين مرتبط أشدّ ارتباط بنجاح مهمّتهم التربوية، وعامل حيوي في زيادة دافعيّتهم نحو التّدريس (Hoeks-tra et al., 2007)، بالإضافة إلى تأثيره البيّن على الصحة النفسية والعقلية للطلبة ورفاههم أيضًا.

تعريف الرفاه المهني

يُعد مفهوم الرفاه المهني مفهومًا مركّبًا مُتعدّد الأوجه، وديناميكيًّا، كما ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالرفاه الشخصي للأفراد، ويشمل عوامل معرفية وعاطفية واجتماعية وسلوكية، ويمكن فهمه في إطار مستوى رضا الفرد عن خياراته وقراراته المهنية ونتائج هذه القرارات (Efeoglu & Ulum, 2017) . لذلك تتوافر مجموعة متنوعة من التعريفات لهذا المفهوم؛ منها:

تعريف بت و ريتالك (Butt & Retallick, 2002) والذي يشير إلى الشّعور الذي يمنح الفرد الثقة للقيام بأدوار مهنية جديدة، وتجاوز العقبات المهنية، وقبول التحدّيات في سبيل التطوّر المهني.

- بينما يعرّفه هورن وآخرون (Horn et al., 2004) على أنّه التقييم الإيجابي للجوانب المتنوعة من المهنة، بما في ذلك الأبعاد العاطفية، والانفعالية، والنّفسية، والإدراكية المرتبطة بها.
- أمّا روزاليس (Rosales, 2005) فيصف الرفاه المهني بأنّه مجموعة المشاعر والتصوّرات التي يطوّرها المعلّمون فيما يتعلق بنشاطهم المهني اليومي، سواء مع أنفسهم أو زملائهم أو طلابهم.
- كما يعرفه سيجريست وآخرون (Siegrist et al., 2006) على أنّه: نوعية حياة الموظفين، والحالة النّفسية في العمل، كما يشير مفهوم الرفاه المهني إلى حالة عاطفية من الإيجابية ناتجة عن الانسجام بين مجموعة من العوامل البيئية والاحتياجات من جهة، والتوقعات الشخصية للمهنة من جهة أخرى.
- كما ترى إيلترمان وآخرون بأن الرفاه المهني يشير إلى إدراك الفرد لمستوى امتلاكه للصفات اللازمة للمهام المهنية (Aelterman et al., 2007).
- من ناحية أخرى، استخدم كل من سويني وآخرين (Soini et al. 2010) مصطلح الرفاه المهني للإشارة إلى إنجازات المعلّمين وفعالية نتائج التعلّم لديهم، ومدى استفادة الطّلبة منهم من الناحية العلمية، كما ركّزوا على عمليات التدريس والتعلّم داخل المجتمع المدرسي، ووضعوا كلاً من الكفاءة المهنية، والرضا الوظيفي للمعلمين، والمشاركة المهنية، والتحكم كدلائل على وجود الرفاه المهني لدى المعلّمين.
- ويعرّفه كل من شولت وفاينيو (Schulte & Vainio, 2010) على أنه مفهوم يصف نوعية الحياة المتعلقة بعمل الفرد.
- كما ويشير مفهوم الرفاه المهني لدى المعلّمين إلى الإحساس الفردي بالإنجاز المهني والشخصي، والرضا والعزم والسعادة، والذي يتم تحقيقها جميعًا من خلال التفاعل مع زملاء العمل والطلاب، والإدارة المدرسية (Acton & Glasgow, 2015).
- في حين يرى كاسيدي وآخرين (Cassidy et al, 2017) أن الرفاه المهني يُشير إلى المشاعر التي يحملها الأفراد تجاه عملهم، والقدرة على اتخاذ القرارات المهنية المستقلة، ووجود أجور مناسبة لمستوى حياة كريمة ومريحة.
- وتعرّفه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ((OECD, 2018 بأنّه مجموعة من السمات التي تَشمل الرفاه المعرفي، والنفسي، والجسدي، والاجتماعي للمعلّمين في مدارسهم.

أبعاد الرفاه المهني

وضع العديد من العلماء أبعادًا للرفاه النفسي العام، منهم: ريف (Ryff, 1989) والتي ركزت على أبعاد تقبّل الذات، والاستقلالية، والنّمو الشخصي، والتكيف مع البيئة، والعلاقات الإيجابية بالآخرين، والهدف في الحياة.

في حين وضع وار (Warr, 1994) أبعادًا للرفاه اختلف فيها عن سابقيه بتركيزه خلالها على الرفاه في سياق العمل، وتوجيهه الاهتمام بالرفاه الخاص بالموظفين، وكيفية تأثير خصائص العمل وظروفه عليهم وعلى مستوى رفاههم، وقد تضمّنت هذه الأبعاد: الرفاه العاطفي، والطموح، والاستقلالية، والكفاءة الذاتية.

أما هورن وآخرون (Horn et al., 2004) فقد وضعوا نموذجًا للرفاه استفادوا فيه من نماذج (ريف) و (وار)، حيث جمعوا بين العناصر التي وضعها كُلٍ منهما، وقد شمل هذا النموذج:

- البعد العاطفي : ويتضمن الشعور بالرضا الوظيفي، ووجود مشاعر من الحماس الدائم والمتعة نحو المهنة.
- البعد الاجتماعي : ويُشير إلى العلاقة الإيجابية مع الطلبة وإدارة المدرسة والزملاء، والقدرة على تقديم الدعم والعون لهم، والشعور بالراحة في التعامل مع الطلاب، والاهتمام الصادق بالطلاب والزملاء.
- البعد المعرفي : ويشمل القدرة على التركيز في العمل، والفاعلية في استخدام المهارات والأدوات المرتبطة به، والسّعي المستمر نحو تعلّم كل ما هو جديد في المجال المهني.
- البعد النفسي الجسدي : ويتضمن الشعور بالتعب والإرهاق الجسدي والنّفسي، والمعاناة من الشكاوى الجسدية بسبب العمل: كآلام الظهر، والعظام، أو الشعور بالضيق أو الراحة في العمل، وكذلك يتضمن وجود أو عدم وجود أعراض للاضطرابات النفسية أو الجسدية.
- البُعد المهني : ويتضمّن مقاييسه حسب وجهة نظرهم: الكفاءة المهنية، والطموح، والاستقلالية، والدافع الوظيفي، والكفاءة الذاتية، والإنجاز.

في حين أشار بوت وريتالك (Butt & Retallick, 2002) إلى شمول الرفاه المهني للعديد من المؤشّرات والأبعاد منها: الالتزام المهني، والإبداع، وتحمّل المخاطر.

وتشير إيلترمان وآخرون (Aeltrman et al., 2007) إلى أنّ من أهم عناصر ومكوّنات الرفاه المهني: الرضا الوظيفي، الاستقلالية، الكفاءة الذاتية. كما أكّدوا على أنّ الكفاءة الذاتية هي العنصر الأساسي للرفاه المهني، إضافة إلى إشارتهم بأنّ العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإنجاز المهني هي علاقة مُتبادَلَة، ويتفق معهم في اعتبار عنصر الكفاءة الذاتية الأهم في الرفاه المهني كل من سويني وآخرون (Soini et al., 2010)، وكذلك ييلديريم (Yildirim, 2014) الذي يرى هو الآخر بأنّ الكفاءة الذاتية هي المُحدد الأكثر إشارة إلى الرفاه المهني بالإضافة إلى: الرضا الوظيفي، والطموح، والتقدير، والتحكم.

وفي إطار الحديث عن مؤشّرات وأبعاد الرفاه المهني؛ تُشير الكفاءة الذاتية إلى مدى اعتقاد المعلّم بمدى قدرته على اكتشاف قدرات طلابه وإبرازها (Capri & Celikkaleli, 2008)، ويضيف كل من روس وآخرون (Ross et al., 2012) أنّ الكفاءة الذاتية لدى المعلّم تتضمن أحكامه حول قدرته في التأثير على طلابه ونتائجهم الدراسية، ومساعدة الطلبة غير الفاعلين أو الذين يواجهون مشكلات في التعلم، ويرون أنّ الكفاءة الذاتية لا تتضمن المهارات والقدرات الشخصية فحسب، بل وتشمل كيفية تأثير العوامل الخارجية على عملية التدريس كالموارد، والبيئة المدرسية، ودعم الإدارة.

وضع جونسون وآخرون (Johnson et al., 2014) مجموعة من المحاور التي تُؤثّر -برأيهم- في كفاءة المعلّم، وهذه المحاور هي: السياسات التعليمية، وطبيعة عمل المعلّم، وثقافة المدرسة، والعلاقات داخل المدرسة سواء مع الإدارة أو الزملاء أو الطلبة، وهوية المعلّم وطبيعة شخصيته. ويرى كابرارا وآخرون (Caprara et al., 2006) أن الكفاءة الذاتية للمعلّمين تؤثر على التقدير بشكل غير مباشر حيث تؤدّي إلى الأداء الجيد والذي يحصل المعلّمون من خلاله على التقدير والمكافآت والتعزيز، كما تلعب الكفاءة الذاتية دورًا فعّالاً في الحفاظ على الرضا الوظيفي والذي يرتبط بشكل كبير في الإنجاز الشخصي، حيث تؤدّي في الغالب إلى تحسينه وزيادته (Briones et al., 2010).

أما مفهوم الرضا الوظيفي فيُشير إلى مجموعة من الخصائص العاطفية والمعرفية والسلوكية المرتبطة بالعمل، كما ويتضمن التصوّر الشخصي لدى الموظف وتقييمه لما يقدّمه للعمل من وقت وجهد بدني وذهني من جهة، وبين ما يحصل عليه نتيجة هذا العمل من أجر، وكرامة، وتحقيق حاجات اجتماعية ومعنوية من جهة أخرى، وشعوره إزاء هذا التقييم (Horn et al., 2004).

أمّا الطموح فيعني إظهار الاهتمام بالبيئة والانخراط في الأنشطة ووجود الدافع والسعي نحو تطوير الذات بعدّة طرق، ويُشير الطموح المرتبط بالعمل إلى الدرجة التي يسعى خلالها الفرد إلى تحقيق أهداف صعبة في العمل، والوصول إلى أعلى مستوى في السلم المهني، أمّا مفهوم الاستقلالية في العمل فيصف الدرجة التي يستطيع الأفراد من خلالها مقاومة ضغوطات البيئة والمجتمع، والقدرة على اتخاذ قراراتهم المرتبطة بالعمل بشكل مستقل (Warr, 1994).

العوامل المؤثرة في الرفاه المهني للمعلمين

هناك مجموعة من العوامل التي تلعب دورا في التأثير على مستوى الرفاه المهني لدى المعلّمين، والتي صنفتها كل من منظمة إنقاذ الطفل (Save the Children, 2021) والشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE, 2019) في ثلاثة مستويات هي: على مستوى الفرد، وعلى مستوى المدرسة، وعلى مستوى المجتمع:

- **المستوى الأول : العوامل المؤثّرة على مستوى الفرد:**

(1) الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy): تُعدّ الكفاءة الذاتية من أهم العوامل التي ترتبط بالمعلّم وتؤثّر فيه. فقد أظهرت الأبحاث أن المعلّمين و المعلّمات الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية يتمتّعون أيضا بمستويات أعلى من الرضا الوظيفي ويتعاونون مع الزملاء وأولياء الأمور، ويتأثّرون بمستويات أقل من الإجهاد المرتبط بالوظيفة، ويواجهون صعوبات أقل في التعامل مع سوء سلوك الطلبة (Caprara et al., 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

(2) المرونة (Resilience): وتُشير إلى القدرة على التكيف الإيجابي رغم الصعوبات في العمل، والقدرة على التعامل معها بفاعلية، كما تتضمن القدرة على إدارة الخلافات في العمل بأقل الخسائر، وتتأثر المرونة بطبيعة السياسات التعليمية في المدرسة، وطبيعة العلاقات بين العاملين فيها، ونمط شخصية المعلّم.

(3) الذكاء العاطفي والكفاءة الاجتماعية (Emotional Intelligence and Social Competence): يساعد الذكاء العاطفي والاجتماعي لدى المعلّم على خلق مناخ دراسي إيجابي، ويعمل على تطوير العلاقات الدّاعمة بينه وبين طلابه، كما يساعد المعلّم على الإدارة الفعّالة للفصل الدراسي (Efeoglu & Ulum, 2017).

- **المستوى الثاني : العوامل على مستوى المدرسة، وتشمل:**

(1) العوامل العلائقية (Relational Factors): وتتضمن كلاً من سلوك الطلاب، وعلاقة المعلّم مع أولياء أمور الطلبة ومشكلاته معهم، ووجود دعم من الإدارة أو غياب هذا الدعم، والمواقف التي تنشأ بين الزملاء في العمل سواء كانت إيجابية أو سلبية (Ross et al., 2012). ويؤكد سبيلت وآخرون (Spilt et al., 2011) إلى أنّ العلاقات الإيجابية للمعلمين مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء تعمل على التقليل من الإجهاد لديهم، كما وترتبط بزيادة مستوى الرفاه المهني وزيادة الرضا الوظيفي، وتؤثر بشكل إيجابي على تحصيل الطلاب الأكاديمي، وزيادة مستوى رفاههم، وتتضمن العوامل العلائقية كلاً من علاقة المعلّم مع الطلبة وأولياء الآمور والزملاء وإدارة المدرسة، فالعلاقات الجيدة داخل المجتمع المدرسي، تُحسن أجواء البيئة الدراسية، والتي تساهم في تحسين أجواء المدرسة مما يدعم الرضا الوظيفي ويعزز الرفاه لدى المعلّمين، والذي ينعكس على رفاه الطلبة ومخرجات التعلم (Hills & Robinson, 2010).

(2) الموارد والمصادر المدرسية (School Resources): يؤدّي النقص في الموارد والمصادر المدرسية إلى زيادة الضغط على المعلّمين وإرهاقهم، وصعوبة تقديمهم لدروسهم اليومية، والذي ينعكس على انخفاض شعور المعلّمين بكفاءتهم الذاتية وانخفاض مستوى تحفيزهم، وينعكس سلبًا على رفاههم ورفاه طلبتهم.

- **المستوى الثالث: العوامل المؤثّرة على مستوى المجتمع:**

لا بُد من فهم سياق المجتمع الذي يعمل فيه المعلّمون، من أجل الحصول على فهم شامل للرفاه المهني للمعلمين، والعوامل التي تُصنف على مستوى المجتمع تُعد عوامل مهمة لتحسين مستوى الرفاه المهني للمعلمين، وتشمل هذه العوامل عناصر مهمة أبرزها:

(1) الاحترام والتقدير (Respect and Appreciation): يُعد الاحترام والتقدير جزءًا من العوامل على مستوى المجتمع التي تتفاعل مع الرفاه المهني للمعلمين، فقد يشعر المعلّمون الذين يحظون بالاحترام والتقدير من أعضاء المجتمع أنهم ليسوا معلمين للطلبة فقط بل للمجتمع بأسره، فينتج عن هذا الاحترام والتقدير تأثير إيجابي على كرامة المعلّم وهويته المهنية ودافعيّته، كما يربط المعلّمون أنفسهم بين الاحترام والتقدير من المجتمع والدافع والفخر الذي يشعرون به بصفتهم معلمين (Bragin, 2015).

(2) التعاون والثقة (Cooperation and Trust): إن تعاون المجتمع مع المعلّمين في تأدية رسالتهم التعليمية، وثقته بقدراتهم على تحسين تعلم الطلبة يُعد دافعًا للشعور بالفخر، وبالتالي تحقيق الرضا الوظيفي وزيادة الرفاه المهني، وبالتالي يحرص المعلّم على توضيح جوانب علاقة المجتمع بالمدرسة، ويشارك بإيجابية في المناسبات والفعاليات الاجتماعية التي تعزز علاقته بالمجتمع (Kirk, 2004).

قياس الرفاه المهني

يبدو أن طرق قياس الرفاه المهني وأساليبه قد تنوعت وتعدّدت-كما تعدّدت تعريفات الرفاه المهني- فعلى الرغم من تداخل الأبعاد المرتبطة بالرفاه العام مع الرفاه المهني إلا أنّها لا تمثل الرفاه المهني بشكل كامل، كما كان البحث في مجال الرفاه المهني المرتبط بالموظفين محدودًا، وذلك بسبب التركيز الدائم على قياس الرضا الوظيفي بشكل حصري، دون أخذ أية أبعاد وجوانب أخرى في الاعتبار (Rode, 2004).

ورأى دانييلز (Daniels, 2000) ضرورة وضع مقاييس محددة وخاصة بالرفاه المهني بدلاً من قياسه من خلال مقاييس الرضا الوظيفي المعتادة، وذلك لمعرفة التفاصيل المتعلقة بالتغيّرات المعرفية، والعاطفية، والسلوكية للموظفين، كما انتقد فكرة الاهتمام القليل بالسعادة المرتبطة بالعمل وتأثيراتها على الموظفين. لذلك قام الباحثون بوضع تصورات مختلفة في قياس الرفاه المهني، منها: ما قام به كوتون وهارت (Cotton & Hart, 2003) من قياس الرفاه المهني من خلال التأثيرات الإيجابية والسلبية للعمل، والاستجابات العاطفية والتقييمات المعرفية لها، بالإضافة إلى مدى الرضا الوظيفي للعاملين.

من جانبٍ آخر قام مون وباربر وفريتز (Munn, Barber & Fritiz, 1996) على خلاف العديد من الباحثين بقياس الرفاه المهني من خلال مجموعة من المعايير السلبية، كالإجهاد، وعدم الرضا عن العمل، والنوايا المرتبطة بترك العمل، وصفات وخصائص ضغوط الدور الوظيفي، ومصادر الدعم الاجتماعي، وأشارت نتائجهم إلى أنّ الضغوط المرتبطة بالدّور الوظيفي - وبخاصة الغموض وعدم وضوح الدور الوظيفي - كانت من أقوى المؤشّرات على وجود الإجهاد، وعدم الرضا الوظيفي، كما كان غياب الدعم الاجتماعي في مكان العمل مؤشّرا لعدم الرضا الوظيفي ووجود نية لترك العمل.

وقد نهج كل من دينير وريان (Diener & Ryan, 2011) نفس المنهج في تضمين قياس الرفاه المهني للمشاعر السلبية تجاه العمل.

ودعا ڤانهالا وتومي (Vanhala & Tumi, 2006) إلى أنّ قياس الرفاه المهني يجب ألاّ يقتصر على دراسة ظروف العمل للموظفين وصحّتهم فقط، وإنّما من المهم أن يتناول علاقاتهم الاجتماعية والأسرية، ومستوى الرضا عن الحياة لديهم، وكذلك مستوى الإنهاك العاطفي، وقد قاما بقياس رفاه الموظفين من خلال مقاييس الصحة العامة، والرضا العام، والإرهاق العاطفي، بالإضافة إلى مجموعة من المقاييس التي تتعلق ببيئة العمل وظروفه، كالأمن الوظيفي، والمتطلبات البدنية والذهنية التي يتطلبها.

في المقابل اعتمد بيج وفيل برودريك (Page & Velle- Prodricik, 2009) في قياسهم للرفاه المهني على فكرة أنّ الرفاه المهني يشتمل على التجارب النّفسية المرتبطة بالعمل، والحالة الصحية في العمل وخارجه، كما وأشارا إلى أنّ استخدام المقاييس المرتبطة بالعمل والرفاه العام من الممكن أن توفّر تقييمًا أكثر دقة للرفاه المهني من استخدام المقاييس المرتبطة بالرفاه الشخصي فقط، وبناء على ذلك فقد قاما بقياس الرفاه المهني من خلال ثلاثة مكوّنات هي: المكون الأول وهو الرفاه الذّاتي والذي يتضمّن الرضا عن الحياة، والتأثيرات السلبية، والمكوّن الثاني هو الرفاه في مكان العمل ويشتمل على الرضا الوظيفي، والتأثيرات السلبية والإيجابية المرتبطة بالعمل، وأخيرًا الرفاه النّفسي والذي يتضمّن قبول الذّات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والإتقان البيئي، والاستقلالية، والنمو الشخصي، والهدف في الحياة.

وقامت فاطمة وولف (Fatima & Wolf, 2020) بقياس الرفاه المهني من خلال مقاييس الرضا الوظيفي، والإنجاز الشخصي، والإجهاد المهني. من ناحية أخرى، فقد أشار ييلديريم (Yildirim, 2014) إلى أهمية استخدام طريقتي البحث الكمي والنوعي عند قياس الرفاه المهني؛ حتى يتم فهمه بصورة واضحة.

الدّراسات السابقة

أجرت إلترمان وآخرون (Aelterman et al., 2007) دراسة هدفت إلى بناء مقياس للرفاه المهني للمعلمين في بلجيكا، وتحديد العوامل والظروف المدرسية المتعلقة بمستوى رفاههم، تمّ البدء بإجراءات الدراسة بتشكيل عينة من المعلّمين ومدراء المدارس بلغ عددهم (ن1=306) مشاركًا، تمّ توزيعهم ضمن (51 مجموعة بمعدل (6) أشخاص في كل مجموعة، وذلك لإجراء مقابلات وحلقات نقاشية عن تصوراتهم حول الرفاه المهني، واحتياجاتهم للوصول إليه وذلك في مرحلة الدراسة النوعية. تمّ إعداد استبانة تجريبية -بعد تحليل نتائج الحلقات النقاشية والمقابلات- وتضمنت الاستبانة المعلومات الشخصية والديموغرافية، ومجموعة من العناصر التي تتعلق بالرضا والمشاعر حول مختلف القضايا المتعلقة بالمدرسة والمهنة. بناء على الأدب السابق ونتائج المرحلة الأولى، ومجموعة من الفقرات المتعلقة بالتدريس الفعال، والتي تمّ اقتباسها من مقياس دين هيرتوغ (Den hertog,1990)، كما تضمنت عددا من الأسئلة التي أتاحت للمعلمين إمكانية إبداء آرائهم حول طول الاستبانة ونوعيّتها.

تمّ تطبيق الاستبانة بعد خضوعها للتحكيم في (29) مدرسة ابتدائية و(19) مدرسة ثانوية، على عينة بلغ عددها (ن2= 1000) معلم ومعلمة، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية (random stratified samples)، بعد ذلك تمّ إجراء تحليل عاملي للبيانات وإجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة، حيث تمّ حذف بعض العناصر من المقياس. في المرحلة الأخيرة من الدراسة وبعد إجراء التعديلات اللازمة على المقياس تمّ تطبيقه على عينة بلغ عددها (ن3=2000) معلم ومعلمة من المدارس الثانوية والابتدائية.

أظهرت النتائج أن أبرز عوامل ومحددات الرفاه المهني لدى المعلّمين هي: الكفاءة الذاتية، وتلقي التقدير من المدير والزملاء، ودعم الزملاء والتعاون، والعلاقة مع أولياء الأمور، وضغط العمل، والموقف من الابتكارات في العمل، وكان العامل الأهم هو الكفاءة الذاتية.

كما قام كل من سارانين وتوسافانين وكيفينيمي وفيرتيو (Saaranen, Tossavainen, Kiviniemi & Vertio, 2007) بدراسة هدفت إلى تطوير إطار نظري ومقياس للرفاه المهني لدى العاملين في المدارس، تمّ تنفيذ إجراءات الدراسة خلال العامين (2002) و(2004)، وبلغ العدد الكلي للعينة (ن=537) موظفًا من موظفي (12) مدرسة أساسية في شرق فنلندا. تمّ جمع البيانات من خلال استبانة تضمنت مجموعة من مؤشّرات الرفاه المهني في العمل تمّ تطويرها لغايات الدراسة، تمّ تصميم النموذج الأول للمقياس والذي تمّ تطبيقه على عينة بلغ عددها (ن1=211) مشاركًا، بناءً على الأدب السابق ونتائج البحوث الكمية والنوعية للرفاه المهني، والقياس التجريبي الذي تمّ إجراؤه قبل البدء بالمشروع البحثي، وطبق على عينات استطلاعية للتأكّد من صلاحيته.

تضمنت الاستبانة معلومات تتعلق بالخلفية العلمية والبيئية لطاقم العاملين في المدارس، كما تضمنت مجموعة من العناصر التي تتعلق بالجوانب المختلفة للرفاه المهني: كظروف العمل، والعامل والعمل، ومجتمع العمل والكفاءة المهنية، بالإضافة إلى عناصر تتعلق بالرفاه الشخصي والرفاه العام.

أما بالنسبة للنموذج الثاني فقد تمّ تصميمه في عام (2004) والذي أُعتمد في بنائه على النموذج الأول، كما تمّ إضافة بعض العوامل الفرعية التي قد تشير إلى الرفاه المهني وهي: عبء العمل، وتقدير عمل الآخرين، والكفاءة الموضوعية والتفاعل الناجح في العمل. تكونت العينة في هذه المرحلة من (ن2=266) مشاركًا من العاملين في المدارس الأساسية، تكوّن المقياس بصورته النهائية من (22) فقرة مقسّمة على أربعة أبعاد. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين كل من عبء العمل وجوّه وتقدير عمل الآخرين مع الكفاءة الموضوعية والمهنية والتفاعل، ووجود علاقة ارتباطية بين مساحات العمل والمعدات وعبء العمل. كما أشارت النتائج إلى أن هناك تأثيرًا إيجابيًا لكل من جو العمل وتقدير العمل ومساحات العمل، والمعدات على الرفاه المهني لمجتمع العمل، حيث كان لجو العمل التأثير الأكبر على هذا الجانب، في حين كان التأثير الأكبر على الرفاه المهني الذاتي لكل من: عبء العمل والكفاءة المهنية والموضوعية، وبدرجة كبيرة.

وبهدف تطوير مقياس للرفاه المهني للمعلمين في ضوء علم النفس الإيجابي، ووضع محددات أساسية للرفاه المهني أجرى ييلديريم (Yildirim, 2014) دراسة في تركيا على عدة مراحل تضمنت أسلوبي البحث الكمي والنوعي، بلغ العدد الكلي لعينتها (ن=4345) معلمًا ومعلمةً من المدارس التركية. تكونت العينة في المرحلة الأولى من (ن1=3637) معلّمًا ومعلمّة، بلغ عدد الذكور (1436) مشاركًا، والإناث (2174) مشاركة. تمّ تطبيق استبانة قام الباحث بتطويرها لأغراض الدراسة، تَضَمَن كلاً من: المعلومات الديموغرافية، وإعداد مقياسٍ لأبعاد الرفاه المهني للمعلمين حيث تمّ افتراض الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والطموح والتقدير والسلطة كمقاييس تمثل الرفاه المهني، وذلك بالاعتماد على الأدبيات السابقة، بالإضافة إلى سؤال مفتوح عن مشاعر المعلّم نحو مهنة التدريس.

تمّ إعادة تطبيق المقياس في المرحلة الثانية بعد استثناء السؤال المفتوح، وإجراء إضافة وحذف وإعادة صياغة لبعض الفقرات، تكونت العينة من (ن2=679) معلّمًا ومعلمة من المدارس الأساسية، بلغت نسبة الذكور منها (38.2%)، من عينة الدراسة، بينما شكلت الإناث ما نسبته (63.2%) من العينة. تمّ إجراء مقابلات - في المرحلة الثالثة - مع عينة تكونت من (ن3=29) مشاركًا من معلّمي

ومعلّمات الصف في مدينة (كبادوكيا) ، تضمنت المقابلة أسئلة حول تقييم المعلّمين لذواتهم ولأدائهم المهني، ومشاعرهم تجاه مهنتهم، وأهم التّأثيرات على رفاههم المهني من وجهة نظرهم. تمّ تقسيم البيانات النوعية إلى (355) وحدة من المعلومات، وتمّ تجميع أجزاء المعلومات ضمن ست فئات، كل فئة من خمسة أجزاء، وهي: الكفاءة الذاتية، والرضا الوظيفي، والطموح، والتقدير، والسلطة. وبعد إجراء التحليل للبيانات تمّ استبعاد بُعدي الطموح والسلطة.

أظهرت النتائج في المرحلة الثالثة أن لدى المعلّمين والمعلّمات مستوىً جيدًا من المعرفة والكفاءة في مهنة التدريس، وفي المقابل يشعر العديد من المعلّمين بعدم الراحة بسبب السلوكيات الصادرة عن الإدارة، ولديهم توقع لتقدير جهودهم؛ لأنهم يعتقدون أنهم يعملون في ظل ظروف صعبة، كما أشارت نتائج المراحل الثلاث بأنّ أهم محددات الرفاه المهني هي: الكفاءة الذاتية، والرضا الوظيفي، والتقدير، حيث تمّ استبعاد بُعدي الطموح والسلطة كأبعاد مستقلة وتمّ دمجها بالأبعاد الأخرى، كما أشارت النتائج إلى أن بُعد الرضا الوظيفي كان الأعلى في التحليلات الكمية، في حين كان بعد الكفاءة الذاتية هو المحدد الأهم في التحليلات النوعية.

قام كل من ييلديريم وآراستامان ودايسي (Yildirim, Arastaman & Dasci, 2015) بدراسة هدفت إلى تطوير مقياس الرفاه المهني، والتحقق من صلاحيته للاستخدام. أُجريت الدراسة في مقاطعة أكساراي التركية على عينة تكونت من (ن=301) من المعلّمين في المدارس الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، تراوحت خبراتهم التدريسية ما بين (1-16) سنة فما فوق ، تمّ اختيارهم بطريقة العينة الطبقية. تمّ تطبيق مقياس تجريبي في البداية تألف من 32 فقرة، استند المقياس على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالرفاه المهني، وتكون من ثلاثة أقسام هي: المعلومات الديموغرافية والتي تضمنت الجنس، والأقدمية المهنية، والفرع التعليمي، وموقع المدرسة، والمرحلة التعليمية التي يقوم المعلم بتدريسها، كما تمّ تطبيق مقياس الرفاه المهني. وأما القسم الثالث فقد تضمّن أسئلة مفتوحة تتطلب كتابة إجابات حول تصور المعلّمين لرفاههم المهني.

أظهرت نتائج الدراسة أن أهم عناصر الرفاه المهني هي: الكفاءة الذاتية، والطموح، والتقدير، والمشاركة المهنية والتعاون. بعد ذلك تمّ تطوير مقياس جديد للرفاه المهني بناء على تحليل الاستجابات، وتضمينه للعناصر السابقة، ثم تمّ إعادة التطبيق للمقياس المُطوّر، والذي أشارت النتائج بعد تطبيقه إلى وجود مستوى متوسط من الرفاه المهني لدى المعلّمين، ووجود تصور عام إيجابي لدى المعلّمين حول رفاههم المهني.

وفي دراسة أخرى لييلديريم وآراستامان وداسي (Yildirim, Arastaman & Dasci, 2016) هدفت إلى فحص العلاقة بين اتجاهات المعلّمين نحو القياس والتقويم وتصوراتهم عن الرفاه المهني، تكونت عينة الدراسة من (ن=299) معلّمًا ومعلمة من المدارس الابتدائية والثانوية في تركيا، حيث بلغ عدد الذكور (147) مشاركًا، والإناث (152) مشاركةً، تمّ تطبيق مقياس اتجاهات المعلّمين نحو التقييم والذي قام الباحثون بتطويره في عام (2015)، وكذلك تمّ استخدام مقياس الرفاه المهني الذي قاموا بتطويره في نفس العام، وقاموا باستبعاد بُعد الطموح وإضافة مجموعة من الفقرات إلى الأبعاد الأخرى والتي تضمنت: بُعد الكفاءة الذاتية، وبُعد التقدير، وبُعد المشاركة المهنية والتعاون.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اتجاهات المعلّمين نحو عملية التقييم وتصوراتهم حول رفاههم المهني، كما أظهرت النتائج أن بُعد الكفاءة الذاتية كان الأقوى في علاقته بالموقف تجاه التقييم، في حين كان بُعد المشاركة المهنية والتعاون الأقل ارتباطًا بالموقف تجاه التقييم المهني.

وفي دراسة هدفت إلى استكشاف النموذج النظري والأبعاد الهيكلية للرفاه لدى موظفي الشركات في الصين، قام كل من زيينغ وزو وزاو وزانغ (Zheng, Zhu, Zhao & Zhang, 2015) ببناء مقياس للرفاه المهني للموظفين، وذلك باستخدام الأساليب الكمية والنوعية، وعلى عدة مراحل، تكونت مرحلة الدّراسة النوعية من (ن=310) مشاركًا من العاملين في عدة قطاعات تمّت مقابلتهم ومناقشة نظرتهم ومفهومهم عن الرفاه المهني، والعوامل التي يعتقدون أنها من الممكن أن تؤثر على رفاههم وتعمل على زيادته، وتمّ عمل ترميز للإجابات تحت تسع فئات رئيسية وتصنيف الإجابات تحت كل فئة، وهذه الفئات هي: (الرواتب، وحماية العاملين، والخدمات اللوجستية، وأسلوب الإدارة، وتنظيم العمل، والرعاية الشّخصية والأسرية، والمشكلات الأسرية، والتعلم والنمو، والإنجاز في العمل).

أما مرحلة الدراسة الكمية فقد تمّ تطبيقها على سبع عينات في عدة مراحل، تكونت **العينة الأولية** من (ن=400) مديرٍ وموظّفٍ في مختلف المؤسسات المهنية والتعليمية، وتمّ تطوير مقياس للرفاه المهني من مجموعة مقاييس هي: الرضا عن الحياة، والمسح التشخيصي الوظيفي (Job Diagnostic Survey)، ومقياس الرفاه النفسي، ومقياس التأثير الإيجابي والسلبي، تكون من (93) فقرة. تمّ حذف أغلب الفقرات بعد تحليل البيانات لتختصر إلى (18) فقرة في **المرحلة الثانية** والتي تضمنت التحليل العاملي الاستكشافي. تمّ تطبيق المقياس المكون من (18) فقرة على عينة بلغ عددها (295) موظفًا في شركة طيران. كان الاتساق الداخلي للمقياس (0.93).

أما **المرحلة الثالثة** فقد تضمنت التحليل العاملي التوكيدي للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة بلغ عددها (ن=424) مشاركًا من العاملين في المطاعم والأسواق والبترول والهندسة، وقد أشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن قيم التحليل لجميع العناصر تراوحت ما بين (0.70-0.82)، في **المرحلة الرابعة** للدّراسة تمّ اختبار ثبات المقياس وذلك بإعادة اختباره على عينة تكونت من (201) موظفًا من شركة تقنيات في بكين على مرحلتين خلال فترة زمنية مدتها شهر بين التطبيقين، وتمّ اختبار صلاحية المقياس في **المرحلة الخامسة** والتي تكونت من (ن=290) موظفًا، تمّ خلالها تطبيق مقياس الرفاه المهني للموظفين الذي تمّ تطويره، ومقياس التأثير الإيجابي والسلبي، والرضا الوظيفي. أظهرت النتائج ارتباط الرفاه المهني للموظفين إيجابيًا بالرضا الوظيفي والتأثير الإيجابي، وارتباطًا سلبيًا مع التأثير السلبي، أما **المرحلة السادسة** فقد تكونت عينتها من (ن=277) موظفًا، تمّ خلالها تطبيق مقاييس الرفاه المهني، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي بالعمل، والنية لترك العمل، والأداء الوظيفي.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية للرفاه المهني بالرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والأداء الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الرفاه المهني لدى الموظف ووجود نية لترك العمل. وفيما يتعلق بالنتائج العامة لبناء مقياس الرفاه المهني للموظف، فقد أظهرت نتائج الدراستين النوعية والكمية، أن مقياس الرفاه المهني للموظف لا يتضمن تصور الموظفين ومشاعرهم حول

عملهم فحسب، وإنّما يشتمّل كذلك على خبراتهم النفسية وحياتهم الشخصية والأسرية، وبالتالي فقد تكوّن المقياس بصورته النهائية من ثلاثة أبعاد هي: الرفاه في الحياة، والرفاه في مكان العمل، والرفاه النفسي، ويتكون كل بُعد من ست فقرات، بموثوقية عالية صالحة للتطبيق على مختلف الثقافات، وهذا ما أثبتته المرحلة الأخيرة من الدراسة والتي تمّ خلالها تطبيق المقياس المُطور على عينة من الموظفين في الولايات المتحدة الأميركية.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت العلاقة بين الرفاه المهني للمعلمين ومتغيرات أخرى مرتبطة ب المعلّمين، فقد هدفت دراسة بروسكيلي وكالتسي ولوماكو (Brouskeli, Kaltsi & Loumakou , 2018) إلى فحص العلاقة بين مرونة معلمي المرحلة الثانوية ورفاههم المهني، ودور مجموعة من العوامل الديموغرافية، وخصائص المدرسة في مستوى الرفاه المهني لديهم. تكونت عينة الدّراسة من (201) من معلمي المدارس الثانوية في اليونان بلغ عددها (15) مدرسة من مختلف الأماكن، ومستوى التحضّر والتعليم، تمّ استخدام مقياس المرونة النّفسية، ومقياس الرفاه المهني، كما تمّ تطبيق مقياس للخصائص الشّخصية، والمهنية، والديموغرافية.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة النّفسية للمعلمين ورفاههم المهني، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة يُعزى للجنس، وكذلك عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الرفاه المهني، باستثناء بُعد ظروف العمل حيث كانت درجة الذكور أعلى من الإناث على هذا البُعد، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في مستويات المرونة والرفاه المهني تُعزى لاختلاف المرحلة العمرية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة والرفاه المهني يُعزى للدرجة العلمية ولصالح المعلّمين الذين يحملون شهادة الدّراسات العليا، ووجود فروق ذات دلالة في مستوى المرونة النفسية تُعزى لنوع التخصص، ولصالح المعلّمين من التخصصات الإنسانية، في حين لم تُظهر فروق في مستوى الرفاه المهني تُعزى لنوع التّخصص، كما بيّنت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا لكل من موقع المدرسة (ريف أو مدينة)، ومستوى تحضرها على المرونة النّفسية والرفاه المهني للمعلمين. من جانب آخر لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية والرفاه المهني تُعزى لحجم المدرسة أو نوعها (ابتدائية أو ثانوية).

وفي دراسة أخرى قام بها كلوسمان وآخرون (Klusmann et al., 2008) هدفت إلى فحص العلاقة بين الرفاه المهني لدى المعلّمين (والذي تمّ قياسه من خلال مستوى الإنهاك العاطفي والرضا الوظيفي، وجودة التدريس، والدور الذي يلعبه التنظيم الذاتي في هذه العلاقة). تكونت عينة الدراسة من (1789) معلمًا من معلّمي الرياضيات والعلوم في ألمانيا، تراوحت أعمارهم بين (65-25) سنة، بخبرات تراوحت ما بين (44-1) سنة خبرة في مجال التدريس. تمّ تطبيق مقياس الالتزام المهني والمرونة، ومقياس الإنهاك العاطفي، ومقياس الرضا الوظيفي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين كل من المرونة والالتزام في العمل بالرفاه المهني للمعلمين، ووجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتي الإيجابي وانخفاض الإرهاق العاطفي من جهة وزيادة الرفاه المهني من جهة أخرى، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التنظيم الذاتي الإيجابي وفاعلية التدريس، ولم تُظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتي للمعلم وإنجاز الطلاب.

مشكلة الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية بالحاجة إلى وجود أداة قياس دقيقة لقياس الرفاه المهني لدى المعلّمين في الأردن، تتفق ومعايير عملية القياس باعتبارها مدخلاً أساسيًا لفهم الفرد كإنسان متمايز وكعضو في جماعة، كما أن أدوات القياس التي تمّ بناؤها لقياس الرفاه المهني والرفاه النفسي كانت قد بُنيت منذ وقت طويل أو بُنيت في مجتمعات مختلفة بخصائصها عن المجتمع الأردني، وبالتالي فإن خصائصها (السيكومترية) كالصدق والثبات أصبحت بحاجة لإعادة التحقق منها وفقًا لما أشار إليه مارتين وفريدمان (Martin & Friedman, 2000) حيث يعتقدان أن صدق وثبات المقاييس تتأثّر بمختلف العوامل، كالعوامل البيئية، والتي تؤثّر على قيمها وكيفية قياسها مع مرور الوقت. وهذا ما دفع فريق البحث للعمل على تطوير مقياس للرفاه المهني للمعلّمين في الأردن، بحيث تتوفّر في هذا المقياس خصائص (سيكومترية) كالصدق والثبات.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- بناء مقياس للرفاه المهني لدى المعلّمين في الأردن، يتمتّع بخصائص (سيكومترية) مقبولة.
- الكشف عن الخصائص (السيكومترية) لفقرات مقياس الرفاه المهني لدى المعلّمين في الأردن.
- توفير أداة قياس لمستوى الرفاه المهني سهلة التطبيق والتصحيح، تُستَخدَم من قبل أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم للكشف عن مستوى الرفاه المهني لدى المعلّمين؛ من أجل مساعدتهم في الوصول إلى التكيف النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة بشكل محدد إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دلالات صدق مقياس الرفاه المهني لدى المعلّمين في الأردن؟
- ما القدرة التمييزية لفقرات كل بعد من أبعاد مقياس الرفاه المهني لدى المعلّمين في الأردن؟
- ما دلالات ثبات مقياس الرفاه المهني لدى المعلّمين في الأردن؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبين: الأول نظريٌّ، والثاني عملي، فمن حيث الأهمية النظرية فإن الدراسة الحالية يتوقع أن تساهم في التوصل إلى أداة قياس تتصف بالموضوعية، لقياس الرفاه المهني لدى المعلّمين في الأردن. أما من حيث الأهمية العملية فإن هذا المقياس سيصبح له قيمة تربوية خاصة، إذ سيكون أداة قياس سهلة وسريعة التطبيق، للكشف عن مستوى الرفاه المهني لدى المعلّمين في الأردن، وفي ضوء نتائج القياس يتمّ التخطيط لوضع البرامج التدريبية أو المحاضرات أو الندوات من قبل المعنيين والمسؤولين وصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم، وبما

ينسجم مع مخرجات الخطة الاستراتيجية للوزارة (2018-2022)، وبذلك تتوفّر إمكانية تصحيح مسارهم والتفاعل النشط والفعّال في المدارس ومختلف مجالات الحياة وصقل شخصياتهم، وإعدادهم بما ينعكس إيجابًا على خطط الوزارة والمجتمع بشكل عام.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الرفاه المهني للمعلمين: ويقصد به توفّر جميع المقوّمات المادّية والاجتماعية والجسدية والنفسية والمعرفية والبيئة المادّية المرتبطة بمهنة التعليم، لتساعد المعلم في أداء مهامه الوظيفية على أكمل وجه، وتجعله سعيدًا في عمله. ويُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الرفاه المهني الذي تمّ تطويره/ بناؤه في هذه الدراسة.

الخصائص (السيكومترية) للمقياس: وتتمثل بدلالات الصدق والثبات والتحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي التي تَمنح الباحثين الثقة في استخدامه مستقبلاً.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

- العينة المستخدمة: أجريت هذه الدراسة على عينة من المعلّمين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث جرى التعامل مع مديريات التربية المختلفة باعتبارها عناقيد فرعية من أجل ضمان الحصول على عينة غير متجانسة؛ بحيث تتضمن معلمين من مختلف المراحل الدراسية والمستويات العمرية والعلمية، وبالتالي فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد بمدى تمثيل هذه العينة للمعلمين في الأردن.
- الفترة الزمنية: أي المدة الزمنية التي استغرقها جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة وقد تراوحت بين شهر أيلول عام 2020 وحتى شهر أيار عام 2021. (2020-9 إلى 2021-5).
- المفاهيم والمصطلحات: تنحصر دلالات المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة بالتعريفات الإجرائية والمفاهيمية المحدّدة فيها.

منهجية البحث وأدواته

منهجية البحث

- تُعدّ هذه الدراسة دراسة غير تجريبية تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي لواقع الرفاه المهني لدى المعلّمين كما هو، دون أي تدخل من الباحثين، حيث جُمعت البيانات الخاصة بالرفاه المهني لدى المعلّمين في الأردن من خلال استجاباتهم على مقياس الرفاه المهني الذي تم بناؤه، ومن ثم تمّ التحقّق من الخصائص (السيكومترية) للمقياس والمتمثّلة بالصدق والثبات، وإجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء مقياس متخصص بالرفاه المهني، وفق الخطوات الآتية:

- **تحديد تعريف وأبعاد الرفاه المهني**

تعدّ هذه الخطوة من أصعب خطوات بناء المقاييس، إذ تمّ فيها تحديد التعريف الأولي للسمة المقاسة وهي الرفاه المهني لدى المعلّمين وتحديد أبعادها، من خلال الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، ومن ثم أجرى فريق البحث دراسة أوّلية استعان فيها بعينة من المعلّمين للتعرف إلى تصوراتهم حول مفهوم الرفاه المهني، من أجل الوصول إلى التعريف النهائي للرفاه المهني لدى المعلّمين وتحديد أبعاده.

- **التعريف الأولي للرفاه المهني لدى المعلّمين**

بناء على المراجعة السابقة للأدبيّات النظرية المتعلّقة بالرفاه المهني بشكل عام والرفاه المهني للمعلمين بشكل خاص، تمّ تبني تعريف هورن وآخرون (Horn et. al., 2004) للرفاه المهني ليمثل التعريف الأولي للرفاه المهني للمعلمين في الأردن، والذي ينص على أنه: «التقييم الإيجابي للجوانب المختلفة من المهنة، بما في ذلك الأبعاد العاطفية، والانفعالية، والنّفسية، والإدراكية، والمهنية المرتبطة بها». يتضمن هذا التعريف الأبعاد الخمسة الرئيسة التالية للرفاه المهني:

- **البعد العاطفي:** ويتضمن الشعور بالرضا الوظيفي، ووجود مشاعر من الحماس الدائم والمتعة نحو المهنة.
- **البعد الاجتماعي:** ويشير إلى العلاقة الإيجابية مع الطلاب وإدارة المدرسة والزملاء، والقدرة على تقديم الدعم والعون لهم، والشعور بالراحة في التعامل مع الطلاب، والاهتمام الصادق بالطلاب والزملاء.
- **البعد المعرفي:** ويشتمل على القدرة على التركيز في العمل، والفاعلية في استخدام المهارات والأدوات المرتبطة به، والسّعي المستمر نحو تعلّم كل ما هو جديد في المجال المهني.
- **البعد النفسي الجسدي:** ويتضمن الشعور بالتعب والإرهاق الجسدي والنّفسي، والمعاناة من الشكاوى الجسدية بسبب العمل، وكذلك يتضمن وجود أو عدم وجود أعراض للاضطرابات النفسية أو الجسدية.
- **البُعد المهني:** ويتضمّن الكفاءة المهنية.

- **تحديد التعريف النهائي وأبعاد الرفاه المهني لدى المعلّمين**

لتحديد التعريف النهائي وأبعاد الرفاه المهني، تمّ إجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى آراء المجتمع المستهدف والذي يمثل المعلّمين في الأردن حول مفهوم الرفاه المهني، من خلال توزيع استبانة على عينة من المعلّمين تضمنت مجموعة من الأسئلة المفتوحة.

تكونت عينة الدراسة من (68) مشاركًا تمّ الوصول إليهم من خلال استخدام إحدى الطرق الآتية: الالتقاء المباشر / الوجاهي داخل المدرسة، أو في خارج أوقات الدوام الرسمي. والاتصال الهاتفي، أو إرسال الاستبانة من خلال البريد الإلكتروني لمن يعمل في مناطق بعيدة. وإيصال الاستبانة بالشكل الورقي.

لتحليل البيانات الناتجة من تطبيق الاستبانة ذات الإجابة المفتوحة على عينة المعلّمين، تمّ اعتماد أسلوب أو طريقة النظرية المتجذرة (Grounded Theory)، والتي تعد شكلاً من أشكال البحث النوعي، وتستخدم عندما يراد الحصول على نظرية أو تعريف نظري مستند أو متجذر في البيانات التي يتمّ جمعها (Strauss & Corbin, 1999). وقد قام أحد الباحثين بتحليل استجابات جميع الأفراد المشاركين عبر خطوات ثلاث، لمحاولة ضبط الذاتية، وخفض التحيز الناتج من وجود أكثر من محلل للبيانات، وللحصول على مؤشّرات لمصداقية الملاحظات وثبات المحلل، وهذه الخطوات هي كما يلي:

- قراءة جميع الاستجابات قراءة تامة متعمقة وتفصيلية، واعتماد الترميز لكل الأفكار الموجودة في هذه الاستجابات، دون التدخل بالمعنى والاحتفاظ بالفكرة كما هي.
- تكوين المجموعات الفرعية (Sub-Categories)، من خلال وضع جميع الأفكار المتشابهة في المعنى أو تلك التي بينها قواسم مشتركة معًا في المجموعة ذاتها.
- تحديد المجموعات الرئيسية (Main Categories) التي ترتبط بالرفاه المهني لدى المعلّمين في الأردن، من خلال وضع المجموعات الفرعية المتقاطعة في المجموعة الرئيسة ذاتها.

بناء على الخطوات السابقة، تمّ أولا تحليل الاستجابات الخاصة بتعريف المعلّمين للرفاه المهني، حيث تعددت التعريفات، بناء على ما سبق، والوصول إلى الأفكار الرئيسة (Main Categories) الآتية، والتي تمثل أبعاد الرفاه المهني لدى المعلّمين في الأردن وهي: البعد المادي، والبعد الاجتماعي، والبعد الجسدي، والبعد النفسي، وبعد البيئة المادّية، والبعد المعرفي.

وبناء على التعريف المستمد من الأدب النظري (Horn et., al., 2004) للرفاه المهني للمعلمين، وعلى التعريف الذي تمّ الوصول إليه بناء على آراء عينة من المعلّمين، فقد تمّ صياغة التعريف النهائي الآتي للرفاه المهني لدى المعلّمين: **«توفر جميع المقومات المادّية والاجتماعية والجسدية والنفسية والمعرفية والبيئة المادّية المرتبطة بمهنة التعليم، لتساعد المعلم في أداء مهامه الوظيفية على أكمل وجه، وتجعله سعيدًا في عمله».**

وبالنظر إلى الصورة الأولية لأبعاد الرفاه المهني، وتلك التي تمّ الوصول إليها من خلال آراء عينة المعلّمين، فقد تمّ صياغة الصورة النهائية لأبعاد الرفاه المهني لدى المعلّمين على النحو الآتي:

- **البعد المادي:** ويشير إلى توفر مقومات الحياة الكريمة للمعلم، وتمتعه بمستوى معيشي ومادي مريح، من خلال الحصول على دخلٍ شهريٍ مجزٍ، وشموله بتأمين صحي مناسب له ولأفراد أسرته، وتوفير العديد من الامتيازات الخاصة بهم.
- **البعد الاجتماعي:** ويشير إلى وجود مكانة اجتماعية رفيعة تليق بالمعلم، وعلاقة إيجابية بين المعلم والطلاب والمجتمع المحلي والإدارة ووزارة التربية والتعليم، وسَنْ التشريعات التي تحمي المعلم وتحفظ له كرامته، ووجود نقابة تدافع عن المعلّمين وتحمي حقوقهم.
- **البعد الجسدي:** ويشير إلى مجموعة الإجراءات والوسائل التي من شأنها أن تُشعر المعلم بالراحة الجسدية؛ من خلال تخفيف العبء التدريسي، وتخفيف الأعمال التي ليس لها علاقة مباشرة بعملية التعليم، وتوفير جميع وسائل الراحة والترفيه داخل المدرسة وخارجها.
- **البعد النفسي:** ويشير إلى شعور المعلم بالطمأنينة والراحة النفسية داخل المدرسة وخارجها، وخلوه من مختلف الاضطرابات والمشاكل النفسية المرتبطة بعمله، وشعوره بالاستقرار والأمن الوظيفي، والعدالة في التعامل مع مختلف المعلّمين في مختلف المناطق والمدارس.
- **بعد البيئة المادّية:** ويشير إلى توفير بنية تحتية مدرسية مناسبة للمعلم والطالب (دورات صحية نظيفة، ومختبرات حديثة، وأجهزة حاسوب حديثة، ..الخ)، وتوفير بيئة صفية مناسبة وحديثة للتعلم (وسائل تعليمية حديثة ومناسبة، وغرف صفية واسعة، وأجواء صفية ملائمة صيفًا وشتاءً، ...الخ).
- **البعد المعرفي:** ويشير إلى القدرة على التركيز في العمل، وتوفير الفرص التي من شأنها تطوير المعلّمين من الناحية العلمية والمهنية، والاستفادة من خبرات المعلّمين في كل ما يتعلق بالطلبة.

تطوير فقرات المقياس

تمّ في هذه الخطوة كتابة (169) فقرة لاستخدامها في الصورة الأولية لمقياس الرفاه المهني للمعلمين، وذلك بالاستفادة من استجابات المعلّمين على الاستبانة المفتوحة. وتحليل الفقرات الخاصة بأبرز المقاييس المستخدمة في الدراسات الأجنبية والاستفادة منها في بناء الصورة الأولية لمقياس الرفاه المهني، والاستعانة ببعض المعنيين في العملية التربوية لكتابة بعض الفقرات، وتدقيق الفقرات وتوزيعها وفق الأبعاد المفترضة والخاصة بالرفاه المهني.

تحكيم المقياس بصورته الأوّلية

تمّ في هذه الخطوة عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس، من أجل الحكم على ملاءمة الفقرات للفئة المستهدفة في المشروع الحالي، ومدى سلامة اللغة، ومدى انتماء الفقرات للمجال وللمقياس ككل. وعقد اجتماع من قبل الفريق البحثي لمناقشة آراء المحكّمين من أجل إجراء التعديلات المقترحة على فقرات المقياس من حيث الصياغة واللغة، للوصول إلى الصورة الأولية للمقياس. وقد تكوّن المقياس بعد التحكيم من (151) فقرة، موزعة على (6) أبعاد.

تطبيق الصورة الأولية للمقياس

تـمّ فـي هـذه الخطـوة تطبيـق الصـورة الأوليـة للمقيـاس المؤلـف مـن (151) فقـرة علـى عينـة مـن المعلّميـن لأخـذ رأيهـم فـي مـدى وضـوح الفقـرات، ومـدى ارتباطهـا بالرفـاه المهنـي، ولتحديـد الوقـت اللازم لعملية الاستجابة. وتجهيز صورة جديدة من المقياس بناء على ملاحظات عينة المعلّمين. وقد تكـوّن المقيـاس بعـد الأخـذ بملاحظـات عينـة المعلّميـن مـن (149) فقـرة.

التحليل العاملي الاستكشافي

عينة الدراسة

تـمّ توزيـع المقيـاس بشـكل إلكترونـي علـى عينـة الدراسـة والمؤلفـة مـن (428) معلمًـا ومعلمـة، وقـد تـمّ حـذف (34) استجابة بسـبب التكرار، وتـمّ أيضًـا حـذف استجابتين؛ نظرًا لأن التباين لهما كان مساويًا للصفـر بسـبب اختيارهـم للإجابـة نفسـها (بدرجـة متوسـطة) علـى جميـع الفقـرات. ونتيجـة لذلـك أصبـح حجـم العينـة(392) معلمًـا ومعلمـة، تراوحـت أعمارهـم مـن (22) سـنة إلـى (54) سـنة، منهـم (283) معلمـة (72%) و(109) معلمًـا (28%). وفيمـا يتعلـق بمؤهلاتهـم العلميـة فقـد كان منهـم (17) مشـاركًا (4%) مـن حملـة درجـة الدبلـوم فأقـل، و (270) مشـاركًا (69%) مـن حملـة درجـة البكالوريـوس، و (105) مشـاركاً (27%) مـن حملـة المؤهـلات الأكاديميـة الأعلـى.

النتائج ومناقشتها

تـمّ حسـاب معامـل الارتبـاط المصحّـح بيـن الدرجـة علـى كل فقـرة مـن فقـرات مقيـاس الرفـاه المهنـي للمعلميـن والدرجـة الكليـة علـى المقيـاس (Corrected item-total correlation)، حيـث لوحـظ أن قيـم معامـل الارتبـاط المصحّـح بيـن الدرجـة علـى كل فقـرة والدرجـة الكليـة علـى المقيـاس قـد تراوحـت بيـن (0.018-) للفقـرة: «أميـل لاسـتخدام الأسـاليب التـي اعتـدت عليهـا عنـد فعـل الأشـياء» إلـى (0.652) للفقـرة: «بيئـة عملـي بشـكل عـام مريحـة». وبنـاء علـى توصيـة نناللـي وبيرنشـتاين (Nunnally and Bernstein, 1994) بحـذف الفقـرات التـي يقـلّ معامـل ارتباطهـا عـن (0.30)، فقـد تـمّ حـذف (27) فقـرة بعـد التأكّـد مـن أن حذفهـا لـن يؤثّـر علـى صـدق المحتـوى للمقيـاس.

وفيما يتعلق بالثبات، فقد تمّ التحقّق منه من خلال طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) حيث بلغت قيمته (0.97) وهي قيمة مرتفعة جدًا وفقاً لديفيلز (DeVellis, 2016) حيث أنها تدلّ على الاتساق بين الفقرات في قياس الرفاه المهني للمعلمين.

وبمـا أن خصائـص المقيـاس الجيـد تتضمـن أن يكـون هنـاك تبايـن فـي الإجابـة علـى الفقـرات، فقـد تـمّ حسـاب الوسـط الحسـابي والتبايـن لـكل فقـرة مـن فقـرات المقيـاس والتـي عددهـا (122) فقـرة، حيـث لوحـظ أن التبايـن للفقـرات قـد تـراوح مـا بيـن (0.427) للفقـرة: «تربطنـي علاقـة جيـدة بالطلبـة» إلـى (2.104) للفقـرة: «لـدي رغبـة قويـة بتغييـر مهنتـي». وبنـاء علـى ذلـك، تـمّ حـذف الفقـرات التـي كان فيهـا التبايـن مسـاويا (0.7) أو أقـل وعددهـا (19) فقـرة وهـي (الفقـرات المظللـة باللـون الأصفـر)، وبالتالـي أصبـح المقيـاس بصورتـه الجديـدة مكوّنًـا مـن (103) فقـرات.

للتحقق من بنية المقياس من حيث عدد الأبعاد المكوّنة له واتساقها مع البناء النظري المقترح، تمّ إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المربّعات الصغرى غير الموزونة (Unweighted least squares) وذلك لمناسبتها للبيانات الرتبيّة كون البيانات على الفقرات تقع على المستوى الرتبي، وباستخدام طريقة (Promax) في التدوير المائل (Oblique Rotation) انطلاقا من الافتراض بأن العوامل أو الأبعاد هي أبعاد مترابطة. ومن أجل التحقّق من مدى ملاءمة البيانات لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي على الفقرات أل (103)، أشارت النتائج إلى أنّ معامل (Kaiser-Meyer-Olkin) كان (0.92)، وهذا يدلّ على أنّ البيانات ملائمة لإجراء التحليل العاملي عليها. وهذا ما أكّدته أيضًا قيمة اختبار بارتلت (Bartlet's Test of Sphericity) والتي كانت (25009.11) بمستوى دلالة إحصائيّة (0.000). وتمّ أيضًا فحص مصفوفة البواقي لمعاملات الارتباط (Residuals)، حيث تبين وجود (85) من البواقي وبما نسبته (1%) فقط مما تزيد القيمة المطلقة لها عن (0.05)، وهذا يدعم قابلية البيانات لإجراء التحليل العاملي عليها (Mulaik, 2009). بناء على ذلك تمّ استخراج العوامل، مع قيم الجذر الكامن لها، ونسب التباين المفسّر لكل عامل كما يبين ذلك جدول رقم (1).

جدول رقم (1) : العوامل الناتجة عن التحليل العاملي لاستجابات أفراد العينة (ن=392) على مقياس الرفاه المهني المكوّن من (103) فقرات، باستخدام طريقة المربعات الصغرى غير الموزونة والتدوير المائل.

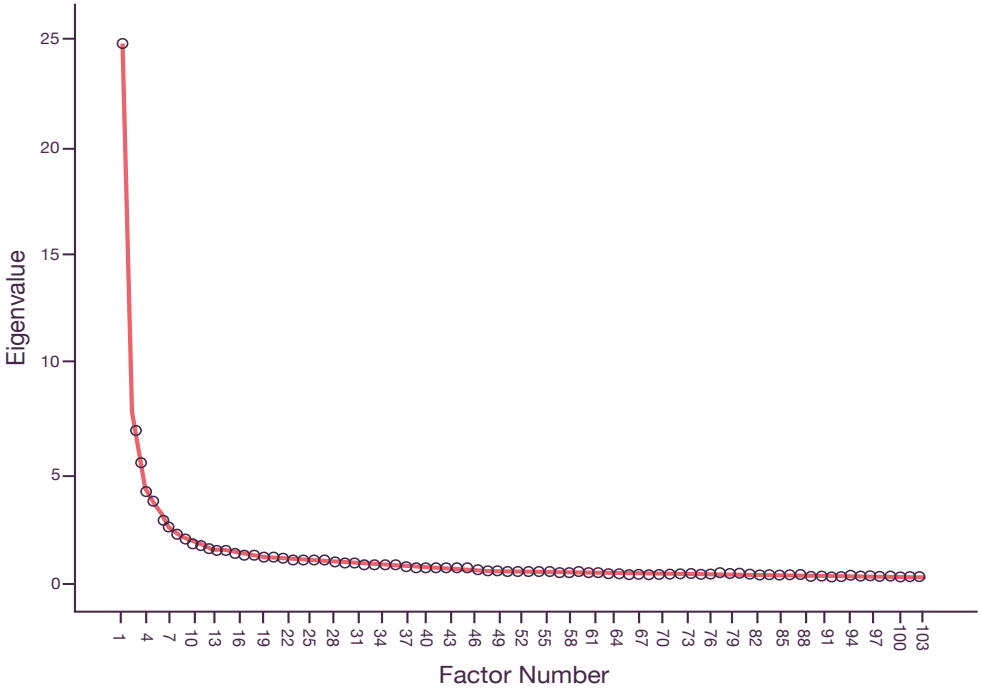
Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	of Variance %	% Cumulative	Total	of Variance %	% Cumulative
1	24.626	23.908	23.908	24.246	23.540	23.540
2	6.916	6.715	30.623	6.508	6.319	29.858
3	5.437	5.278	35.902	5.075	4.927	34.785
4	4.050	3.932	39.834	3.676	3.569	38.354
5	3.694	3.586	43.420	3.292	3.196	41.551
6	2.784	2.703	46.123	2.391	2.322	43.873
7	2.196	2.132	48.255	1.830	1.776	45.649
8	2.141	2.079	50.334	1.743	1.692	47.341
9	1.885	1.831	52.165	1.502	1.458	48.799
10	1.713	1.663	53.828	1.364	1.325	50.124
11	1.600	1.553	55.381	1.234	1.198	51.322
12	1.495	1.451	56.832	1.128	1.095	52.417
13	1.438	1.396	58.228	1.065	1.034	53.451
14	1.391	1.351	59.579	.980	.951	54.402
15	1.278	1.241	60.820	.902	.876	55.278
16	1.263	1.226	62.046	.849	.825	56.103

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	of Variance %	% Cumulative	Total	of Variance %	% Cumulative
17	1.189	1.154	63.200	.754	.732	56.835
18	1.160	1.126	64.326	.731	.710	57.545
19	1.103	1.071	65.397	.677	.657	58.202
20	1.079	1.047	66.444	.664	.644	58.847
21	1.037	1.006	67.451	.623	.605	59.451
22	1.007	.978	68.429	.596	.579	60.030
23	.919	.893	69.321			
24	.898	.872	70.193			
25	.890	.864	71.057			
26	.857	.832	71.890			
27	.839	.814	72.704			
28	.825	.801	73.505			
29	.805	.782	74.287			
30	.788	.765	75.052			
31	.747	.725	75.777			
32	.738	.716	76.494			
33	.722	.701	77.195			
34	.687	.667	77.862			
35	.672	.653	78.515			
36	.661	.642	79.157			
37	.641	.622	79.779			
38	.633	.614	80.393			
39	.617	.599	80.992			
40	.591	.574	81.566			
41	.578	.562	82.128			
42	.563	.547	82.675			
43	.558	.541	83.216			
44	.540	.524	83.740			
45	.535	.520	84.260			

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	of Variance %	% Cumulative	Total	of Variance %	% Cumulative
46	.530	.514	84.774			
47	.511	.497	85.271			
48	.497	.482	85.753			
49	.489	.475	86.228			
50	.477	.463	86.691			
51	.467	.453	87.144			
52	.461	.447	87.592			
53	.447	.434	88.025			
54	.435	.422	88.447			
55	.420	.408	88.855			
56	.413	.401	89.256			
57	.407	.395	89.651			
58	.399	.388	90.039			
59	.391	.379	90.418			
60	.377	.366	90.784			
61	.360	.350	91.134			
62	.357	.346	91.480			
63	.348	.338	91.818			
64	.338	.328	92.146			
65	.334	.324	92.470			
66	.329	.319	92.789			
67	.321	.312	93.101			
68	.312	.303	93.404			
69	.302	.293	93.697			
70	.295	.286	93.983			
71	.287	.279	94.262			
72	.277	.269	94.531			
73	.275	.267	94.798			
74	.271	.264	95.061			

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	of Variance %	% Cumulative	Total	of Variance %	% Cumulative
75	.263	.256	95.317			
76	.257	.249	95.566			
77	.250	.242	95.809			
78	.245	.238	96.047			
79	.235	.228	96.275			
80	.226	.219	96.494			
81	.220	.213	96.708			
82	.216	.209	96.917			
83	.202	.196	97.113			
84	.196	.190	97.303			
85	.195	.189	97.492			
86	.194	.188	97.680			
87	.188	.182	97.862			
88	.186	.180	98.043			
89	.178	.173	98.215			
90	.177	.172	98.387			
91	.164	.159	98.546			
92	.162	.157	98.704			
93	.148	.144	98.848			
94	.147	.143	98.991			
95	.143	.139	99.129			
96	.138	.134	99.263			
97	.122	.118	99.382			
98	.121	.118	99.500			
99	.118	.114	99.614			
100	.106	.103	99.716			
101	.104	.101	99.817			
102	.099	.097	99.914			
103	.089	.086	100.000			

يتبين من **جدول رقم (1)** وجود (22) عاملاً تزيد قيمة الجذر الكامن لها (Eigenvalue) عن (1)، وتفسّر ما نسبته (60%) من التباين الكلّي. وللمساعدة في تحديد عدد العوامل، تمّ اللجوء إلى الرسم البياني الذي يوضح الجذور الكامنة للعوامل المستخلصة (Scree Plot)، كما يوضحه الشكل رقم (1).



الشكل رقم (1) : التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكوّنة لمقياس الرفاه المهني للمعلمين (عدد فقراته = 103) عند إجراء التحليل العاملي باستخدام طريقة المربعات الصغرى غير الموزونة

وبفحص الرسم البياني (Scree Plot)، يتبين أن العوامل بدأت بالتقارب وبأن الخط بدأ يتخذ الشكل الأفقي بعد العامل السادس، مما يعني أن عدد العوامل المقترحة هي (6) عوامل. وبالنظر إلى جدول (1) الذي يمثل الأبعاد ونسبة التباين المفسر، نجد أن البعد السادس له جذر كامن قريب من (3)، وما عدا ذلك كانت الجذور الكامنة للعوامل (2) فأقل، مما يعني أن عدد العوامل المقترحة قد يكون (6) عوامل.

وبالنظر أيضًا إلى مصفوفة تشبعات الفقرات على العوامل (Factor Loadings) بعد التدوير، والاعتماد على المعايير الآتية في الاحتفاظ بالفقرات والعوامل (Netemeyer, Bearden, and Sharma, 2003):

- أن لا يقلّ تشبع الفقرة على العامل عن (0.3)، كون حجم العينة أكبر من (300).
- أن يحتوي البعد الواحد على أكثر من 3 فقرات.
- أن تحمل الفقرات المتشبعة على العامل الواحد المعنى نفسه بحيث يمكن اعتباره عاملا.
- أن لا تكون الفقرة الواحدة قد تشبعت على أكثر من عامل في الوقت نفسه.
- أن تنتمي الفقرة منطقيا إلى البعد بناءً على المعنى الذي تحمله بقية الفقرات.

وقد تمّ تحديد عدد الأبعاد المكوِّنة لمقياس الرفاه المهني للمعلمين بستة أبعاد، تفسر ما نسبته (43%) من التباين الكلي لاستجابات أفراد العينة على فقرات المقياس، تشبعت عليها (68) فقرة، والجدول التالي رقم (2) يبين تشبعات الفقرات على العوامل الستة.

جدول رقم (2): تشبعات فقرات مقياس الرفاه المهني للمعلمين (ن=68 فقرة) على الأبعاد الستة التي أفرزها التحليل العاملي بطريقة المربعات الصغرى غير الموزونة.

الفقرات	العامل					
	1	2	3	4	5	6
أسعى كل يوم لتعلم شيء جديد يطور من شخصيتي .	.809	.005	-.149	-.161	.001	.008
أتابع أحدث التطورات والمستجدات حول التعليم والمواد التي أدرسها.	.785	.025	-.084	.025	.053	-.087
أقرأ المنشورات المتعلقة بمهنتي بشكل منتظم من كتب ومقالات وغيرها.	.753	-.035	-.172	-.030	-.125	.104
أشترك في الدورات وورش العمل المتخصصة لتطوير المعلّمين مهنيًا.	.750	.010	-.227	.164	-.069	-.243
أشارك في المناقشات الخاصة بتطوير العملية التعليمية.	.729	-.011	-.074	.000	-.159	.015
أمتلك المعرفة والمهارات المعرفية والتقنية اللّازمة لأداء مهنتي بشكل فعّال.	.706	.132	-.153	-.010	.116	-.215
أجري مناقشات فعالة مع الإدارة حول القضايا المهنية.	.657	-.069	.081	-.187	-.123	.068
يتيح التدريس لي الفرصة لاستخدام العديد من المهارات.	.654	.075	-.068	.062	.027	.053
استخدم التقنيات التكنولوجية بشكل فعّال في مجالي المهني.	.601	.214	-.026	.120	.001	-.221
أتعاون مع الإدارة والمعنيين في وضع خطة لتطوير المدرسة والعملية التعليمية.	.591	-.077	.159	-.074	-.110	.080
يوفر لي التدريس فرصة جيدة للنمو والتطور المهني.	.583	.055	-.017	.173	.001	.075
يستفاد من تواصلي مع الطلبة في تطوير كل ما له علاقة بهم.	.538	.029	.086	-.116	-.018	.034
أشعر أني تطورت مع مرور السنوات.	.534	.055	.070	.117	.116	-.167
أستطيع مناقشة الأمور المتعلقة في العمل بالمدرسة بصراحة ووضوح.	.508	-.049	.154	-.113	.101	-.150
تلقيت تعليمًا وتدريبًا كافيًا على المهام التي أقوم بها في عملي.	.408	.080	.008	.236	.034	-.221
تتوفر في المدارس دورات صحية نظيفة مناسبة للمعلّمين.	-.012	.798	.032	-.013	-.005	-.117

الفقرات	العامل					
	1	2	3	4	5	6
أجواء الغرف الصفية ملائمة صيفًا وشتاءً.	-.032	.792	-.069	.020	.084	-.058
يتوفر في المدارس مختبرات حاسوب حديثة.	-.054	.730	.053	-.003	-.051	-.053
الغرف الصفية واسعة ومريحة.	.140	.725	-.148	-.064	.050	-.080
حجم الغرف الصفية مناسب لعدد الطلبة فيها.	.103	.723	-.265	.046	.058	-.074
المختبرات العلمية في المدارس مزودة بأجهزة حديثة ومناسبة.	-.055	.659	.077	.048	.013	.000
يتوفر للمعلم طاولة مكتب وكرسي مريح.	-.039	.656	-.039	.050	-.038	-.036
تتمتع المدارس بوجود إنترنت سريع وملائم.	-.065	.590	.080	.055	.009	-.024
تتوفر وسائل تدريسية حديثة.	.082	.560	.015	-.023	.077	.065
تتوفر المعدات والأدوات اللازمة لاستخدامها في عملية التدريس.	-.067	.476	.185	-.051	-.005	.223
البيئة الصفية غير مناسبة لعملية التعلم والتعليم.	-.015	.445	-.053	-.046	.138	.058
في مدرستي مكان يوفر لي الهدوء والراحة عند حاجتي إليها.	.009	.416	.173	.072	-.143	.245
المحيط المادي للمدرسة سيئ.	-.018	.416	-.006	-.135	.274	.133
تتوفر لي المعدات والأجهزة اللازمة للأنشطة اللاصفية.	.021	.398	.058	.091	-.111	.216
توفر المدرسة جميع مستلزمات التدريس الشخصية للمعلم من أقلام وأوراق وغيرها.	-.022	.386	.124	-.040	-.021	.172
توفر المدرسة تصوير أوراق الامتحانات، وأوراق العمل، وكل ما يخص العملية التعليمية.	-.034	.323	.184	-.060	-.019	.169
تحظى إنجازاتي المهنية بالتقدير من إدارة المدرسة.	-.071	-.023	.872	-.004	-.016	-.081
أحصل على الدعم حين أحتاجه من إدارة المدرسة.	-.063	.080	.864	-.133	-.147	-.008
تتعاون إدارة المدرسة معي عند مواجهتي لأي مشكلة.	-.092	-.010	.848	-.107	-.055	.008
أنا سعيد بالعمل مع زملائي.	-.007	-.091	.784	.027	.168	-.231
يحفّزني زملائي على العمل بشكل أفضل.	-.093	.009	.782	-.007	-.068	-.112

الفقرات	العامل					
	1	2	3	4	5	6
أشارك اهتماماتي مع زملائي من المعلّمين.	.048	-.092	.779	.027	.204	-.262
تسود روح المنافسة الشريفة في العمل.	-.113	.047	.776	.115	.172	-.358
تربطني بالإدارة المدرسية علاقة جيدة.	.028	-.001	.766	-.083	.031	-.165
أحصل على المساعدة من زملائي لتطوير نفسي مهنيًا.	-.024	-.040	.737	-.004	-.094	-.026
أحصل على المساعدة والدعم من زملائي عند الحاجة.	-.146	-.017	.561	.078	.108	-.105
يقدر أولياء أمور الطلبة جهودي مع أبنائهم.	.089	-.003	.407	.253	.087	-.181
أنا محبوبٌ في المدرسة.	.275	-.054	.371	-.121	.173	-.188
يتعاون أولياء أمور الطلبة معي لإنجاح العملية التعليمية التعلمية.	.052	-.035	.345	.202	-.019	.023
أحظى كمعلم باحترام كبير من المجتمع المحلي.	.157	-.054	.325	.243	.080	.024
توفر لي مهنة التدريس الأمان المالي.	-.072	.042	-.004	.775	.019	-.169
أتمتّع بوضع مادي مريح أسوة بغيري من موظّفي القطاعات الأخرى.	-.096	-.010	.031	.763	-.046	-.172
أشعر بالرضا عن دخلي الشهري.	-.083	.006	-.087	.761	.026	-.076
أتقاضى راتبًا يتناسب مع قدرتي وكفاءتي.	-.124	.024	-.045	.750	-.092	-.027
أحصل على علاوة مناسبة عند ترفيعي.	.025	-.008	-.091	.733	-.089	-.037
أحصل على المكافآت المادية التي أستحقها.	.023	.013	-.033	.585	-.139	.017
فرص حصولي على المكافآت مرتبطة بجودة تدريسي.	.076	-.052	-.025	.499	-.205	.071
أشعر بالغم والحزن.	-.017	.006	-.032	.007	.773	.085
أشعر بأني مضطرب ومنزعج.	.003	.060	-.074	.033	.754	.135
يتقلب مزاجي بين الفرح والحزن.	.004	.112	-.072	-.082	.716	.091
أجد صعوبة في الاسترخاء والراحة.	-.080	.112	-.047	-.073	.712	.258
أفتقد للشعور بالحماس لأي شيء.	.141	-.049	.016	-.073	.658	.174
أشعر بأن قيمتي قليلة كشخص.	.158	-.045	.045	-.136	.601	.102
أشعر بالتشاؤم بشأن المستقبل.	-.034	.084	-.037	.197	.576	.057

الفقرات	العامل					
	1	2	3	4	5	6
أجد صعوبة في أخذ المبادرة بعمل الأشياء.	.172	-.006	-.051	-.211	.571	.255
لدي تخوف على مستقبلي الوظيفي.	-.090	.047	-.132	.382	.405	-.030
أشعر بمتعة كبيرة في الحياة.	.135	.014	.108	.178	.363	.059
ترهقني أعمال تربية الصف والمناوبة.	-.035	-.066	-.279	-.027	.200	.787
المهام اليومية المطلوبة مني تفوق قدراتي الجسدية.	-.220	-.097	-.112	-.019	.310	.758
يرهقني عدد الحصص التي ادرسها اسبوعياً.	-.116	.017	-.130	-.038	.103	.725
يسبب لي التعامل مع الطلبة الإجهاد والتعب.	-.045	.038	-.177	-.069	.254	.682
يرهقني التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	-.013	.063	.008	-.166	.226	.404
تتناسب أعباء العمل مع قدراتي الجسدية.	-.026	-.045	-.051	.255	-.039	.401

بالنظر إلى الفقرات التالية التي تشبعت على **البعد الأول**، نجد أن المعنى المشترك الذي تحمله هذه الفقرات مرتبط بتوفير الفرص التي من شأنها تطوير المعلّمين من الناحية الشخصية والمهنية والعلمية، والاستفادة من خبرات المعلّمين في كل ما له علاقة بالطلبة وبالعملية التعليمية. وبالتالي يمكن أن نطلق على هذا البعد « البعد المعرفي»، أما فيما يتعلق بالفقرات التي تشبعت على **البعد الثاني**، فنجد أن المعنى الذي تتشاركه هذه الفقرات يتعلق بتوفير البنية التحتية المدرسية المناسبة للمعلم والطالب، وتوفير بيئة صفية مناسبة للعملية التعليمية. وبالتالي يمكن أن نطلق على هذا البعد «بعد البيئة المادّية»، وفيما يتعلق بالفقرات التي تشبعت على **البعد الثالث**، فهي تشير إلى العلاقة الإيجابية بين المعلم والإدارة والزملاء والمجتمع المحلي والتعاون، لما فيه مصلحة العملية التعليمية، وحفظ مكانة المعلم وحقوقه. وبالتالي يمكن أن نطلق على هذا البعد «البعد الاجتماعي»، أما الفقرات التي تشبعت على **البعد الرابع** فتتشارك في حصول المعلم على مستوى معيشي ومادي مريح. وبالتالي يمكن أن نطلق على هذا البعد «البعد المادي»، أما الفقرات التي تشبعت على **البعد الخامس**، فتشير إلى خلو المعلم من المشكلات والاضطرابات النفسية المرتبطة بعمله. وبالتالي يمكن أن نطلق على هذا البعد « البعد النفسي»، أما البعد الأخير وهو **البعد السادس**، فإن الفقرات التي تشبعت عليه تشير إلى الإجراءات المتعلقة بالراحة الجسدية للمعلم في المدرسة. وبالتالي يمكن أن نشير إليه على أنه يمثل «البعد الجسدي»، هذا وقد أشارت النتائج كذلك إلى أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الستة كانت كما هي موضحة في جدول رقم (3).

جدول رقم (3) : معاملات الارتباط بين الأبعاد الخاصة بمقياس الرفاه المهني للمعلمين.

العامل	2	3	4	5	6
1	.334	.576	.428	.286	.408
2		.496	.485	.229	.523
3			.537	.280	.578
4				.400	.505
5					.267

يتضح من جدول (3) أن هناك ارتباطًا بين العوامل الستة المكوّنة لمقياس الرفاه المهني للمعلمين، مما يعني أن هذه العوامل تمثل أبعادًا أو مجالات لسمة معينة، نستطيع أن نطلق على هذه السمة «الرفاه المهني للمعلمين». كما ويدل وجود الارتباط بين الأبعاد المكونة للرفاه المهني للمعلمين بأنه يمكن حساب الدرجات على كل بُعد، والدرجة الكليّة على المقياس من خلال جمع الدرجات الناتجة عن الأبعاد الستة.

مما سبق، يمكننا أن نخلص إلى أن مقياس الرفاه المهني بصورته الجديدة أحتوى على (68) فقرة توزعت على الأبعاد الستة كما يلي: البعد المعرفي: (15) فقرة، بعد البيئة المادّية (16) فقرة، البعد الاجتماعي (14) فقرة، البعد المالي (7) فقرات، البعد النفسي (10) فقرات، والبعد الجسدي (6) فقرات.

التحليل العاملي التوكيدي

تمّ في المرحلة السابقة ومن خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي الحصول على صورة من مقياس الرفاه المهني تكونت من (68) فقرة توزعت على الأبعاد الستة للرفاه المهني، أما في المرحلة الحالية فقد تمّ تطبيق هذه الصورة من المقياس على عينة جديدة من المعلّمين بغرض الوصول إلى البنية والصورة النهائية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، بالإضافة إلى التحقق من الثبات والصدق التقاربي لهذه الصورة النهائية.

- **عينة الدراسة**

تمّ توزيع المقياس بشكل إلكتروني على عدد من المعلّمين و المعلّمات العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في الفصل الدراسي الثاني 2020/2021، حيث تمّ الحصول على (570) استجابة مكتملة وصالحة للتحليل. بلغ عدد المعلّمات في العينة (323) أي ما نسبته (57%) من المشاركين، في حين بلغ عدد المعلّمين (247) مشاركًا أي ما نسبته (43%)، كان العدد الأكبر منهم من حملة درجة البكالوريوس بنسبة (63%)، يليهم حملة الدرجات العلمية الأعلى (ماجستير ودكتوراه) بنسبة (34%)، في حين كانت النسبة الأقل من حملة الدرجات العلمية الأقل من البكالوريوس بنسبة (3%).

- **التحليل الإحصائي**

من أجل التحقق من بنية المقياس والوصول إلى الصورة النهائية لمقياس الرفاه المهني للمعلمين، تمّ استخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) من خلال استخدام برمجية ليزرل (Lisrel v. 8.80 Jöreskog & Sörbom, 2006). وللتحقق من إمكانية استخدام التحليل العاملي التوكيدي، تمّ حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملي الالتواء والتفلطح لكل فقرة من فقرات المقياس، حيث تُشير القيم المطلقة لمعاملي الالتواء والتفلطح إذا كانت أقل من 2 (Pituch & Stevens, 2016) إلى تحقق افتراض التوزيع الطبيعي لكل فقرة من فقرات المقياس، وهي إحدى الافتراضات الهامة لاستخدام طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood) في عملية التقدير، حيث إن هذه الطريقة في التقدير تفضّل على غيرها من الطرق الأخرى للتقدير لأنها تعطي تقديرات أقل تحيزًا لمعالم النموذج، بالإضافة إلى الحصول على مؤشّرات تطابق أكثر دقة (Olsson et al., 2000).

وللحكم على درجة المطابقة ما بين النموذج المقترح والمكوّن من 68 فقرة الموزعة على الأبعاد الست وما بين البيانات التي تمّ جمعها، تمّ استخدام المؤشّرات التالية: اختبار كاي سكوير النسبي (the relative chi-square test (χ2/df)، ومؤشّر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index (CFI)، ومؤشّر المطابقة المعياري (Normal Fit Index (NFI)، ومؤشّر المطابقة التدريجي (Incremental Fit Index (IFI)، والجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير(Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)، والجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي المعيارية (Standardized Root Mean Square Residual (SRMR).

وللحكم على درجة التطابق بين النموذج والبيانات، يعتبر أن هناك تطابقًا مقبولاً (Acceptable fit) بين النموذج والبيانات إذا كانت قيم المؤشّرات السابقة كما يلي: قيمة (χ2/df) أقل من (5)، وقيم (CFI, NFI, IFI) أكبر من أو تساوي (0.90)، وقيمة (RMSEA) أقل من (0.08)(Browne & Cudeck, 1992)، وقيمة (SRMR) تقل عن (0.09)(Collier, 2020). أما إذا كانت قيم المؤشّرات السابقة كما يلي فيعتبر أن هناك تطابقًا جيدًا (Good fit) بين النموذج والبيانات: قيمة (χ2/df) أقل من 3، وقيم (CFI, NFI, IFI) أكبر من أو تساوي(0.95)(Hu & Bentler, 1999)، وقيمة (RMSEA) أقل من (0.05) (Browne & Cudeck, 1992)، وقيمة (SRMR) تقل عن (0.05) أيضًا (Collier, 2020).

أما فيما يتعلق بالثبات فقد تمّ التحقق منه من خلال طريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل (ألفا لكرونباخ) لكل بعد من أبعاد المقياس بالإضافة إلى المقياس ككل، حيث تدلّ القيم التي تزيد عن (0.70) على ثبات مقبول (Nunnally & Bernstein, 1994).

وللتحقق من الصدق التقاربي للمقياس (Convergent validity) تمّ حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس الرفاه المهني للمعلمين بصورته النهائية والدرجات على مقياسي الرفاه المهني للمعلمين والصحة النفسية، حيث يتوقع وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين الدرجات على مقياسي الرفاه المهني كونهما يقيسان السمة ذاتها، كما ويتوقع أيضًا وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين الدرجات على المقياس المطور للرفاه المهني والدرجات على مقياس الصحة النفسية كما أشارت لذلك الدراسات السابقة.

- **النتائج ومناقشتها**

أولاً: الإحصاءات الوصفية

تمّ حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملي الالتواء والتفلطح لكل فقرة من فقرات المقياس، والجدول رقم (4) يوضّح قيم هذه الإحصائيات.

جدول رقم (4): الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملي الالتواء والتفلطح لكل فقرة من فقرات مقياس الرفاه المهني بعد تطبيقه على عينة من 570 معلمًا ومعلمة.

الفقرة	الوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح
S1	1.8789	.89585	.005	.408
S2	1.6368	.82345	.059	.387
S3	1.6298	.86820	-.145	-.040
S4	1.4649	.88713	-.022	-.458
S5	.9333	.86065	.627	-.163
S6	.9877	.93074	.654	-.168
S7	.9807	1.02413	.748	-.292
S8	2.6561	1.01535	-.667	.149
S9	2.5702	1.05198	-.536	-.201
S10	2.7561	.94961	-.794	.702
S11	3.0719	.82156	-.897	1.289
S12	2.6193	.92835	-.510	.165
S13	2.7298	.84927	-.559	.465
S14	2.4930	.94717	-.702	.396
S15	3.0561	.86952	-.962	1.348
S16	2.4053	.93495	-.448	.141
S17	2.6246	.85675	-.357	.077
S18	2.5404	.96837	-.406	-.083
S19	3.1211	.70729	-.416	.023
S20	2.0632	.93151	-.047	.064

الفقرة	الوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح
S21	2.6860	.89008	-.542	.274
S22	1.1825	1.03287	.685	-.020
S23	1.8737	1.02079	.086	-.374
S24	1.4860	1.10311	.363	-.500
S25	1.6596	1.06053	.233	-.471
S26	2.1860	1.30181	-.128	-1.107
S27	2.1246	.84902	-.240	.396
S28	2.5053	1.18313	-.495	-.579
S29	2.5333	1.13722	-.446	-.564
S30	2.2439	1.08925	-.144	-.588
S31	2.0193	1.11767	.060	-.697
S32	2.3070	1.11648	-.315	-.544
S33	2.9737	1.09689	-.910	.089
S34	2.2158	1.31268	-.207	-1.048
S35	2.3982	1.01535	-.263	-.361
S36	2.2140	1.25058	-.237	-.902
S37	2.1368	.91974	-.043	.271
S38	1.5526	1.14879	.202	-.667
S39	1.3526	1.14511	.478	-.547
S40	1.5561	1.13941	.215	-.778
S41	1.6386	1.16144	.181	-.760
S42	1.5930	1.18394	.236	-.802
S43	1.3000	1.09617	.365	-.789
S44	1.3228	1.22123	.508	-.760
S45	1.1018	1.07381	.608	-.543

الفقرة	الوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح
S46	1.2175	.96787	.288	-.631
S47	1.4912	.97279	.105	-.502
S48	2.2035	1.04587	-.174	-.335
S49	1.3649	1.07381	.353	-.494
S50	2.0807	1.07397	-.084	-.397
S51	1.3281	.96115	.341	-.211
S52	2.2368	1.08919	-.202	-.479
S53	2.4070	1.15994	-.424	-.557
S54	2.8175	.84992	-.418	-.031
S55	2.8351	.82204	-.448	.266
S56	2.5825	.89779	-.322	-.007
S57	2.6246	.96298	-.351	-.183
S58	2.4439	.96576	-.340	-.073
S59	2.9912	.74163	-.531	.698
S60	2.7018	.88066	-.356	-.101
S61	2.6789	.80666	-.523	.786
S62	2.2667	.95732	-.169	-.135
S63	2.5368	.95204	-.529	.246
S64	2.3895	.96105	-.333	-.247
S65	2.7544	.80379	-.322	.124
S66	2.9333	.86878	-.710	.545
S67	2.8526	.89090	-.665	.457
S68	2.5596	.93410	-.421	.067

يتضح من **جدول رقم (4)** أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس الرفاه المهني قد تراوحت بين (0.9807) بانحراف معياري (1.02413) للفقرة (S7) إلى (3.1211) بانحراف معياري (0.70729) للفقرة (S19). وبما أن أقل درجة على الفقرة الواحدة كانت (صفر) وأعلى درجة (4) فهذا يدل على أن المتوسطات قد توزعت بين هذين الحدين دون الوصول إلى الحد الأدنى أو الحد الأعلى (No floor or ceiling effects).

وبالنظر إلى قيم معاملات الالتواء نجد أنها كقيمة مطلقة قد تراوحت بين (0.005) للفقرة (S1) إلى (0.962) للفقرة (S15)، في حين تراوحت القيم المطلقة لمعاملات التفلطح بين (0.007) للفقرة (S56) إلى (1.348) للفقرة (S15). نلاحظ أن القيم المطلقة لمعاملي الالتواء والتفلطح لم تصل إلى القيمة (2)، مما يدلّ على أن الدرجات على كل فقرة من فقرات المقياس تتبع التوزيع الطبيعي، وهذا يدعم استخدام طريقة الأرجحية العظمى في عملية التقدير في التحليل العاملي التوكيدي.

ثانيًا: التحليل العاملي التوكيدي

لإجراء التحليل العاملي التوكيدي، تمّ أولاً تحديد البنية العاملية للمقياس من خلال توزيع الفقرات (68) على الأبعاد الستة لمقياس الرفاه المهني والتي تمّ التوصل إليها سابقا من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، وبما أن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي قد أشارت أيضًا إلى وجود ترابط بين الأبعاد الست لمقياس الرفاه المهني، فإن ذلك يشير إلى وجود عامل من الدرجة الثانية (Second-order Factor) يفسر الترابطات بين هذه الأبعاد والذي يمكن أن يطلق عليه الرفاه المهني للمعلمين. ويوضح الشكل رقم (2) البنية العاملية لمقياس الرفاه المهني والتي تمّ التحقق من مدى مطابقتها للبيانات في الدراسة الحالية من خلال تطبيق المقياس على عينة من (570) معلمًا ومعلمة.

شكل (2): البنية العاملية لمقياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن
للتحقق منها باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية (Second-order Confirmatory Factor Analysis)، تمّ التوصل إلى القيم التالية لمؤشّرات المطابقة: (χ2/df=3.43) وهي قيمة أكبر من (3) وأقل من (5)، حيث بلغت قيمة اختبار كاي سكوير (7549.81) بدرجة حرية (2204) ، في حين بلغت قيم المؤشّرات الأخرى (CFI = 0.93 , NFI=0.90, IFI= 0.93) وهي تساوي أو أعلى من (0.90) ولكنها تقل من (0.95)، كما وبلغت قيمة (RMSEA=0.072) وهي أقل من (0.08) وأكبر من(0.05) ، في حين كانت قيمة (SRMR = 0.085)، وهي أقل من (0.09) وأكبر من (0.05). كل هذه المؤشّرات تدلّ على وجود تطابق مقبول (Acceptable fit) بين النموذج والبيانات.

ومن أجل تحسين التطابق بين النموذج والبيانات تمّ الرجوع إلى مؤشّرات التعديل (Modification Indices) المتعلقة بالأخطاء الخاصة بكل فقرة، حيث تبيّن وجود مؤشّرات مرتفعة بين عدد من الفقرات مما يدل على أن هناك شيئًا آخر إلى جانب العوامل الستة قد يفسّر التباين الحاصل في الدرجات على هذه الفقرات، وقد يعود هذا إلى وجود تماثل في المحتوى الذي تقيسه تلك الفقرات. لذلك تمّ فحص محتوى هذه الفقرات للتعرف إلى سبب ارتفاع هذه المؤشّرات، والجدول رقم (5) يوضح قيم مؤشّرات التعديل التي زادت عن (100).

جدول رقم (5): مؤشّرات التعديل الخاصة بفقرات مقياس الرفاه المهني والتي زادت قيمتها عن 100.

	الفقرات		مؤشّر التعديل
e42	<-->	e41	313.891
e10	<-->	e9	240.617
e52	<-->	e53	189.916
e18	<-->	e20	159.976
e9	<-->	e8	155.592
e28	<-->	e29	128.221
e16	<-->	e17	127.418
e10	<-->	e8	122.948
e47	<-->	e46	111.510
e55	<-->	e54	109.718
e56	<-->	e55	100.606

بالرجوع إلى **جدول رقم (5)** يتبين أن أعلى مؤشّر تعديل كان بين الفقرتين (الغرف الصفية واسعة ومريحة :S41) و (حجم الغرف الصفية مناسب لعدد الطلبة فيها :S42) من بعد البيئة المادّية، وظهر جليًا هنا سبب ارتفاع مؤشّر التعديل لوجود تشابه في محتوى الفقرتين. وبالرجوع إلى التعريف الخاص بهذا البعد تبين أن الفقرة (S41) ذات صلة أكبر بالتعريف، بالإضافة إلى أن محتواها أعم وأشمل من محتوى الفقرة الأخرى حيث إن محتواها يتحدث عن سعة الغرف الصفية لكل مكونات العملية التعليمية من طلبة ومدرسين وغيرها، بالإضافة إلى كون هذه الغرف الصفية مريحة لكل من هو موجود فيها، وبالتالي تمّ حذف الفقرة (S42) والإبقاء على الفقرة (S41).

وفـي بُعد البيئة المادّية أيضًا دلت مؤشّرات التعديل على احتمالية وجود تشابه في المحتوى الخاص بالفقرتين (توفر المدرسة جميع مستلزمات التدريس الشخصية للمعلم من أقلام وأوراق وغيرها :S52) و (توفر المدرسة تصوير أوراق الامتحانات، وأوراق العمل، وكل ما يخص العملية التعليمية :S53). وبفحص محتوى الفقرتين نجد هناك تقاطعًا في المحتوى إذ أنهما تتحدّثان عن توفير مستلزمات العملية التعليمية، ونظرًا لأن محتوى الفقرة (S53) كان أعم وأشمل مما هو في الفقرة الأخرى كونها تتكلم عن توفير كل ما له علاقة بالعملية التعليمية وليس فقط المستلزمات الشخصية للمعلم فقد تمّ حذف الفقرة (S52) والإبقاء على الفقرة (S53).

وفـي هـذا البعد أيضًا كان هناك ارتباط بين الأخطاء الخاصة بالفقرتين: (تتوفر وسائل تدريسية حديثة :S46) و(تتوفر المعدات والأدوات اللازمة لاستخدامها في عملية التدريس :S47). ويظهر هنا أن المحتوى المشترك بينهما يتمثل في توفر الوسائل اللازمة لعملية التدريس، لذلك فقد تمّ الإبقاء على الفقرة السابعة والأربعين كون محتواها يتعلق بتوفر المعدات اللازمة لعملية التدريس بغض النظر عن كونها حديثة أو قديمة، وبالتالي تمّ حذف الفقرة السادسة والأربعين.

أما فيما يتعلق بالبعد الاجتماعي، فقد كان هناك ارتباطٌ بين الأخطاء لمجموعة من الفقرات أكبرها كان بين الفقرات الثامنة (تحظى إنجازاتي المهنية بالتقدير من إدارة المدرسة :S8) والتاسعة (أحصل على الدعم حين أحتاجه من إدارة المدرسة :S9) والعاشرة (تتعاون إدارة المدرسة معي عند مواجهتي لأي مشكلة :S10)، مما قد يدل على وجود محتوى مشترك بينها. وبفحص محتوى هذه الفقرات الثلاث تم الإبقاء على الفقرة (S9) كون محتواها أشمل من الفقرتين الأخريين، حيث إنها تتكلم عن حصول المعلم على الدعم الذي يحتاجه من إدارة المدرسة، وهذا يشمل جميع أنواع الدعم، كالتعاون مع المعلم عند مواجهته لأي مشكلة أو لحصوله على التقدير الذي يستحقه وغيرها، وبالتالي تمّ حذف الفقرتين الثامنة والعاشرة.

وفـي هذا البعد أيضًا كان هناك ارتباط بين الأخطاء الخاصة بالفقرة: (يقدر أولياء أمور الطلبة جهودي مع أبنائهم :S18) والفقرة (يتعاون أولياء أمور الطلبة معي لإنجاح العملية التعليمية التعلمية :S20). وبالعودة إلى التعريف الخاص بالبعد الاجتماعي وإلى محتوى هاتين الفقرتين، تمّ الإبقاء على الفقرة العشرين كونها تقيس تعاون أولياء الأمور مع المعلم والذي يعني ضمنًا أنهم يقدرون جهود المعلم، وبالتالي تمّ حذف الفقرة الثامنة عشرة.

وفي البعد الاجتماعي أيضًا كان هناك ارتباط بين الأخطاء الخاصة بالفقرتين: (أحصل على المساعدة من زملائي لتطوير نفسي مهنيًا :S16) و (أحصل على المساعدة والدعم من زملائي عند الحاجة :S17). وبالعودة إلى محتوى كل فقرة وربطها مع التعريف الخاص بهذا البُعد، تمّ الإبقاء على الفقرة السابعة عشرة كونها تشمل الفقرة الأخرى، إذ أن حصول المعلم على المساعدة والدعم من زملائه عند الحاجة يعني حصوله على الدعم لتطوير نفسه مهنيا وعلى غيرها من أشكال المساعدة والدعم.

أما البعد المعرفي، فقد كان له نصيب في ثلاث فقرات أظهرت مؤشّرات التعديل أن أفراد العينة قد تعاملوا معها على أنها متشابهة في المحتوى، وهي الفقرات: «(أسعى كل يوم لتعلم شيء جديد يطور من شخصيتي :S54)» و«(أتابع أحدث التطورات والمستجدات حول التعليم والمواد التي أدرسها :S55)» و«(أقرأ المنشورات المتعلقة بمهنتي بشكل منتظم من كتب ومقالات وغيرها :S56)». وبالعودة إلى التعريف الخاص بهذا البُعد وإلى محتوى هذه الفقرات تمّ الإبقاء على الفقرة الخامسة والخمسين

وحذف الفقرتين الأخريين، ذلك أن متابعة أحدث التطورات حول التعليم يشمل قراءة كل ما له علاقة بالمهنة، بالإضافة إلى أنه يدل على تعلم كل ما يطور من شخصية المعلم.

أما فيما يتعلق بالبعد النفسي، فقط كان هناك مشكلة في الفقرتين: (أشعر بالغم والحزن :S28) و(أشعر بأني مضطرب ومنزعج :S29)، لذلك فقد تمّ الإبقاء على الفقرة التاسعة والعشرين لإن هناك فقرة أخرى تتكلم عن الشعور بالحزن، وحذف الفقرة الثامنة والعشرين.

بناء على ما سبق، فقد تمّ حذف (10) فقرات وهي الفقرات ذوات الأرقام (8، 10، 16، 18، 28، 42، 46، 52، 54، 56) بعدما أظهرت مؤشّرات التعديل وجود تشابه في محتواها مع فقرات أخرى. بعد ذلك تمّ إعادة إجراء التحليل العاملي التوكيدي، حيث أظهرت النتائج تحسنًا في مدى مطابقة النموذج المعدل للبيانات ولكن معظم هذه المؤشّرات بقي يدل على مطابقة مقبولة، حيث كانت قيم مؤشّرات المطابقة كما يلي : ($\chi 2/$ df=2.80) وهي أقل من 3، حيث بلغت قيمة اختبار كاي سكوير (4443.81) بدرجة حرية (1589)، في حين بلغت قيم المؤشّرات الأخرى (CFI = 0.94, NFI=0.92, IFI= 0.94) وهي تساوي أو أعلى من (0.90)، ولكنها ما زالت أقل من (0.95)، وقيمة (RMSEA=0.06) وهي أقل من (0.08) ولكنها ما زالت أكبر من (0.05)، في حين كانت قيمة (SRMR = 0.082) ، وهي لم تتغير كثيرًا عن سابقتها حيث بقيت أقل من (0.09) وأكبر من (0.05) كل هذه المؤشّرات تدلّ على وجود تطابق مقبول (Acceptable Fit) بين النموذج والبيانات.

بعد ذلك تمّ الحصول على التشبعات المعيارية للفقرات (Completely standardized factor loadings) على كل بُعد من الأبعاد التي تنتمي إليها، والجدول رقم (6) يوضح ذلك على الصفحة التالية.

جدول رقم (6): التشبعات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس الرفاه المهني.

البعد	الفقرات	النموذج بعد التعديل	النموذج النهائي
المالي	توفر لي مهنة التدريس الأمان المالي.	0.73	0.74
	أتمتّع بوضع مادي مريح أسوة بغيري من موظّفي القطاعات الأخرى.	0.71	0.72
	أشعر بالرضا عن دخلي الشهري.	0.83	0.86
	أتقاضى راتبًا يتناسب مع قدرتي وكفاءتي.	0.78	0.78
	أحصل على علاوة مناسبة عند ترفيعي.	0.69	0.66
	أحصل على المكافآت المادّية التي أستحقها.	0.63	0.59
	فرص حصولي على المكافآت مرتبطة بجودة تدريسي.	0.51	
الاجتماعي	أحصل على الدعم حين أحتاجه من إدارة المدرسة.	0.59	0.56
	أنا سعيد بالعمل مع زملائي.	0.77	0.77
	يحفزني زملائي على العمل بشكل أفضل.	0.83	0.86
	أشارك اهتماماتي مع زملائي من المعلّمين.	0.75	0.76
	تسود روح المنافسة الشريفة في العمل.	0.76	0.75
	تربطني بالإدارة المدرسية علاقة جيدة.	0.58	
	أحصل على المساعدة والدعم من زملائي عند الحاجة.	0.76	0.77
	أنا محبوبٌ في المدرسة.	0.50	
	يتعاون أولياء أمور الطلبة معي لإنجاح العملية التعليمية التعلمية.	0.43	0.40
	أحظى كمعلم باحترام كبير من المجتمع المحلي.	0.41	
الجسدي	ترهقني أعمال تربية الصف والمناوبة.	0.71	0.72
	المهام اليومية المطلوبة مني تفوق قدراتي الجسدية.	0.77	0.75
	يرهقني عدد الحصص التي أدرّسها أسبوعيًّا.	0.74	0.75
	يسبب لي التعامل مع الطلبة الإجهاد والتعب.	0.64	0.65
	يرهقني التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	0.45	0.45
	تتناسب أعباء العمل مع قدراتي الجسدية.	0.33	

البعد	الفقرات	النموذج بعد التعديل	النموذج النهائي
النفسي	أشعر بأني مضطرب ومنزعج.	0.81	0.81
	يتقلب مزاجي بين الفرح والحزن.	0.75	0.76
	أجد صعوبة في الاسترخاء والراحة.	0.72	0.73
	أفتقد للشعور بالحماس لأي شيء.	0.79	0.80
	أشعر بأن قيمتي قليلة كشخص.	0.67	0.66
	أشعر بالتشاؤم بشأن المستقبل.	0.68	0.66
	أجد صعوبة في أخذ المبادرة بعمل الأشياء.	0.67	0.66
	لدي تخوف على مستقبلي الوظيفي.	0.56	
	أشعر بمتعة كبيرة في الحياة.	0.56	
البيئة المادّية	تتوفر في المدارس دورات صحية نظيفة مناسبة للمعلمين.	0.60	0.60
	أجواء الغرف الصفية ملائمة صيفًا وشتاءً.	0.70	0.69
	يتوفر في المدارس مختبرات حاسوب حديثة.	0.72	0.73
	الغرف الصفية واسعة ومريحة.	0.73	0.72
	المختبرات العلمية في المدارس مزودة بأجهزة حديثة ومناسبة.	0.72	0.73
	يتوفر للمعلم طاولة مكتب وكرسي مريح.	0.66	0.66
	تتمتع المدارس بوجود إنترنت سريع وملائم.	0.66	0.67
	تتوفر المعدات والأدوات اللازمة لاستخدامها في عملية التدريس.	0.76	0.76
	البيئة الصفية غير مناسبة لعملية التعلم والتعليم.	0.43	
	في مدرستي مكان يوفر لي الهدوء والراحة عند حاجتي إليها.	0.66	0.66
	المحيط المادي للمدرسة سيء.	0.37	
	تتوفر لي المعدات والأجهزة اللازمة للأنشطة اللاصفية.	0.64	0.65
	توفر المدرسة تصوير أوراق الامتحانات، وأوراق العمل، وكل ما يخص العملية التعليمية.	0.40	

البعد	الفقرات	النموذج بعد التعديل	النموذج النهائي
المعرفي	أتابع أحدث التطورات والمستجدات حول التعليم والمواد التي أدرسها.	0.64	0.63
	أشترك في الدورات وورش العمل المتخصصة لتطوير المعلّمين مهنيًا.	0.64	0.63
	أشارك في المناقشات الخاصة بتطوير العملية التعليمية.	0.67	0.67
	أمتلك المعرفة والمهارات المعرفية والتقنية اللّازمة لأداء مهنتي بشكل فعّال.	0.57	
	أجري مناقشات فعالة مع الإدارة حول القضايا المهنية.	0.70	0.69
	يتيح التدريس لي الفرصة لاستخدام العديد من المهارات.	0.69	0.68
	استخدم التقنيات التكنولوجية بشكل فعّال في مجالي المهني.	0.60	0.61
	أتعاون مع الإدارة والمعنيين في وضع خطة لتطوير المدرسة والعملية التعليمية.	0.64	0.65
	يوفر لي التدريس فرصة جيدة للنمو والتطور المهني.	0.73	0.74
	يستفاد من تواصلي مع الطلبة في تطوير كل ما له علاقة بهم.	0.67	0.67
	أشعر أني تطورت مع مرور السنوات.	0.67	0.68
	أستطيع مناقشة الأمور المتعلقة في العمل بالمدرسة بصراحة ووضوح.	0.61	0.59
	تلقيت تعليمًا وتدريبًا كافيًا على المهام التي أقوم بها في عملي.	0.51	

يوّضح **الجدول رقم (6)** أن قيم التشبعات الخاصة بكل فقرة من فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.33) للفقرة «تتناسب أعباء العمل مع قدراتي الجسدية» إلى (0.83) للفقرتين: «أشعر بالرضا عن دخلي الشهري» و «يحفزني زملائي على العمل بشكل أفضل». وللوصول إلى الصورة النهائية للمقياس والتي يفضّل أن تكون أقصر ما يمكن دون الإخلال بصدق المحتوى، فقد تمّ حذف الفقرات التي يقلّ معامل تشبعها عن (0.60)، وهي الفقرات المظللة باللون الأصفر في جدول رقم (6)، ولكن تمّ الإبقاء على الفقرتين المظللتين باللون الأزرق وهما: «يتعاون أولياء أمور الطلبة معي لإنجاح العملية التعليمية التعلمية» من البعد الاجتماعي و«يرهقني التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة» من البعد الجسدي؛ وذلك لأهميتهما في صدق المحتوى وذلك من أجل تمثيل أفضل لتعريف البُعد الذي تنتمي إليه كل من هاتين الفقرتين.

بعد ذلك تم إعادة التحليل العاملي التوكيدي للوصول إلى القيم النهائية لتشبعات الفقرات كما هي موضحة في جدول (3)، وللوصول إلى مؤشّرات المطابقة لهذه الصورة النهائية من المقياس.

أظهرت قيم مؤشّرات المطابقة تحسنًا ملحوظًا في مدى مطابقة النموذج النهائي للبيانات لتصبح المطابقة بدرجة جيدة (Good Fit) بدلاً من مطابقة مقبولة لأغلب المؤشّرات، حيث كانت قيم مؤشّرات المطابقة كما يلي: (χ2/df=2.89) وهي أقل من (3)، حيث بلغت قيمة اختبار كاي سكوير (2849.32) بدرجة حرية (983)، في حين بلغت قيم المؤشّرات الأخرى (NFI=0.93, IFI= 0.95 , CFI = 0.95)، وقيمة (RMSEA=0.058)، في حين كانت قيمة (SRMR = 0.077) والتي لم تتغير كثيرًا عن سابقتها حيث بقيت أقل من (0.09) وأكبر من (0.05). كل هذه المؤشّرات دلت على وجود تطابق جيد (Good Fit) بين النموذج والبيانات، بحيث كانت المطابقة لهذا الشكل النهائي للمقياس أفضل من مطابقة الأشكال السابقة له. ويمثل الشكل رقم (2) توزيع الفقرات على كل بُعد من أبعاد المقياس، حيث أصبح في صورته النهائية مكونًا من (46) فقرة توزعت على الأبعاد الستة كما يلي: البعد المالي (6 فقرات)، والبعد الاجتماعي (7 فقرات)، والبعد الجسدي (5 فقرات)، والبعد النفسي (7 فقرات)، وبعد البيئة المادّية (10 فقرات)، والبعد المعرفي (11 فقرة).

شكل رقم (3): النموذج النهائي لمقياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن

يُظهر **الشكل رقم (3)** أنّ معاملات تشبعات الأبعاد على السمة الكلية وهي الرفاه المهني قد تراوحت بين (0.43) للبعد الجسدي إلى (0.63) للبعد النفسي، مما يعني أن سمة الرفاه المهني قد فسرت ما نسبته (19%) إلى (40%) من التباين في الدرجات على كل بُعد من أبعاد المقياس. أما فيما يتعلق بالتشبعات لكل فقرة من فقرات المقياس (باستثناء الفقرتين اللتين تمّ الاحتفاظ بهما لدعم صدق المحتوى) فقد تراوحت بين (0.56) إلى (0.86)، وهذا يدل على أن العوامل الستة قد فسرت ما نسبته (31%) إلى (74%) من التباين في الدرجات على كل فقرة من فقرات المقياس.

وفيما يتعلق بمعاملات الارتباط بين الأبعاد الستة المكونة لمقياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن، فإن جدول رقم (4) يوضح أنها قد تراوحت بين (0.21) للبعدين المالي والجسدي إلى (0.39) البُعد النفسي وبُعد البيئة المادّية.

ويلاحظ أن قيم معاملات الارتباط كانت متوسطة بين (0.2) إلى (0.6) مما يدل على أن الأبعاد متباينة ومتمايزة عن بعضها، وبأنها تمثل أشكالاً للرفاه المهني، وبالتالي يمكن الحصول على درجة كلية لكل مستجيب على المقياس من خلال جمع الدرجات الفرعية لكل بعد من هذه الأبعاد، بالإضافة إلى إمكانية حساب معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل.

جدول رقم (7) : معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن

البعد	2	3	4	5	6
1	0.29	0.21	0.30	0.29	0.25
2		0.26	0.38	0.36	0.31
3			0.27	0.26	0.23
4				0.39	0.33
5					0.32

- **الثبات**

تـمّ التحقـق مـن الثبـات مـن خـلال طريقـة الاتسـاق الداخلـي وذلـك بحسـاب معامـل (ألفـا لكرونبـاخ)، والجـدول رقـم (8) يوضـح قيـم معامـل (ألفـا) لـكل بُعـد مـن أبعـاد المقيـاس بالإضافـة إلـى المقيـاس ككل.

جدول رقم (8) : معامل ثبات (ألفا لكرونباخ) لكل بُعد من أبعاد مقياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن بصورته النهائية بالإضافة إلى قيمته للمقياس ككل.

البعد	عدد الفقرات	معامل (ألفا لكرونباخ)
المالي	6	0.87
الاجتماعي	7	0.86
الجسدي	5	0.79
النفسي	7	0.89
البيئة المادّية	10	0.90
المعرفي	11	0.89
المقياس ككل	46	0.92

يظهـر جـدول رقـم (8) أن معامـلات (ألفـا لكرونبـاخ) لـكل بعـد مـن أبعـاد مقيـاس الرفـاه المهنـي للمعلميـن فـي الأردن قـد تراوحـت مـن (0.79) للبعـد الجسـدي إلـى (0.90) لبعـد البيئـة المادّيـة، وجميعهـا أعلـى مـن (0.70) ممـا يـدل علـى أن الثبـات للدرجـات الناتجـة عـن كل بعـد مـن أبعـاد مقيـاس الرفـاه المهنـي هـو ثبـات مقبـول. أمـا فيمـا يخـص معامـل الثبـات لمقيـاس الرفـاه المهنـي ككل فقـد كان أعلـى مـن(0.90) ممـا يـدل علـى أن ثبـات الدرجـات الناتجـة عـن مقيـاس الرفـاه المهنـي كان ممتـازًا (DeVellis, 2016)، وبالتالـي يُمكـن الوثـوق فـي اسـتخدامه فـي قيـاس الرفـاه المهنـي للمعلميـن فـي الأردن.

- **الصدق التقاربي**

للتحقـق مـن الصـدق التقاربـي، تـمّ اسـتخدام كل مـن مقيـاس الرفـاه المهنـي للمعلميـن (Scale of Teachers Professional Wellbeing) المطـور مـن قبـل يلـدرم وآخـرون (Yildirim, Arasttaman, & Dasci, 2015)، واسـتخدم النسـخة العربيـة مـن مقيـاس الاكتئـاب والقلـق والتوتـر (DASS-21)، والـذي يقيـس حالـة الصحـة النفسـية، بالإضافـة إلـى النسـخة المطـورة لمقيـاس الرفـاه المهنـي للمعلميـن.

مقياس الرفاه المهني

تمّ استخدام مقياس الرفاه المهني للمعلمين (Scale of Teachers Professional Wellbeing) المطور من قبل يلدرم وآخرون (Yildirim, Arasttaman, & Dasci, 2015)، حيث يتكون المقياس بصورته الأصلية من (21) فقرة، موزعة على الأبعاد الآتية:

- الكفاءة الذاتية وتقيسه الفقرات من 1 – 8؛
- والطموح المهني وتقيسه الفقرات من 9 – 14؛
- والتقدير المهني وتقيسه الفقرات من 15 – 18؛
- والمشاركة المهنية والتعاون وتقيسه الفقرات من 19 – 21.

ويتمتع المقياس بصورته الأصلية بخصائص (سيكومترية) تؤهله للاستخدام في دراسات مشابهة.

مقياس الاكتئاب والقلق والتوتر (DASS-21)

استُخدمت النسخة العربية من مقياس الاكتئاب والقلق والتوتر (DASS-21)، والذي يقيس حالة الصحة النفسية، حيث تمّت ترجمة المقياس للغة العربية وتكييفه من الباحثة الأسترالية الجنسية والعربية الأصلِ «مريم موسى»، بالتعاون مع مؤلفي المقاييس (Moussa, Lovibond, & Laube, 2001)، وذلكَ بتطبيقه على عينة من العربِ المهاجرين المقيمين في أستراليا. ويتكون المقياس من (21) فقرة موزعة إلى (3) مقاييس فرعية (الاكتئاب، القلق، والتوتر)، يتكون كل منها من (7) فقرات. وتتمتع النسخة العربية بمؤشّرات ثبات واتساق داخلي مرتفعة (Moussa et al., 2001))، وتوصل الزهراني (2019) لقيم (ألفا كرونباخ) للمقياس ككل (α=0.94)، ولمقياس الاكتئاب (α=0.86)، والقلق (α=0.81)، والتوتر (α=0.90).

التحليل الإحصائي

تمّ حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس الرفاه المهني للمعلمين بصورته النهائية، والدرجات على مقياسي الرفاه المهني للمعلمين والصحة النفسية وعلى كل بعد من أبعاد هذين المقياسين، والجدول رقم (9) يوضح هذه المعاملات.

جدول رقم (9) : معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن بصورته النهائية والدرجات على مقياسي الرفاه المهني للمعلمين والصحة النفسية وعلى كل بُعد من أبعاد هذين المقياسين.

المقياس	البُعد	الرفاه المهني
الصحة النفسية	التوتر	-0.56**
	القلق	-0.44**
	الاكتئاب	-0.64**
	المقياس ككل	-0.58**
الرفاه المهني للمعلمين	الكفاءة الذاتية	0.34**
	الطموح	0.44**
	الكفاءة الذاتية	0.60**
	المقياس ككل	0.52**

** دالة إحصائيًا على مستوى دلالة < 0.001

يُبين الجدول رقم (9) وجود ارتباط سلبي ودال إحصائيًا بين الرفاه المهني للمعلمين وكل من الصحة النفسية وأبعادها (التوتر والقلق والاكتئاب)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.44-) للارتباط بين الرفاه المهني والقلق إلى (0.64-) للارتباط بين الرفاه المهني والاكتئاب، في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (0.58-). تدلّ هذه القيم على أن الرفاه المهني للمعلمين يقلّ بزيادة كل من التوتر والقلق والاكتئاب، وهذا متوقع وينسجم مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة.

كما ويُظهر جدول رقم (9) ارتباطًا إيجابيًا ودالا إحصائيًا بين الدرجات على مقياس الرفاه النفسي للمعلمين بصورته النهائية والدرجات على مقياس الرفاه المهني للمعلمين وأبعاده، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات على المقياسين (0.52)، وهي قيمة مرتفعة تدلّ على أن المقياس المطور بصورته النهائية يقيس سمة الرفاه المهني للمعلمين. هذه الارتباطات توفر دليلاً آخر على الصدق، وعلى أنه يمكن الوثوق بالتفسيرات التي يمكن الوصول إليها بناء على الدرجات التي يمكن الحصول عليها من استخدام هذا المقياس في قياس الرفاه المهني للمعلمين في الأردن.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

الزهراني، عبد الله. (2019). البنية العالمية والخصائص السيكومترية المختصرة لمقياس الاكتئاب والقلق والضغوط (DASS-12) في بيئة سعودية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 42، 626-640.

المراجع باللغة الإنجليزية

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. Australian journal of teacher education, 40(8), 6.

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. Educational Studies, 33(3), 285-298.

Bagozzi, P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. Journal of the Academy of Marketing Science, 16(1), 74–94.

Bester, M. (2020). A review of career success and career wellbeing through the lens of the Psychological Contract. In I. L. Potgieter, N. Ferreira, M. Coetzee (Eds.) Theory, research and dynamics of career wellbeing. Springer Publisher.

Bentler, M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. Psychological Bulletin, 107(2), 238–246.

Bragin, M. (2015). Measuring difficult-to-measure concepts in clinical social work practice operationalizing psychosocial well-being among war-affected women: A case study in Northern Uganda. Clinical Social Work Journal, 43, 348-361.

Browne, W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. Sociological Methods & Research, 21(2), 230–258.

Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: Effect of Demographic and Psychosocial factors. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 26(2), 115-122.

Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. Issues in Educational Research, 28(1), 43-60.

Butt, R., & Retallick, J. (2002). Professional wellbeing and learning: A study of admin-

istrator-Teacher Workplace Relationships. Journal of Educational Enquiry, 3(1), 17–34.

Caprara, V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, S. (2006). Teachers' Self-efficacy Beliefs as determinants of Job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of school Psychology, 44(6), 473-490.

Caprara, V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. Journal Education Psychol. 95, 821–832.

Capri, B., & Celikkaleli. O. (2008). Ogretmen adaylarının ogretmenliğe iliskin tutum ve mesleki yeterlik inanclarının cinsiyet, program ve fakultelerine gore incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt, 9(15), 33–53.

Cassidy, J., King, K., Wang, C., Lower, K., & Kintner-Duffy, L. (2017). Teacher work environments are toddler-learning environments: Teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and Behaviors. Early Child Development and Care, 187(11), 1666-1678.

Chan, W. (2010). Teacher burnout revisited introducing positive intervention approaches Based on Gratitude and Forgiveness. Educational Research Journal, 25(2), 165-186.

Collier, E. (2020). Applied Structural Equation Modeling Using AMOS: Basic to Advanced Techniques. Routledge.

Cotton, P., & Hart, M. (2003). Occupational wellbeing and performance: A review of Organizational Health Research. Australian Psychologist, 38(2), 118-127.

Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. Human Relations, 53(2), 275-294.

DeVellis, F. (2016). Scale Development: Theory and Applications. Thousand Oaks, CA: Sage.

Diener, E., & Ryan, K. (2011). National Accounts of Well-being for Public Policy. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi & J. Nakamura (Eds.), Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, Schools, Work and Society (pp. 15–34). New York: Routledge.

Efeoglu, I., & Ulum, O. (2017). The Relationship Between Turkish EFL State School Teachers' Cultural Intelligence and their Professional Well-being. Journal of Education Culture and Society, 8(2), 228- 239.

Fatima, S. F., & Wolf, S. (2020). Cumulative Risk and Newly Qualified Teachers' Pro-

fessional Well-being: Evidence from Rural Ghana. Research in Comparative and International Education, 15(4), 20-30.

Frisoli, P. (2014). Teachers' Experiences of Professional Development in (Post) Crisis Katanga Province, Southeastern Demcratic Republic of Congo: A Case Study of Teacher Learnung Circles. (Ph.D. Dissertation). Amherst: University of Massachusetts.

Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and wellbeing than other professions?. Management in Education, 26(1), 3-5.

Hepburn , S., Carroll, C., and McCuaig-Holcroft, L. (2021). A complementary intervention to promote wellbeing and stress management for early career teachers. International Journal of Environmental Research & Public Health, 18(12), 6320.

Hills, J., & Robinson, A. (2010). Enhancing teacher well-being: Put on your oxygen masks!. Communique, 39(4), 1-17.

Hoekstra, A., Beijaard D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13(2), 189–206.

Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6(1), 1–55.

Horn, J., Taris, W., Schaufeli, W., & Schreurs, J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among dutch teachers. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2(77), 365- 375.

INEE. (2019). Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected settings. Retrieved from: https://inee.org/resources/landscape-review-teacher-well-being-low-resource-crisis-and-conflict-affected-settings.

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. Teachers and Teaching, 20(5), 530-546.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2006). LISREL 8.80. Scientific Software International, Inc.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-reg-

ulatory patterns. Journal of Educational Psychology, 100(3), 702- 715.

Martin, L. R., & Friedman, H. S. (2000). Comparing personality scales across time: An Illustrative study of validity and consistency in life-span archival data. Journal of Personality, 68, 85–110.

Maslach, C., Schaufeli, B., & Leiter, P. (2001). Job Burnout. Annual Review of Psychology, 52(1), 397-422.

McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. The Journal of Student Wellbeing, 4(1), 19-34.

Moussa, T., Lovibond, F., & Laube, R. (2001). Psychometric Properties of an Arabic Version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS21). Report for New South Wales Transcultural Mental Health Centre, Cumberland Hospital, Sydney.

Mulaik, A. (2009). Foundations of Factor Analysis (2nd ed.). FL: CRC Press.

Munn, K., Berber, E., & Fritz, J. (1996). Factors affecting the professional well-being of child Life specialists. Children's Health Care, 25(2), 71-91.

Richard, N., William, B., & Subhash, S. (2003). Scaling Procedures. Issues and Applications. Sage publisher.

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). Psychometric Theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Olsson, H., Foss, T., Troye, V., & Howell, D. (2000). The performance of ML, GLS, and WLS estimation in structural equation modeling under conditions of misspecification and Nonnormality. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 7(4), 557–595.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). Teachers' well-being, confidence and efficacy. In: Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help. Paris: OECD.

Page, M., & Vella-Brodrick, A. (2009). The "What," "Why" and "How" of employee well-being: A new model. Social Indicators Research, 90(3), 441–458.

Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS. In Routledge.

Rosales, M. (2005). Aproximación al problema Del bienestar psicológico profesional de

los docentes en crisis. Psicnosis, Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa, 10, 71-80.

Ross, W., Romer, N., & Horner, H. (2012). Teacher Well-being and the Implementation of School-wide Positive Behavior Interventions and Supports. Journal of Positive Behavior Interventions, 14(2), 118-128.

Ryff, D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069–1081.

Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V., & Vertio, H. (2007). Occupational well-being of school staff members: a Structural equation model. Health Education Research, 22(2), 248-260.

Save the Children. (2021). Safe back to School -module 20 Enabling Teachers Foundations Course Teacher Wellbeing. For Master Trainers and Trainers Save the Children.

Schulte, P., & Vainio, H. (2010). Well-being at Work–overview and Perspective. Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 36(5), 422-429.

Skaalvik, M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain Factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. Journal of Educational Psychology, 99, 611–625.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, CA: Sage.

Siegrist, J., Wahrendorf, M., Knesebeck, O., Jürges, H., & Börsch-Supan, A. (2006). Quality of work, well-being, and intended early retirement of older employees: Baseline results from the SHARE study. European Journal of Public Health, 17(1), 62–68.

Soini, T., Pyhaltö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers work. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16(6), 735–751.

Spilt, L., Koomen, M., & Thijs, T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. Educational Psychology Review, 23(4), 457-477.

Vanhala, S., & Tuomi, K. (2006). HRM, Company performance and employee well-being. International Review of Management Studies, 17(3), 241–255.

Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. Work & Stress, 8 (2), 84-97.

Yildirim, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. Educational Research and Reviews, 6(6), 153–163.

Yildirim, K., Arastaman, G., & Dasci, E. (2016). The relationship between teachers attitude toward measurement and evaluation and their perceptions of professional well-being. Eurasian Journal of Educational Research, 62, 77-96.

Yildirim, K., Arastaman, G., & Ve Dasci, E. (2015). Ogretmenlerin mesleki iyilik algisi olceginin gelistirilmesi, test edilmesi ve uygulanmasi [Developing, Testing and Implementing the Scale of Teachers' Professional Well-being]. Kuramsal Egitimbilim Dergisi, 8(4), 486-506.

Zheng, X., Zhu, W., Zhao, H., & Zhang, C. (2015). Employee well-being in organizations: theoretical model, scale development, and cross-cultural validation. Journal of Organizational Behavior, 36(5), 621-644.

ملحق أ :المقياس النهائي للرفاه المهني للمعلّمين في الأردن

يرجى منك قراءة الفقرات التالية وعددها (46) فقرة بتمعّن والإجابة من خلال اختيار إحدى الإجابات الخمس التي تمثل رأيك:

الرقم	الفقرة	موافق				
		بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
1	توفر لي مهنة التدريس الأمان المالي.					
2	أتمتّع بوضع مادي مريح أسوة بغيري من موظّفي القطاعات الأخرى.					
3	أشعر بالرضا عن دخلي الشهري.					
4	أتقاضى راتبًا يتناسب مع قدرتي وكفاءتي.					
5	أحصل على علاوة مناسبة عند ترفيعي.					
6	أحصل على المكافآت المادّية التي أستحقها.					
7	أحصل على الدعم حين أحتاجه من إدارة المدرسة.					
8	أنا سعيد بالعمل مع زملائي.					
9	يحفزني زملائي على العمل بشكل أفضل.					
10	أشارك اهتماماتي مع زملائي من المعلّمين.					
11	تسود روح المنافسة الشريفة في العمل.					
12	أحصل على المساعدة والدعم من زملائي عند الحاجة.					
13	يتشارك أولياء أمور الطلبة معي لإنجاح العملية التعليمية التعلمية.					
14	ترهقني أعمال تربية الصف والمناوبة.					

الرقم	الفقرة	موافق				
		بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
15	المهام اليومية المطلوبة مني تفوق قدراتي الجسدية.					
16	يرهقني عدد الحصص التي أدرّسها أسبوعيا.					
17	يسبب لي التعامل مع الطلبة الإجهاد والتعب.					
18	يرهقني التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي صعوبات التعلم وبطء التعلم.					
19	أشعر بأني مضطرب ومنزعج.					
20	يتقلب مزاجي بين الفرح والحزن.					
21	أجد صعوبة في الاسترخاء والراحة.					
22	أفتقد للشعور بالحماس لأي شيء.					
23	أشعر بأن قيمتي قليلة كشخص.					
34	أشعر بالتشاؤم بشأن المستقبل.					
25	أجد صعوبة في أخذ المبادرة بعمل الأشياء.					
26	تتوفر في المدارس دورات صحية نظيفة مناسبة للمعلمين.					
27	أجواء الغرف الصفية ملائمة صيفًا وشتاءً.					
28	يتوفر في المدارس مختبرات حاسوب حديثة.					
29	الغرف الصفية واسعة ومريحة.					
30	المختبرات العلمية في المدارس مزودة بأجهزة حديثة ومناسبة.					
31	يتوفر للمعلم طاولة مكتب وكرسي مريح.					
32	تتمتع المدارس بوجود إنترنت سريع وملائم.					

الرقم	الفقرة	موافق				
		بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
33	تتوفر المعدات والأدوات اللازمة لاستخدامها في عملية التدريس.					
34	في مدرستي مكان يوفر لي الهدوء والراحة عند حاجتي إليها.					
35	تتوفر لي المعدات والأجهزة اللازمة للأنشطة اللاصفية.					
36	أتابع أحدث التطورات والمستجدات حول التعليم والمواد التي أدرسها.					
37	أشارك في الدورات وورش العمل المتخصصة لتطوير المعلّمين مهنيًا.					
38	أشارك في المناقشات الخاصة بتطوير العملية التعليمية.					
39	أجري مناقشات فعالة مع الإدارة حول القضايا المهنية.					
40	يتيح التدريس لي الفرصة لاستخدام العديد من المهارات.					
41	استخدم التقنيات التكنولوجية بشكل فعّال في مجالي المهني.					
42	أشارك مع الإدارة والمعنيين في وضع خطة لتطوير المدرسة والعملية التعليمية.					
43	يوفر لي التدريس فرصة جيدة للنمو والتطور المهني.					
44	أستغل تواصلي مع الطلبة لتطوير كل ما له علاقة بهم.					
45	أشعر أني تطورت مع مرور السنوات.					
46	أستطيع مناقشة الأمور المتعلقة في العمل بالمدرسة بصراحة ووضوح.					