الانغماس الوظيفي لدى المعلمين وعلاقته بالمناخ المدرسي

أحمد محاسنة*، أحمد العلوان* و عمر العظامات**

Doi: //10.47015/18.1.4

تاريخ تسلم البحث: 2020/7/15 تاريخ قبوله: 2020/9/15

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، وتصوراتهم للمناخ المدرسي، والتعرف إلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي وتصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العملي، وعدد سنوات الخبرة، كما هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الانغماس الوظيفي للمعلمين والمناخ المدرسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الانغماس الوظيفي، ومقياس المناخ المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (576) معلمًا ومعلمة من معلمي مديرية تربية وتعليم قصبة المفرق، تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الانغماس الوظيفي جاء بمستوى مرتفع. مع وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تقل خبراتهم عن عشر سنوات. وكذلك أظهرت النتائج أن تصورات المعلمين للمناخ المدرسي كانت إيجابية، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي الكلي تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيًا في بُعدي المشاركة المجتمعية والإصرار الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في بعد القيادة الجماعية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا. فيما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تقل خبراتهم عن عشر سنوات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الانغماس الوظيفي والمناخ المدرسي.

(**الكلمات المفتاحية**: الانغماس الوظيفي، المعلمون، المناخ المدرسي)

مقدمة: يعد الاستغراق الوظيفي للمعلمين من العوامل الهامة التي لها آثار إيجابية في بيئة عمل المدرسة، كما أن له تأثيرًا واضحًا على سلوك المعلمين والتزامهم المهني، الأمر الذي يؤدي إلى خلق بيئة إيجابية ناجحة ومنسجمة مهنيًا، تعمل على زيادة دافعية المعلم للعمل، وتحسين أدائه، وزيادة إنتاجيته. ولقد اهتمت المؤسسات التعليمية بهذا المفهوم، لأهميته الإيجابية، واستخدمت استراتيجيات ووسائل مختلفة لترسيخ هذا المفهوم، من شانها العمل على تعزيز هذا المفهوم، بما يؤدي إلى زيادة مستوى كفاءة المعلمين وفاعليتهم، وتحيق مخرجات ذات جودة عالية.

Teachers' Work Engagement and Its Relationship to School Climate

Ahmad Mahasneh, Ahmad Al-Alwan, *Hashemite University, Jordan.*

Omar Al-Adamat, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: The current study aimed to identify the level of teachers of work engagement and their perceptions of school climate and to indentify whether there are statistically significant differences in the level of teachers' work engagement and perceptions school climate due to gender, scientific qualification and years of experience variables. It also aimed to investigate the relationship between work engagement and school climate. To achieve the aims of the study, work engagement scale and school climate scale were used. The sample of the study consisted of (576) teachers in Al-Mafarq directorate chosen by the purposive method. The results of the study showed that the level of work engagement was high and there were statistically significant differences in the level of work engagement due to gender, in favour of female teachers, and there were statistically significant differences in the level work engagement due to scientific qualification, in favour of teachers who have a postgraduate degree. There were statistically significant differences in the level of work engagement due to years of experience, in favour of teachers the years of experience of whom are less than ten years. The results also showed that teachers, perceptions of school climate were positive. Results showed no statistically significant differences in the perceptions of school climate due to gender, while there were statistically significant differences in the perceptions of community engagement and academic in sistence subscales due to gender, in favour of female. Also, there are statistically significant differences in the perceptions of collegial leadership subscale due to gender, in favour of male and there are statistically significant differences in the perceptions of school climate due to scientific qualification, in favour of teachers who have a postgraduate degree and there are statistically significant differences in the perceptions of school climate due to years of experience, in favour of teachers the years of experience of whom are less than ten years. Finally, the results also showed a positive correlation and statistically significant relationship between work engagement and school climate.

(**Keywords**: Work Engagement, Teachers, School Climate)

* الجامعة الهاشمية، الأردن.

** وزارة التربية والتعليم، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2022.

ظهر مفهوم الانغماس الوظيفي (Work Engagement) في بداية التسعينات من القرن الماضي في مجال إدارة الأعمال. وبعد ذلك توسع استخدام مفهوم الانغماس الوظيفي ليشمل المجال الأكاديمي(Schaufeli, 2012). ويصف خان (Kahn, 1990) الانغماس الوظيفي من خلال سلوكيات معينة، كأن يصبح الأشخاص منخرطين بدنيًا في المهام سواء وحدهم أو مع الآخرين، ويقظين معرفيًا، ومتصلين عاطفيًا مع الآخرين في خدمات العمل الذي يقومون به بطرق تظهر ما يفكرون فيه ويشعرون به، ومستوى إبداعهم، ومعتقداتهم وقيمهم.

ويتضمن الانغماس الوظيفي التزام الأفراد بعملهم، ورضاهم عن العمل، والشعور بالحماس تجاه عملهم. والانغماس الوظيفي هو سلوك إيجابي أو حالة ذهنية تؤدي إلى نتائج إيجابية للعمل (Robbins & Judge, 2012). ويعّرف خان (Kahn, 1990) الانغماس الوظيفي بأنه التوظيف والتعبير المتزامنان عن الذات المفضلة للشخص في سلوكيات المهام التي تعزز الاتصال في العمل والآخرين، والحضور الشخصي، والأداء النشط والكامل للدور الوظيفي. والانغماس الوظيفي حالة ذهنية إيجابية، ترتبط بشكل إيجابي في العمل، ويتسم الانغماس الوظيفي بالقوة، والتفاني، والاستغراق (Schaufeli, Salanova, Gonzalez & Bakker, 2002). والانغماس الوظيفي حالة مستمرة قد تتحول إلى حالة من الحماس والشغف، والشعور بمستوى مرتفع من التركيز والطاقة في أثناء العمل (Wildermuth, 2008). ويعّرف شوفيلي (Schaufeli, 2012) الانغماس الوظيفي بأنه المشاركة في الحياة اليومية للعمل، والالتزام، والعاطفة، والاستغراق، والجهد المركز، والطاقة في العمل. ويعرف الانغماس الوظيفي بأنه الحالة المعرفية الفعالة والإيجابية التي تمتاز بالحيوية والالتزام والاستغراق في العمل (Roozeboom & Schelvis, 2015).

يرى خان (Kahn, 1990) أن الانغماس الوظيفي يتكون من ثلاثة أبعاد هي:

1- الانغماس المعرفي (Cognitive Engagement): ويتضمن التركيز، والوقت الذي يقضيه الفرد في التفكير في مهام العمل. ويتضمن كذلك استثمار وقت العمل، والاهتمام والتفكير والتركيز في العمل من أجل الأداء الجيد في العمل.

2- الانغماس الانفعالي (Emotional Engagement): ويتضمن مشاعر الموظفين تجاه عملهم ومؤسستهم، الأمر الذي يجعلهم أكثر ارتياحًا لعملهم. وكذلك يتضمن شعور الموظفين بالحماس والانهماك في العمل، وانجاز مهمات العمل بنشاط.

3- الانغماس السلوكي (Behavioural Engagement): ويتضمن الجهد المبذول في المشاركة في أنشطة المؤسسة، وكذلك يتضمن بذل جهد وقضاء وقت إضافي في العمل.

وهناك العديد من النظريات التي فسرت الانغماس الوظيفي؛ فنظرية التوقع (Expectancy Theory) ترى أنه إذا كانت توقعات الموظف أقل من الحوافز المقدمة من المنظمة فسوف يزيد مستوى الانغماس الوظيفي، في حين أنه إذا كانت توقعات الموظف أعلى من الحوافز التي تقدمها المنظمة فسوف ينخفض مستوى الانغماس الوظيفي. وتقترح هذه النظرية أنه يجب على المديرين الاستفادة من التوقعات الشخصية لإلهام الموظفين (Vroom, 1964). وتفسر النظرية التكاملية (Integrated Theory) الانغماس الوظيفي في ضوء تفاعل الخصائص الشخصية للموظف، كالعمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن، ومستوى المسؤولية، مع متغيرات العمل، كمتطلبات العمل، ومسؤوليات العمل، ونمط القيادة. وترى أن الموظفين الذين لديهم رغبة قوية وميول تجاه العمل، سوف يزيد مستوى انغماسهم الوظيفي (Rabinowitz & Hall, 1977). وتؤكد النظرية التحفيزية (Motivational Theory) على أهمية العوامل النفسية والاجتماعية في الانغماس الوظيفي، وتفسر الانغماس الوظيفي في ضوء تصورات الموظفين بشأن قدرة المنظمة على تلبية حاجات الموظفين الشخصية الحالية والمستقبلية (Kanyngo, 1979)

أما نظرية التفاعل الاجتماعي (Social Exchange Theory) فتفسر الانغماس الوظيفي في ضوء أن الانغماس الوظيفي يتم من خلال سلسلة من التفاعلات بين الأطراف الذين هم في حالة من الاعتماد المتبادل على بعضهم البعض. والعلاقات بين الأطراف هي أخذ وعطاء، وهي تحدد مدى نجاح العلاقات بين الأطراف (Saks, 2006). ويرى أبو خليفة وسوم (Abu Khalifeh & Som, 2013) أن القاعدة الأساسية لنظرية التبادل الاجتماعي هي العلاقة بين الأطراف، وهذه العلاقة تنمو مع مرور الوقت حتى تصبح تفاهمًا مبنيًا على الثقة والإخلاص المتبادل بين الأطراف، وبالتالي يلتزم الأطراف بقواعد تبادل محددة. لذلك فإن أحد الأساليب الفعالة للموظف لتنمية منظمته هو مستوى انغماسه الوظيفي. ويرى ساكس (Saks, 2006) أن مستوى انغماس الموظفين يعتمد إلى حد كبير على التسهيلات والموارد التي يتلقونها من مؤسستهم؛ فعندما يتلقى الموظفون الموارد من صاحب العمل، فإنهم يشعرون بأنهم مدينون للمؤسسة من خلال زيادة مستوى انغماسهم، ووضع أنفسهم في أعمالهم بشكل فعال لمكافأة مؤسستهم. وعندما تفشل المؤسسة في توفير هذه الأنواع من الموارد، فمن المحتمل أن ينسحب الموظفون، ويفصلوا أنفسهم عن عملهم. وبناءً على ذلك، فإن انغماس الموظفين يتكون من اتصال نفسي وعاطفي بين الموظفين والمؤسسة يؤدي إلى أداء إيجابي أو سلبي في العمل (Abu Khalifeh & Som, 2013).

وللانغماس الوظيفي نتائج إيجابية على المؤسسة؛ فقد أشارت نتائج الدراسات (Agyemang & Ofei, 2013; Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2013; Schaufeli & Salanova, 2007;) التي تناولت الانغماس الوظيفي أن المستوى

المرتفع من الانغماس الوظيفي يؤدي إلى مستوى مرتفع من المسؤولية التنظيمية، وزيادة الرضا الوظيفي، وقلة التغيب عن العمل، وانخفاض نسبة أعباء العمل، وارتفاع مستوى الصحة والرفاهية، وارتفاع مستوى الإنجاز، وإظهار سلوكيات أكثر مسؤولية، والنجاح التنظيمي.

وهناك العديد من العوامل المؤثرة في الانغماس الوظيفي. وهذه العوامل تصنف إلى عوامل تنظيمية، وفردية، وبيئية، وعوامل متعلقة في العمل. كما يتأثر الانغماس الوظيفي بالعديد من العوامل كالثقافة التنظيمية، وعملية الاتصال داخل المؤسسة، والثقة والاحترام السائدين في المؤسسة، ونمط القيادة (Lockwood, Sphr & Gphr, 2007).

وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة (Gallup, 2014; Saks & Gruman, 2014) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانغماس الوظيفي ومخرجات العمل. كما أكدت نتائج تلك الدراسات أن القيادة تلعب دورًا هامًا في تحقيق الانغماس الوظيفي لدى الموظفين. ويؤكد ساكس (Saks, 2006) أن الموظفين الذين يتلقون دعمًا أفضل من المؤسسة أظهروا مستويات مرتفعة من الانغماس الوظيفي. كذلك أشار مورا وأورجامبايدز-راموس وجونكالفز (Moura, Orgambidez-Ramos, & Goncalves, 2014) إلى أن الموظفين الأكثر انغماسًا هم الذين يحظون بعلاقات جيدة مبنية على الثقة ومواقف إيجابية بشكل عام. كذلك يعمل التواصل الفعال داخل المؤسسة على زيادة مستوى الانغماس الوظيفي (Karanges et al., 2014). كما أن تعزيز نقاط القوة لدى الموظفين، وتعزيز رفاهية الموظفين، يؤدي إلى زيادة مستوى الانغماس الوظيفي (Gallup, 2014).

وتؤدي بيئة العمل التي يسود فيها الاحترام والتقدير والرضا والقبول بين العاملين، واعتبار مكان العمل مكاناً مرغوبًا فيه من قبل العاملين، إلى ارتفاع مستوى الانغماس الوظيفي لدى العاملين. وتختلف البيئة المدرسية بشكل كبير من مدرسة لأخرى؛. فعلى الرغم من أن بعض المدارس يسود فيها الود، والجاذبية، والدعم، فإن بعضها الآخر يسود فيها عدم الود، وعدم الارتياح، وينعدم فيها الأمن. ويشار إلى المشاعر والاتجاهات المتعلقة بالبيئة المدرسية بالمناخ المدرسي.

وعلى الرغم من صعوبة تقديم تعريف موجز للمناخ المدرسي، يتفق معظم الباحثين على أنه بناء متعدد الأبعاد، يشمل الأبعاد المادية والاجتماعية والأكاديمية. وتم تصنيف أبعاد المناخ المدرسي على النحو الآتي: (1) الأمن، ويتضمن السلامة البدنية، والأمن العاطفي، وسلامة النظام والانضباط. (2) المناخ الأكاديمي، ويتضمن الإدارة، والتعلم والتعليم، والتطوير المهني. (3) المجتمع، ويتضمن العلاقات، والاتصال، ومراعاة التنوع، والمشاركة المجتمعية. (4) البيئة المدرسية، وتتضمن ملاءمة البيئة المدرسية، وتنظيم المدرسة، وتوفر الموارد (Loukas, 2007).

والمناخ المدرسي يتضمن مجموعة متنوعة من الأبعاد التي تميز حيوية المدرسة. وتتضمن هذه الأبعاد جودة تفاعل المعلمين مع الطلبة، وخصائص الهيكل المادي والتنظيمي للمدرسة، والسلامة المدركة في المدرسة، وممارسات التدريس والتعلم (Kopperud, Nepomuceno & Pomerantz, 2012). وكذلك يتضمن المناخ المدرسي التفاعل بين الأفراد في المجتمع المدرسي، الذي يؤثر إما بشكلٍ إيجابي أو سلبي على التطور المعرفي والاجتماعي للطلبة (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997).

تعددت تعريفات العلماء للمناخ المدرسي. ويعرف هاينز وإيمونز وبن-ايفي (Haynes, Emmons, Ben-Avie 1997) المناخ المدرسي بأنه جودة واتساق التفاعلات الشخصية داخل المدرسة التي تؤثر على النمو المعرفي والاجتماعي للطلبة. ويعرف هوي وميسكل (Hoy & Miskel, 2005) المناخ المدرسي بأنه الخصائص الداخلية التي تميز مدرسة عن أخرى، وتؤثر في سلوكيات أعضاء المدرسة. ويعرف بكيرال وإيفانز وهيوز وهاتشينسون (Pickeral, Evans, Hughes & Hutchinson, 2009) المناخ المدرسي بأنه جودة الحياة المدرسية وخصائصها. ويعرف المناخ المدرسي بأنه نوعية الحياة المدرسية على أساس قيمها ومعاييرها، والتفاعلات الاجتماعية والعلاقات الشخصية، والهيكل التنظيمي (National School Climate Council, 2015).

وهناك العديد من النظريات التي فسرت المناخ المدرسي؛ فالنظرية البيولوجية البيئية ترى أن التنمية البشرية تحدث من خلال التفاعلات المعقدة والمتبادلة بين الفرد والآخرين في البيئة المحيطة. وفي سياق المناخ المدرسي، تتشكل سلوكيات الفرد من خلال البيئة المدرسية. فعلى سبيل المثال، يؤثر بناء المدرسة، والظروف السائدة فيها، والعلاقات الشخصية بين الطلبة والمعلمين على تطور الطلبة (Bronfenbrenner, 1979). وتركز نظرية المخاطرة والمرونة على تحديد عوامل الحماية في بيئة الطفل، كالعلاقات الداعمة التي تعزز التكيف وتقلل من الآثار السلبية على الرغم من وجود المخاطر. ويشير عامل الخطر إلى أي شيء يزيد من احتمال تعرض الطفل لنتائج سلبية في المستقبل. ويكون الأطفال مرنين إذا كان بإمكانهم الاعتماد على الظروف والحالات الإيجابية، كالعلاقات الداعمة مع المعلمين (Rutter, 2006).

وترى النظرية الاجتماعية المعرفية أن العوامل البيئية تؤثر على كيفية رؤية الطلبة لأنفسهم كمتعلمين نشطين خلال الفصل الدراسي. ويؤدي المناخ المدرسي دورًا هامًا في تطور الطلبة من خلال جودة التفاعل مع الآخرين؛ فتحديد التوقعات الأكاديمية المناسبة، وتعزيز العلاقات الداعمة بين المعلمين والطلبة، والبيئة المدرسية الآمنة التي يشعر فيها الطلبة بالراحة، تؤدي جميعها دورًا هامًا في تطور الطلبة (Bandura, 1986). وترى نظرية التحكم الاجتماعي أن جودة المناخ المدرسي مهمة لتعزيز التزام الطلبة، ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية، وتقوية الروابط مع المجتمع

المدرسي التي تعزز ارتباط الطلبة بالمدرسة، وتشجع الطلبة على الالتزام بقواعد وقوانين المدرسة. ويقلل تفاعل هذه العوامل من السلوك المنحرف للطلبة (Agnew, 1993; Hirschi, 1969).

ويتضمن المناخ المدرسي نوعية التفاعل بين جميع العاملين في المجتمع المدرسي. ويوضح المناخ المدرسي القيم، والمعايير، والرؤية، والرسالة، والممارسات التعليمية، وعملية التعلم في المدرسة (Wang & Degol, 2016). ويرى بعض الباحثين (Darling-Hammond, 2003; Hirsch et al., 2007; Kraft et al., 2016; Pogodzinski et al., 2012) أن المناخ المدرسي يتضمن استقلالية المعلمين، والدعم الإداري، والعلاقات الجماعية، وسلوك الطلبة، والمرافق المدرسية، وامن المدرسة.

إن جودة المناخ المدرسي تؤثر على أداء وفعالية المجتمع المدرسي بشكل عام، وعلى الطلبة بشكل خاص. وهناك نوعان من المناخ المدرسي؛ المناخ المدرسي الإيجابي والسلبي. حيث يسمح المناخ المدرسي الإيجابي للطلبة بأداء أكاديمي أفضل، لأنه يوفر لهم الدعم الأخلاقي والمادي والأكاديمي. أما المناخ المدرسي السلبي فلا يؤدي إلى تحسن المدرسة أو تعزيز فعاليتها. والمدارس التي يسود فيها المناخ الإيجابي تعزز حدوث تعلم الطلبة، في حين أن المدارس التي يسود فيها المناخ السلبي فتعوّق تعلم الطلبة (Okendo, Nganzi & Munyua, 2014).

وقد أظهرت نتائج دراسة مارشال (Marshall, 2004) أن المناخ المدرسي له تأثير إيجابي أو سلبي على أداء طلبة المدارس. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زادت مرافق المدرسة، زادت احتمالية مساهمة المدرسة في التأثير الإيجابي على سلوك الطلبة وإنجازهم الأكاديمي. كما أظهرت النتائج أن المدارس ذات المرافق غير المناسبة، والعلاقات السيئة بين العاملين في المدرسة، تؤدي إلى تأثير سلبي على سلوك الطلبة وإنجازهم الأكاديمي. وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المناخ المدرسي الإيجابي وأداء الطلبة، وتحصيلهم الدراسي، ونموهم الشخصي.

بعد إجراء مسح للدراسات السابقة، تبين أن هناك دراسات سابقة تناولت متغير الانغماس الوظيفي، ودراسات أخرى تناولت متغير المناخ المدرسي، ودراسات تناولت فحص العلاقة الارتباطية بين الانغماس الوظيفي والمناخ المدرسي. فقام شوداري ورانجنيكار وباروا (Chaudhary, Rangnekar, & Barua, 2014) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين المناخ التنظيمي والانغماس الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (375) موظفًا في منظمات تجارية في الهند. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المناخ التنظيمي، ومقياس الانغماس الوظيفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المناخ التنظيمي والانغماس الوظيفي.

وقام سونغ وكيم وتشاي وباي (Song, Kim, Chai & Bae, 2014) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي والانغماس الوظيفي ومشاركة المعرفة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس المناخ المدرسي، ومقياس الانغماس الوظيفي، ومقياس مشاركة المعرفة. تكونت عينة الدراسة من (1125) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في كوريا الشمالية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المناخ المدرسي والانغماس الوظيفي ومشاركة المعرفة.

وقام غاريك وزملاؤه (Garrick et al., 2014) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي والشعور بالإرهاق والانغماس الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (61) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في استراليا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المناخ المدرسي، ومقياس الشعور بالإرهاق، ومقياس الانغماس الوظيفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المناخ المدرسي والانغماس الوظيفي.

وقام سالمينين ومكيكانجاس وفيلدت (Salminen, Mäkikangas & Feldt, 2014) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الموارد التنظيمية والمناخ التنظيمي والانغماس الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (747) من مديري النقابات العمالية في فنلندا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الموارد التنظيمية، ومقياس المناخ التنظيمي، ومقياس الانغماس الوظيفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الموارد التنظيمية والمناخ التنظيمي والانغماس الوظيفي.

وقام شعيب (Shoeib, 2014) بدراسة هدفت إلى معرفة تصورات معلمي التربية الخاصة للمناخ المدرسي، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في تصور المناخ المدرسي تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (96) معلمًا ومعلمة من معلمي مدارس التربية الخاصة في محافظة نجران بالسعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المناخ المدرسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين للمناخ المدرسي كانت إيجابية. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وقام كوس (Kose, 2016) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الانغماس الوظيفي والدعم التنظيمي والمناخ المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (433) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية والثانوية في تركيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الانغماس الوظيفي، ومقياس الدعم التنظيمي، ومقياس المناخ المدرسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة

وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الانغماس الوظيفي والدعم التنظيمي والمناخ المدرسي.

وقام عبد الله وعلي وثاناسينج (Abdullah, Ali & Thanasinge, 2017) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين المناخ الأخلاقي المدرسي والانغماس الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (348) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في ماليزيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المناخ الأخلاقي المدرسي، ومقياس الانغماس الوظيفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المناخ الأخلاقي المدرسي والانغماس الوظيفي.

وقام الدور وشوشانيب (Eldor & Shoshanib, 2017) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي والانغماس الوظيفي والرضا عن العمل. تكونت عينة الدراسة من(423) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في فلسطين المحتلة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الانغماس الوظيفي، ومقياس الرضا عن العمل. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المناخ المدرسي والانغماس الوظيفي والرضا عن العمل.

وقام الزبيدي (Al-Zubaidi, 2017) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص. تكونت عينة الدراسة من(616) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الانغماس الوظيفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانغماس الوظيفي كان مرتفعًا، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الكبيرة. وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص.

وقام عبد اللطيف والقرني (Abdul-Latif & Algrne, 2018) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الدعم التنظيمي المدرك والانغماس الوظيفي، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي. تكونت عينة الدراسة من (346) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الدعم التنظيمي، ومقياس الانغماس الوظيفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانغماس الوظيفي كان متوسطًا. وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي.

وقام مؤنس (Moanes, 2018) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الانغماس الوظيفي والاحتراق النفسي، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (256) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية في محافظة غزة بفلسطين. ولحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الانغماس الوظيفي، ومقياس الاحتراق النفسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانغماس الوظيفي كان متوسطًا. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة.

وقامت الشبل (Alshbel, 2019) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمًات، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة، والتخصص، والحالة الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (207) معلمات من معلمًات المدارس الثانوية في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الانغماس الوظيفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانغماس الوظيفي كان متوسطًا. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغيري التخصص والحالة الاجتماعية.

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود تباينٍ بين هذه الدراسات من حيث الأهداف، وطبيعة العينة، والنتائج التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصت بعض الدراسات العلاقة الارتباطية بين المناخ التنظيمي والانغماس الوظيفي، كدراسة (Chaudhary, Rangnekar & Barua, 2014)، وفحص العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي والشعور بالإرهاق والانغماس الوظيفي، كدراسة (Garrick et al., 2014)، وفحص العلاقة الارتباطية بين الانغماس الوظيفي والدعم التنظيمي والمناخ المدرسي، كدراسة (Kose, 2016). أما دراسة (Alshbel, 2019) فقد كان هدفها معرفة مستوى الانغماس الوظيفي. وكان هدف بعضها الآخر فحص العلاقة الارتباطية بين الدعم التنظيمي المدرك والانغماس الوظيفي، كدراسة (Abdul-Latif & Algrne, 2018). أما من حيث العينة، فقد تكونت العينة في بعض الدراسات من المعلمين، بينما تكونت في بعضها الآخر من الموظفين، ومديري النقابات. أما من حيث نتائج بعض الدراسات، فقد أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المناخ المدرسي والانغماس الوظيفي، كدراسات (Song, Kim, Chai & Bae, 2014; Garrick et al., 2014; Kose, 2016). بينما أشارت دراسات (Abdul-Latif & Algrne, 2018; Alsbel, 2019; Moanes, 2018) إلى أن مستوى الانغماس الوظيفي كان متوسطًا. أما دراسة (Al-Zubaidi, 2017) فقد أظهرت أن مستوى الانغماس الوظيفي كان مرتفعًا،

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول متغيرات الدراسة معًا، وفي النتائج من حيث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانغماس الوظيفي والمناخ المدرسي، لكنها تميزت عنها في تناولها بيئة مختلفة هي تربية وتعليم لواء قصبة المفرق؛ إذ لم تتم دراسة الموضوعين معًا في هذه المحافظة. كما أن الدراسة الحالية استفادت من غيرها من الدراسات السابقة في مناقشة النتائج، وفي بيان جوانب الاتفاق والاختلاف معها.

مشكلة الدراسة

تحرص وزارة التربية والتعليم على بذل الجهود لتطوير المدارس وتحسين بيئات التعلم في مجال الاهتمام بالمعلمين من خلال توفير المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لذلك. ويتأثر أداء المعلمين في المدرسة بالمناخ المدرسي وبسلوكيات المعلمين. ويرتبط المناخ المدرسي ارتباطًا وثيقًا برغبة المعلمين في الانغماس في عملهم. ويرتبط المناخ المدرسي الإيجابي بالإجراءات التعاونية بين المعلمين، وبانغماسهم الوظيفي، وهذا يؤدي إلى جودة أداء المدرسة. وانغماس المعلمين الوظيفي هو سلوك إيجابي، وممارسته من قبل المعلمين تؤدي إلى العديد من الآثار الإيجابية في الميدان التربوي. وبناءً على ما تقدم، يعد الانغماس الوظيفي للمعلمين من العوامل المؤثرة في أداء المعلمين في المدرسة، ولا بد من معرفة العوامل المؤثرة فيه، والعوامل المرتبطة به، بغيه الارتقاء به وتعزيزه لدى المعلمين. وبناءً على ما تقدم، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في فحص العلاقة الارتباطية بين الانغماس الوظيفي والمناخ المدرسي. وبشكل أكثر تحديدًا، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: *ما مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في لواء قصبة المفرق؟*

السؤال الثاني: *هل هناك فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟*

السؤال الثالث: *ما طبيعة تصورات معلمي لواء قصبة المفرق للمناخ المدرسي؟*

السؤال الرابع: *هل هناك فروق دالة إحصائيًا في تصورات المعلمين للمناخ المدرسي تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟*

السؤال الخامس: *هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانغماس الوظيفي والمناخ المدرسي؟*

أهمية الدراسة

تأتي الأهمية النَظريّة لهذه الدّراسة من تناولها لموضوع مهم وهو الانغماس الوظيفي وعلاقته بالمناخ المدرسي الذي له دور كبير في تقدم المؤسسات التعليمية وقدرتها على تحقيق أهدافها في تحسين مجمل الأوضاع المدرسية. ويظهر ذلك من خلال ارتفاع مستوى الأداء وزيادة مستوى الدافعية لدى المعلمين، الأمر الذي يعد أساسيًا لنجاح العملية التعليمية.

ومن الناحية العمليّة، تكمن أهمية هذه الدراسة فيما تُقدمه من نتائج في توجيه أنظار المسؤولين وأصحاب القرار في العملية التعليمية عبر تزويد أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم بمعلومات عن واقع الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في محافظة المفرق، مما يسهم في زيادة قدرتهم على اتخاذ المبادرات والبرامج التدريبية لتعريف المعلمين بهذا السلوك الإيجابي لتطبيقه في الميدان التربوي من أجل تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، ومعالجة جوانب القصور لديهم. كما يؤمل من هذه الدراسة أن تقدم توصيفًا للمناخ المدرسي كما يُدركه المعلمون في محافظة المفرق، وإن كانت هذه الإدراكات تتباين فيما بينهم تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، للتعرف إلى مواطن القوة في هذه البيئة لتأكيدها، وكذلك مواطن الضعف للتغلب عليها ومعالجتها من خلال وصف البرامج العلاجية المناسبة.

التعريفات الإجرائية

الانغماس الوظيفي: حالة ذهنية إيجابية ومُرْضية مرتبطة في العمل، وتتميز بالحيوية والتفاني، والاستغراق في العمل (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الانغماس الوظيفي.

المناخ المدرسي: الخصائص الداخلية التي تميز مدرسة عن أخرى كما يراها المعلمون، وتشمل عوامل المناخ الأربعة (القيادة الجماعية، والمشاركة المجتمعية، والإصرار الأكاديمي، واحترافية المعلمين) (Tcshannen-Moran, Parish & Dipaola, 2006). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس المناخ المدرسي.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم لواء قصبة المفرق البالغ عددهم (4207) معلمين ومعلمات في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019/2018. أما عينة الدراسة الحالية فتكونت من (576) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	278	%48.3
	إناث	298	%51.7
	المجموع	576	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	369	%64.1
	دراسات عليا	207	%35.9
	المجموع	576	%100
عدد سنوات الخبرة	1-5 سنوات	198	%34.4
	6-10 سنوات	135	%23.4
	أكثر من 11 سنة	243	%42.2
	المجموع	576	%100

أداتا الدراسة

مقياس الانغماس الوظيفي

تم استخدام مقياس الانغماس الوظيفي المطور من قبل شوفيلي وباكر وسالانوفا (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). ويتكون المقياس من (17) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: النشاط وخصصت لهذا البعد ست فقرات (مثال: أشعر بالقوة والنشاط في عملي)، والتفاني وخصصت لهذا البعد خمس فقرات (مثال: أجد العمل الذي أقوم به مليئًا بالمعنى والهدف)، والانهماك وخصصت لهذا البعد ست فقرات (مثال: أشعر بالحماس الزائد عندما أقوم بعملي). وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام سلّم ليكرت السداسي. من (0) أبدًا إلى (6) دائمًا. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (صفر-102)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الانغماس الوظيفي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الانغماس الوظيفي. قام شوفيلي وزملاؤه (Schaufeli et al., 2006) بالتحقق من صدق البناء للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برمجية اموس (Amos 5). وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة عوامل، وبلغت قيمة كاي تربيع (3227.29) عند درجة حرية (240)، وبلغ الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (RMSEA) (0.03)، وبلغ مؤشر حسن المطابقة (GFI) (0.95)، وبلغ مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (0.95). وللتحقق من ثبات المقياس، قام شوفيلي وزملاؤه (Schaufeli et al., 2006) بالتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وبلغت قيمة ألفا (0.95) للمقياس ككل، و(0.90، 0.95، 0.88) على التولي لبعد النشاط، والتفاني، والانهماك.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من صدق البناء لمقياس الانغماس الوظيفي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي؛ إذ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) معلمًا، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal component analysis)، وتدوير العوامل باستخدام أسلوب فاريماكس (Varimax) وجود ثلاثة عوامل فسرت ما نسبته (61.431%) من التباين الكلي المفسر؛ إذ فسر العامل الأول ما نسبته (23.241%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثاني ما نسبته (22.141%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثالث ما نسبته (16.49%) من التباين الكلي المفسر. والجدول (2) يبين قيم معاملات تشبع فقرات المقياس حسب عواملها، وتم اعتماد معيار تشبع الفقرات على العامل الذي تنتمي إليه بحيث لا يقل عن (30%).

الجدول (2)

قيم تشبع فقرات مقياس الانغماس الوظيفي على عواملها

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع
1	0.79	7	0.73	12	0.56
2	0.84	8	0.58	13	0.54
3	0.80	9	0.66	14	0.51
4	0.72	10	0.67	15	0.60
5	0.67	11	0.51	16	0.78
6	0.76			17	0.82

يتبين من الجدول (2) أن قيم تشبع فقرات العامل الأول تراوحت بين (0.67-0.84)، وأن قيم تشبع فقرات العامل الثاني تراوحت بين (0.51-0.73)، وأن قيم تشبع فقرات العامل الثالث تراوحت بين (0.51-0.82). وتم اعتماد معيار تشبع الفقرات على العامل الذي تنتمي إليه بحيث لا يقل عن (40%). كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الانغماس الوظيفي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	النشاط	التفاني	الانهماك	الدرجة الكلية
النشاط	1			
التفاني	0.73	1		
الانهماك	0.55	0.67	1	
الدرجة الكلية	0.87	0.90	0.85	1

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الانغماس الوظيفي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.85-0.90)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الانغماس الوظيفي تراوحت بين (0.55-0.73)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا. كذلك تم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد النشاط مع بعدها بين (0.59-0.86)، وتراوحت بين (0.53-0.71) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التفاني مع بعدها بين (0.64-0.86)، وتراوحت بين (0.55-0.81) مع الدرجة الكلية للمقياس، بينما قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الانهماك مع بعدها بين (0.51-0.79)، وتراوحت بين (0.34-0.77) مع الدرجة الكلية للمقياس، وجميعها دالة إحصائيًا.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من ثبات مقياس الانغماس الوظيفي باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-retest)، إذ تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وإعادة تطبيقه بعد فاصل زمني مقداره أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين مرتي التطبيق، وقد بلغ (0.88) للمقياس ككل، و(0.82، 0.84، 0.79) على التوالي لبعد النشاط، والتفاني، والانهماك. وكذلك تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach alpha)، وبلغت قيمة ألفا (0.81) للمقياس ككل، و(0.78، 0.80، 0.77) على التوالي لأبعاد النشاط، والتفاني، والانهماك.

تصحيح المقياس

تكون مقياس الانغماس الوظيفي من (17) فقرة، وتم تقسيم مستويات الانغماس الوظيفي إلى ثلاث فئات وفقًا للمعيار الأتي:

- من (1-2.33): مستوى متدنٍ من الانغماس الوظيفي.
- من (2.34-3.66): مستوى متوسط من الانغماس الوظيفي.
- من (3.67-5): مستوى مرتفع من الانغماس الوظيفي.

مقياس المناخ المدرسي

تم استخدام مقياس المناخ المدرسي المطور من قبل تشانن-موران وباريش ودي باولا (Tcshannen-Moran, Parish & Dipaola, 2006). ويتكون المقياس من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: القيادة الجماعية وخصصت لهذا البعد سبع فقرات (مثال: يحافظ مدير المدرسة على تحديد معايير محددة للأداء)، والمشاركة المجتمعية وخصصت لهذا البعد ثماني فقرات (مثال: يتم إشراك أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في لجان التخطيط المدرسي)، والإصرار الأكاديمي وخصصت لهذا البعد سبع فقرات (مثال: مدرستي تضع معايير مرتفعة للأداء الأكاديمي)، واحترافية المعلمين وخصصت لهذا البعد ثماني فقرات (مثال: ينجز المعلمون مهامهم بحماس واهتمام). وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام سلّم ليكرت الخماسي من (1) أبدًا إلى (5) كثيرًا جدًا. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (30-150)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى تصور إيجابي للمناخ المدرسي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى تصور سلبي للمناخ المدرسي. وقد قام تشانن-موران وزملاؤه (Tcshannen-Moran et al., 2006) بالتحقق من صدق البناء للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك بتطبيق المقياس على معلمي (82) مدرسة في ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة عوامل فسرت ما نسبته (71.74%) من التباين الكلي المفسر. وللتحقق من ثبات المقياس، قام تشانن-موران وزملاؤه (Tcshannen-Moran et al., 2006) بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة ألفا (0.96) للمقياس ككل، و(0.93، 0.93، 0.92، 0.94) على التوالي لبعد القيادة الجماعية، والمشاركة المجتمعية، والإصرار الأكاديمي، واحترافية المعلمين.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من صدق البناء لمقياس المناخ المدرسي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي. إذ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) معلمًا. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (principal component analysis)، وتدوير العوامل باستخدام أسلوب فاريماكس (Varimax) وجود

أربعة عوامل فسرت ما نسبته (62.523%) من التباين الكلي المفسر؛ إذ فسر العامل الأول ما نسبته (23.673%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثاني ما نسبته (16.251%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثالث ما نسبته (12.849%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الرابع ما نسبته (9.750%) من التباين الكلي المفسر، والجدول (4) يبين قيم معاملات تشبع فقرات المقياس حسب عواملها، وتم اعتماد معيار تشبع الفقرات على العامل الذي تنتمي إليه بحثيث لا يقل عن (30%).

الجدول (4)

قيم تشبع فقرات مقياس المناخ المدرسي على عواملها

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع
1	0.74	8	0.50	16	0.68	23	0.65
2	0.66	9	0.55	17	0.56	24	0.68
3	0.76	10	0.72	18	0.66	25	0.81
4	0.81	11	0.65	19	0.53	26	0.73
5	0.56	12	0.65	20	0.66	27	0.79
6	0.65	13	0.72	21	0.50	28	0.76
7	0.81	14	0.76	22	0.63	29	0.61
		15	0.56			30	0.76

يتبين من الجدول (4) أن قيم تشبع فقرات العامل الأول تراوحت بين (0.56-0.81)، وأن قيم تشبع فقرات العامل الثاني تراوحت بين (0.50-0.76)، وأن قيم تشبع فقرات العامل الثالث تراوحت بين (0.50-0.68)، وأن قيم تشبع فقرات العامل الرابع تراوحت بين (0.61-0.81). وتم اعتماد معيار تشبع الفقرات على العامل الذي تنتمي إليه بحيث لا يقل عن (40%). كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المناخ المدرسي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	القيادة الجماعية	المشاركة المجتمعية	الإصرار الأكاديمي	احترافية المعلمين	الدرجة الكلية
القيادة الجماعية	1				
المشاركة المجتمعية	0.48	1			
الإصرار الأكاديمي	0.54	0.62	1		
احترافية المعلمين	0.50	0.50	0.78	1	
الدرجة الكلية	0.76	0.79	0.88	0.85	1

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المناخ المدرسي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.76-0.88)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المناخ المدرسي تراوحت بين (0.48-0.78)، وجمعيها قيم دالة إحصائيًا. كذلك تم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد القيادة الجماعية مع بعدها بين (0.68-0.87)، وتراوحت بين (0.45-0.67) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المشاركة المجتمعية مع بعدها بين (0.57-0.77)، وتراوحت بين (0.39-0.62) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الإصرار الأكاديمي مع بعدها بين (0.55-0.83)، وتراوحت بين (0.37-0.78) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد احترافية المعلمين مع بعدها بين (0.74-0.84)، وتراوحت بين (0.60-0.73) مع الدرجة الكلية للمقياس، وجمعيها دالة إحصائيًا.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من ثبات مقياس المناخ المدرسي باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-retest)؛ إذ تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وإعادة تطبيقه بعد فاصل زمني مقداره أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين مرتي التطبيق، وقد بلغ (0.90) للمقياس ككل، و(0.89، 0.84، 0.87، 0.88) على التوالي لبعد القيادة الجماعية، والمشاركة المجتمعية، والإصرار الأكاديمي، واحترافية المعلمين. كذلك تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) وبلغت قيمة ألفا (0.75) للمقياس ككل، و(0.78، 0.77، 0.78، 0.78) على التوالي لبعد القيادة الجماعية، والمشاركة المجتمعية، والإصرار الأكاديمي، واحترافية المعلمين.

تصحيح المقياس

تكون مقياس المناخ المدرسي من (30) فقرة، وتم تقسيم مستويات تصورات المعلمين للمناخ المدرسي إلى فئتين وفقًا للمعيار الأتي:

- من (1-2.49): تصور سلبي للمناخ المدرسي.

- من (2.50-5): تصور إيجابي للمناخ المدرسي.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبع الباحثون الإجراءات الآتية في تنفيذ الدّراسة:

1- تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها، ومتغيراتها.

2- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

3- تجهيز أدوات الدّراسة، واختيار عينة تمثل مجتمع الدّراسة، وتوزيع روابط أدوات الدراسة على أفراد العينة.

4- جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها إلى الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS, V:20)، واستبعاد الاستبانات التي لم تحقق الشروط، إما لعدم ذكر جميع متغيرات الدراسة، أو لعدم اكتمال الإجابة على الفقرات.

5- استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدّراسة، والخروج بالتوصيات المناسبة استنادًا إلى نتائج الدّراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤال الثاني والسؤال الرابع، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANONA)، وتحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA). وللإجابة عن السؤال الخامس، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "*ما مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في لواء قصبة المفرق***"؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الانغماس الوظيفي الكلي وأبعاده، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانغماس الوظيفي لأبعاد المقياس وللمقياس ككل

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
النشاط	3.82	0.76	مرتفع
التفاني	4.02	0.79	مرتفع
الانهماك	3.59	0.77	متوسط
الانغماس الوظيفي	3.81	0.67	مرتفع

يتبين من الجدول (6) أن الانغماس الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي (3.81). كذلك يتبين من الجدول (6) أن بعد التفاني جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.02)، يليه بعد النشاط بمتوسط حسابي (3.82)، وفي الترتيب الأخير جاء بعد الانهماك بمتوسط حسابي (3.59).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "*هل هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة***"؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الانغماس الوظيفي وأبعاده وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومستوى الانغماس الوظيفي وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	النشاط		التفاني		الانهماك		الانغماس الوظيفي	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكور	3.79	0.82	4.00	0.88	3.51	0.79	3.76	0.76
	إناث	3.87	0.62	4.06	0.59	3.73	0.70	3.87	0.46
المؤهل العملي	بكالوريوس	3.84	0.72	3.95	0.76	3.50	0.79	3.75	0.70
	دراسات عليا	3.78	0.82	4.14	0.83	3.76	0.70	3.88	0.62
عدد سنوات الخبرة	1-5 سنوات	4.21	0.53	4.30	0.37	3.65	0.63	4.04	0.41
	6-10 سنوات	3.76	0.55	4.17	0.52	3.95	0.66	3.95	0.48
	أكثر من 11 سنة	3.53	0.86	3.71	1.02	3.33	0.83	3.51	0.82

يتبين من الجدول (7) وجود فروقٍ ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الانغماس الوظيفي وأبعاده وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة على الانغماس الوظيفي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الانغماس الوظيفي	الجنس	2.337	1	2.337	6.112	0.01
	المؤهل العلمي	9.830	1	9.830	25.703	0.00
	عدد سنوات الخبرة	42.071	2	21.036	55.007	0.00
	الخطأ	218.363	571	0.382		
	الكلي المصحح	264.799	575			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف (6.112)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (7) تبين أن الفرق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الإناث (3.87)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الذكور (3.76). كذلك يتبين من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف (25.703)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (7) تبين أن الفرق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا (3.88)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس (3.75). وكذلك يتبين من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة ف (55.007)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (10). أما بالنسبة للتحليل على مستوى الأبعاد، فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة على أبعاد الانغماس الوظيفي

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	النشاط	1.204	1	1.204	2.470	0.11
هوتلنج = 0.024	التفاني	0.843	1	0.843	1.580	0.20
ح = 0.00	الانهماك	6.099	1	6.099	12.180	0.00
المؤهل العلمي	النشاط	2.334	1	2.334	4.790	0.02
هوتلنج = 0.083	التفاني	16.184	1	16.184	30.350	0.00
ح = 0.00	الانهماك	16.022	1	16.022	31.999	0.00
عدد سنوات الخبرة	النشاط	54.641	2	27.321	56.055	0.00
ويلكس = 0.729	التفاني	53.943	2	26.972	50.579	0.00
ح = 0.00	الانهماك	39.024	2	19.512	38.968	0.00
الخطأ	النشاط	278.297	571	0.487		
	التفاني	304.486	571	0.533		
	الانهماك	285.906	571	0.501		
الكلي المصحح	النشاط	333.937	575			
	التفاني	363.960	575			
	الانهماك	340.938	575			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الانهماك تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف (12.180)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (7) تبين أن الفرق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الإناث (3.73)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الذكور (3.51). وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي النشاط والتفاني تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيم ف غير دالة إحصائيًا. وكذلك تبين من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد النشاط تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف (4.790)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (7) تبين أن الفرق لصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس (3.84)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا (3.78). وتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد التفاني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف (30.350)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (7) تبين أن الفرق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا (4.14)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس (3.95). وتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الانهماك تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف (31.999)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (7) تبين أن الفرق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا (3.76)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس (3.50). كذلك يتبين من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي وأبعاده تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغيرات	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	5-1 سنوات	10-6 سنوات	أكثر من 11 سنة
النشاط	5-1 سنوات	4.21		*0.45	*0.068
	10-6 سنوات	3.76	*-0.45		*0.23
	أكثر من 11 سنة	3.53	*-0.68	*-0.23	
التفاني	5-1 سنوات	4.30			*0.59
	10-6 سنوات	4.17			*0.46
	أكثر من 11 سنة	3.71	*0.59	*-0.46	
الانهماك	5-1 سنوات	3.65		*-0.30	*0.32
	10-6 سنوات	3.95	*0.30		*0.62
	أكثر من 11 سنة	3.33	*-0.32	*-0.62	
الانغماس الوظيفي	5-1 سنوات	4.04			*0.53
	10-6 سنوات	3.95		*0.44	
	أكثر من 11 سنة	3.51	*-0.53	*-0.44	

يتبين من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتبين أن الفرق لصالح المعلمين الذين يتراوح عدد سنوات خبراتهم بين (1-5) سنوات، والمعلمين الذي تتراوح خبراتهم بين (6-10) سنوات، مقارنةً بالمعلمين الذين تزيد خبراتهم على إحدى عشرة سنة. كذلك يتبين من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد النشاط تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتبين أن الفرق لصالح المعلمين الذين يتراوح عدد سنوات خبراتهم بين (1-5) سنوات، مقارنةً بالمعلمين الذي تتراوح خبراتهم بين (6-10) سنوات، والمعلمين الذين تزيد خبراتهم على إحدى عشرة سنة. وتبين وجود فروق في بعد النشاط لصالح المعلمين الذي تتراوح خبراتهم بين (6-10) سنوات، مقارنة بالمعلمين الذين تزيد خبراتهم على إحدى عشرة سنة. ووجود فروق دالة إحصائيًا في بعد التفاني تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتبين أن الفرق لصالح المعلمين الذين تتراوح عدد سنوات خبراتهم بين (1-5) سنوات، والمعلمين الذي تتراوح خبراتهم بين (6-10) سنوات، مقارنةً بالمعلمين الذين تزيد خبراتهم على إحدى عشرة سنة. كذلك يتبين من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الانهماك تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتبين أن الفرق لصالح المعلمين الذين يتراوح عدد سنوات خبراتهم بين (6-10) سنوات، مقارنةً بالمعلمين الذي تتراوح خبراتهم بين (1-5) سنوات، والمعلمين الذين تزيد خبراتهم على إحدى عشرة سنة، كما تبين وجود فروق في بعد الانهماك لصالح المعلمين الذي تتراوح خبراتهم بين (1-5) سنوات، مقارنة بالمعلمين الذين تزيد خبراتهم على إحدى عشرة سنة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "*ما طبيعة تصورات معلمي لواء قصبة المفرق للمناخ المدرسي***"؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناخ المدرسي، كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتصورات المناخ المدرسي لأبعاد المقياس وللمقياس ككل

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصور
القيادة الجماعية	3.92	0.76	إيجابي
المشاركة المجتمعية	3.77	0.66	إيجابي
الإصرار الأكاديمي	3.81	0.70	إيجابي
احترافية المعلمين	4.05	0.70	إيجابي
المناخ المدرسي	3.89	0.58	إيجابي

يتبين من الجدول (11) أن تصورات أفراد عينة الدراسة للمناخ المدرسي كانت إيجابية بمتوسط حسابي (3.89). كذلك يتبين من الجدول (11) أن بعد احترافية المعلمين جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.05)، يليه بعد القيادة الجماعية بمتوسط حسابي (3.92)، فبعد الإصرار الأكاديمي بمتوسط حسابي (3.81)، وفي الترتيب الأخير جاء بعد المشاركة المجتمعية بمتوسط حسابي (3.77).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "*هل هناك فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين للمناخ المدرسي تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة***"؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناخ المدرسي وأبعاده وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) وتصورات المناخ المدرسي وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	القيادة الجماعية		المشاركة المجتمعية		الإصرار الأكاديمي		احترافية المعلمين		المناخ المدرسي	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكور	4.01	0.71	3.71	0.70	3.73	0.73	4.04	0.77	3.87	0.63
	إناث	3.75	0.83	3.88	0.57	3.98	0.60	4.06	0.52	3.92	0.46
المؤهل العملي	بكالوريوس	3.87	0.72	3.67	0.68	3.78	0.68	3.97	0.70	3.82	0.62
	دراسات عليا	4.00	0.82	3.95	0.59	3.88	0.73	4.18	0.67	4.01	0.48
عدد سنوات الخبرة	1-5 سنوات	4.03	0.75	3.90	0.55	3.98	0.56	4.25	0.43	4.04	0.42
	6-10 سنوات	4.01	0.74	3.95	0.49	4.05	0.49	4.17	0.42	4.05	0.42
	أكثر من 11 سنة	3.78	0.76	3.56	0.76	3.55	0.81	3.81	0.90	3.67	0.69

يتبين من الجدول (12) وجود فروقٍ ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس المناخ المدرسي الكلي وأبعاده وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة على المناخ المدرسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المناخ المدرسي	الجنس	0.494	1	0.494	1.703	0.19
	المؤهل العلمي	10.460	1	10.460	36.024	0.00
	عدد سنوات الخبرة	25.104	2	12.552	43.231	0.00
	الخطأ	165.791	575	0.290		
	الكلي المصحح	195.857	575			

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائيًا. كذلك يتبين من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف (36.024)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (12)، تبين أن الفرق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا (4.01)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس (3.82). ويتبين من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة ف (43.231)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (15). أما بالنسبة للتحليل على مستوى الأبعاد، فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة على أبعاد المناخ المدرسي

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج = 0.178 ح = 0.00	القيادة الجماعية	8.234	1	8.234	14.909	0.00
	المشاركة المجتمعية	4.300	1	4.300	11.410	0.00
	الإصرار الأكاديمي	8.710	1	8.710	20.571	0.00
	احترافية المعلمين	0.242	1	0.242	0.562	0.45
المؤهل العلمي هوتلنج = 0.128 ح = 0.00	القيادة الجماعية	3.994	1	3.994	7.232	0.00
	المشاركة المجتمعية	20.005	1	20.005	53.082	0.00
	الإصرار الأكاديمي	6.333	1	6.333	14.957	0.00
	احترافية المعلمين	13.724	1	13.724	31.930	0.00
عدد سنوات الخبرة ويلكس = 0.825 ح = 0.00	القيادة الجماعية	11.014	2	5.507	9.971	0.00
	المشاركة المجتمعية	27.278	2	13.639	36.191	0.00
	الإصرار الأكاديمي	34.623	2	17.311	40.884	0.00
	احترافية المعلمين	31.366	2	15.683	36.487	0.00
الخطأ	القيادة الجماعية	315.349	571	0.552		
	المشاركة المجتمعية	215.190	571	0.377		
	الإصرار الأكاديمي	241.778	571	0.423		
	احترافية المعلمين	245.428	571	0.430		
	المناخ المدرسي	165.791	575	0.290		
الكلي المصحح	القيادة الجماعية	336.846	575			
	المشاركة المجتمعية	257.590	575			
	الإصرار الأكاديمي	286.620	575			
	احترافية المعلمين	2820.601	575			

يتبين من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد القيادة الجماعية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف (14.909)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (12)، تبين أن الفرق لصالح الذكور، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الذكور (4.01)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الإناث (3.75). وتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد المشاركة المجتمعية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف (11.410)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (12)، تبين أن الفرق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الإناث (3.88)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الذكور (3.71). وتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الإصرار الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف (20.571)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (12)، تبين أن الفرق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الإناث (3.98)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات الذكور (3.73). وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد احترافية المعلمين تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيم ف غير دالة إحصائيًا. كذلك يتبين من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف (36.24)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (12)، تبين أن الفرق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا (4.01)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس (3.82). ووجود فروق دالة إحصائيًا في بعد القيادة الجماعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف (7.232)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (12)، تبين أن الفرق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا (4.00)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس (3.87). وتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد المشاركة

المجتمعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف (53.082)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (12)، تبين أن الفرق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا (3.95)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس (3.67). وتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الإصرار الأكاديمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف (14.957)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (12)، تبين أن الفرق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا (3.88)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس (3.78). وتبين وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد احترافية المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ف (31.930)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وبالرجوع إلى الجدول (12)، تبين أن الفرق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، حيث كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا (4.18)، بينما كان المتوسط الحسابي لمستوى استجابات المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس (3.97). وكذلك يتبين من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة ف (43.231)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول (15)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغيرات	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	1-5 سنوات	6-10سنوات	أكثر من 11 سنة
القيادة الجماعية	1-5 سنوات	4.03			0.25
	6-10 سنوات	4.01			0.23
	أكثر من 11 سنة	3.78	-0.25	-0.23	
المشاركة المجتمعية	1-5 سنوات	3.90			0.34
	6-10 سنوات	3.95			0.39
	أكثر من 11 سنة	3.56	-0.34	-0.39	
الإصرار الأكاديمي	1-5 سنوات	3.98			0.43
	6-10 سنوات	4.05			0.50
	أكثر من 11 سنة	3.55	-0.43	-0.50	
احترافية المعلمين	1-5 سنوات	4.25			0.44
	6-10 سنوات	4.17			0.36
	أكثر من 11 سنة	3.81	-0.44	-0.36	
المناخ المدرسي	1-5 سنوات	4.04			0.37
	6-10 سنوات	4.05			0.38
	أكثر من 11 سنة	3.67	-0.37	-0.38	

يتبين من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات أفراد العينة للمناخ المدرسي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتبين أن الفرق لصالح المعلمين الذين تتراوح عدد سنوات خبراتهم بين (1-5) سنوات، والمعلمين الذي تتراوح خبراتهم بين (6-10) سنوات، مقارنةً بالمعلمين الذين تزيد خبراتهم على إحدى عشرة سنة. كذلك يتبين من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات أفراد العينة لأبعاد المناخ المدرسي (القيادة الجماعية، والمشاركة المجتمعية، والإصرار الأكاديمي، واحترافية المعلمين) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتبين أن الفرق لصالح المعلمين الذين تتراوح عدد سنوات خبراتهم بين (1-5) سنوات، والمعلمين الذي تتراوح خبراتهم بين (6-10) سنوات، مقارنةً بالمعلمين الذين تزيد خبراتهم على إحدى عشرة سنة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "*هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانغماس الوظيفي والمناخ المدرسي***"؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين الانغماس الوظيفي من جهة، وبين المناخ المدرسي من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (16).

الجدول (16)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الانغماس الوظيفي والمناخ المدرسي

المتغيرات	النشاط	التفاني	الانهماك	الانغماس الوظيفي
القيادة الجماعية	*0.46	*0.52	*0.56	*0.59
المشاركة المجتمعية	*0.42	*0.39	*0.52	*0.51
الإصرار الأكاديمي	*0.69	*0.66	*0.63	*0.76
احترافية المعلمين	*0.66	*0.73	*0.62	*0.76
المناخ المدرسي	*0.68	*0.70	*0.71	*0.79

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يتبين من الجدول (16) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الانغماس الوظيفي والمناخ المدرسي. كذلك يتبين من الجدول (16) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الانغماس الوظيفي وأبعاد المناخ المدرسي.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ***"ما مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في لواء قصبة المفرق"؟***

أظهرت نتائج السؤال الأول أن الانغماس الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى مرتفع. أما من حيث الأبعاد، فقد جاء بعد التفاني في المرتبة الأولى، يليه بعد النشاط، وفي الترتيب الأخير جاء بعد الانهماك. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين في محافظة المفرق يستمتعون في عملهم المدرسي؛ مما أكسبهم مستويات مرتفعة من النشاط والحماس، نظرًا لتوفر الاحتياجات الأساسية لدى المعلمين في تلك المدارس؛ مما زاد من استقرارهم في تلك المدارس، وأدى إلى زيادة الانتماء الوجداني للمدرسة، وزيادة قوة الترابط والعلاقات الاجتماعية بين المعلمين؛ مما ساهم في زيادة الانغماس الوظيفي لديهم. وبالتالي يمكن القول إن الانغماس الوظيفي لدى المعلمين له آثار هامة في جودة التدريس، وفعالية التعلم المدرسي (Lac, Tho & Guong 2015).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Al-Zubaidi, 2017) التي أشارت إلى أن مستوى الانغماس الوظيفي كان مرتفعًا. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيائج جة دراسات (Addul-Latif & Alqrne, 2018; Alshbel, 2019; Monanes, 2018)، التي أشارت إلى أن مستوى الانغماس الوظيفي كان متوسطًا.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ***"هل هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة"؟***

أظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن مجتمع المعلمات يخلو من انشغالات الحياة فترة مكوثهن في المدرسة، التي تُعدّ من اهتماماتهن اليومية. لذلك نجد أن المعلمًات يقبلن على العمل في المدرسة بكل إخلاص وتفانٍ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه أدلر (Adler, 2012) من الانغماس الوظيفي يُعدّ من العوامل المهمة في أداء العاملين؛ لأن النشاط والإخلاص يساعدان على إبراز الطاقات الكامنة لدى العاملين التي تمكنهم من تحقيق أهداف العمل، وتعزيز مستويات الدافعية لديهم.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Al-Zubaidi, 2017)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراستي (Monanes, 2018; Abdul-Latif & Algrne, 2018)، اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغيري الجنس.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الانهماك تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمات يسعين إلى بناء العلاقات الاجتماعية مع مثيلاتهن في المؤسسات التربوية، وبالتالي ترى المعلمة أن المدرسة هي سبيلها في بناء العلاقات الاجتماعية، ومتنفسها الانفعالي، مما ينعكس إيجابًا على حرصها على تحقيق أعلى مستويات التكيف مع زميلاتها. وهذا الحرص على التكيف وتحقيقه مع الغير في حدود المدرسة يؤدي إلى تحقيق مستويات متميزة من الانهماك الوظيفي لديهن.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي النشاط والتفاني تعزى لمتغير الجنس. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن مظاهر النشاط والإخلاص تعبر عن مدى انغماس المعلمين والمعلمات؛ إذ إن مهامهم وطبيعة عملهم متقاربة. يضاف إلى ذلك أن الأنظمة والقوانين في المدارس فيما يتعلق بالمهام والواجبات والنشاطات موحدة، سواء لمدارس الذكور أو لمدارس الإناث، كما أن الظروف التي يعيشها المعلمون في بيئة المدرسة، والأعباء الوظيفية متشابهة؛ مما ساهم في تقارب استجاباتهم في مستوى التفاني والنشاط في العمل المدرسي.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي وبعدي التفاني والانهماك تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى الخبرات والتجارب التي مرّ بها المعلمون الحاصلون على مؤهل دراسات عليا ممن لديهم خبرة أكثر في العمل، أكسبتهم مزيدًا من الثقة في ذاتهم، وجعلتهم أكثر إلمامًا وانغماسًا في عملهم؛ نتيجة عملهم الطويل في السلك التعليمي، مما ساهم في زيادة مستوى الانغماس والانتماء لهذا العمل والانهماك فيه، وهذا ما أشار إليه لين وشيه وجينغ ووانغ (Lin, Xie, Jeng & Wang, 2011) عن تأثر الدرجة والوضع الوظيفي على مستوى الانغماس الوظيفي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراستي (Abdul-Latif & Algrne, 2018; Al-Zubaidi, 2017)، اللتيْن أشارتا إلى عدم وجود فروق في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد النشاط تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس حديثون في الوظيفة، فهم في طور تقدمهم ويسعون لبذل ما لديهم للوصول إلى مستويات أعلى. لذلك فهم يقومون بالمهام والمسؤوليات الموكولة إليهم بنشاط إثباتاً منهم لذاتهم ولقدراتهم وسعيًا للوصول إلى الارتقاء الوظيفي من خلال إثبات كفاءتهم في العمل.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي لصالح المعلمين الذين تقل خبراتهم عن عشر سنوات للانغماس الوظيفي ككل. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل لديهم مستويات دافعية مرتفعة للعمل بفعل حماسهم في سنوات خبرتهم الأولى، ولديهم الرغبة والطموح لتحسين أدائهم من أجل الحصول على فرص الترقية والحوافز والمكافآت، والتقارير الممتازة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Al-Zubaidi, 2017)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Monanes, 2018)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد التفاني تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين التي تزيد عدد سنوات الخبرة لديهم على إحدى عشرة سنة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة قد اكتسبوا مع مرور الوقت حب مهنة التعليم واعتبارها مصدر الهام لهم، وحب تكوين أجيال وكفاءات متعلمة.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي النشاط والانهماك تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة حيث كان المتوسط الحسابي للمعلمين الذين تقل خبراتهم عن خمس سنوات أعلى من المتوسط الحسابي للمعلمين الذين تتراوح سنوات خبرتهم من (6-10) سنوات والمعلمين الذين تزيد خبراتهم على إحدى عشرة سنة، وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين تقل خبراتهم عن خمس سنوات لديهم درجة أعلى من الدافعية؛ لأنهم يسعون لإثبات أنفسهم وتحقيق ذاتهم في مهنتهم بنسبة أعلى من المعلمين ذوي الخبرات الطويلة، كونهم معلمين جددًا، من أجل تطوير كفاءتهم المهنية والتدريسية، وتزداد أهمية وفاعلية ما يقومون به عن طريق دمج أنفسهم مع عملهم المدرسي واستغراقهم فيه، ويشاركون في النشاطات بشكل إيجابي وبناء، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على مستوى نشاطهم وانهماكهم في العمل المدرسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: *"ما تصورات معلمي لواء قصبة المفرق للمناخ المدرسي"؟*

أظهرت نتائج السؤال الثالث أن تصورات أفراد عينة الدراسة للمناخ المدرسي كانت إيجابية، حيث جاء بعد احترافية المعلمين في المرتبة الأولى، يليه بعد القيادة الجماعية، فبعد الإصرار الأكاديمي، وفي الترتيب الأخير جاء بعد المشاركة المجتمعية.

ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى ما تتمتع به مدارس محافظة المفرق من هدوء واستقرار سواء على مستوى التفاعل بين مديريها ومعلميها أو بين معلميها وطلابهم وأولياء أمورهم، وسير العملية التعليمية وتوفير جو من الأمن والسلامة للطلبة. فإشباع حاجات المعلمين ورغباتهم، وتمكينهم من استغلال طاقاتهم وقدراتهم ومواهبهم، وزيادة المشاركة والتعاون والثقة المتبادلة القائمة على الصدق والحزم والمودة، يؤدي إلى القضاء على الصراع والتنازع بين المعلمين، ومن ثم إيجاد مُناخ مدرسي إيجابي يتسم بالعلاقات الإنسانية الجيدة والاتصالات النشطة، من خلال توفير أجواء تحقق الإبداع والتميز في الأداء ودقة الإنجاز. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Shoeib, 2014)، التي أشارت إلى أن تصورات المعلمين للمناخ المدرسي كانت إيجابية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: *"هل هناك فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين للمناخ المدرسي تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة"؟*

أظهرت نتائج السؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائيًا. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن التزام المعلمين والمعلمًات بالأنظمة والقوانين والتعليمات المدرسية نابع من واقع المدرسة الفعلي، وهذا يؤدي إلى وجود مناخ إيجابي يلبي الطموحات وحاجات المعلمين والمعلمًات والطلبة داخل المدرسة، علمًا بأن طبيعة العلاقة في المجال التربوي لا ترتبط بجنس المعلم، بل ترتبط بقدراته وإمكاناته وتكيفه مع المهنة

وتوافقه مع أهدافها وقيمها وارتياحه ورضاه المهني، كما أن المناخ السائد في مدارس الذكور يشابه إلى حد كبير المناخ السائد في مدارس الإناث من حيث العلاقات الاجتماعية و الإنسانية السائدة بين أفراد المدرسة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Shoeib, 2014) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد القيادة الجماعية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذكور أكثر قدرة على التعبير عن آرائهم بوضوح، ويتميز الذكور بسمات شخصية عن الإناث من جرأة وشجاعة واعتماد على النفس تنعكس على العمل داخل المدرسة.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي المشاركة المجتمعية والإصرار الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى ارتفاع الألفة والتعاون بين المعلمات؛ إذ تعتبر بيئة المدرسة البيئة التي تساعد على تكوين علاقات تواصل وصداقة بين الإناث بالمقارنة مع الذكور، كما أن الإناث هن الأكثر تواصلاً مع أولياء أمور الطلبة لمناقشة مواضيع تخص الطلبة، ويُدركن أهمية التواصل مع أولياء أمورهم حول كل ما يتعلق بالطلبة؛ كل ذلك ساهم في تهيئة مناخ مدرسي متميز لمدارسهن.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد احترافية المعلمين تعزى لمتغير الجنس. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الثقافية والاجتماعية في بيئة المدرسة لدى المعلمين والمعلمًات من حيث بدء الفصل الدراسي في الوقت المحدد، وتعرضهم لمقررات دراسية وأنشطة ومواقف تعليمية وخبرات وأساليب تدريس وتعزيز وتقويم متقاربة، وسيادة جو التعاون والاحترام والتقدير لكفاءات زملائهم المهنية؛ كل هذه الأمور مجتمعة تقلل من الفروق بين الجنسين من المعلمين والمعلمًات.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي وأبعاده الأربعة: القيادة الجماعية والمشاركة المجتمعية والإصرار الأكاديمي واحترافية المعلمين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا لديهم عمق أكاديمي وحصيلة معرفية أكثر، ويتوفر لهم ما يلبي طموحاتهم وتوقعاتهم المهنية، وبخاصة فيما يتعلق بإجراءات العمل وسياساته. وكلما زاد تحصيل المعلم كان أقدر على القيام بالمهمات الأكاديمية والأنشطة والتجارب التي يُطلب منه إنجازها، بالإضافة إلى أن الصلاحيات الممنوحة لهذه الفئة من المعلمين ومساهمتهم في وضع الخطط وحرية اتخاذ القرارات، ومستوى الحوافز والمكافئات المقدمة لهم، وقدرتهم على التكيف مع الظروف المناخية المحيطة، ورغبتهم في تحسين الأداء الوظيفي، انعكست على درجة اهتمامهم بالمناخ المدرسي. وبسبب مؤهلاتهم، فإنهم يحصلون على مراكز وظيفية متقدمة، وبالتالي فإن اهتمامهم بالمناخ المدرسي وأبعاده أكبر من اهتمام غيرهم من الفئات الأخرى.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات أفراد العينة للمناخ المدرسي وأبعاده الأربعة: القيادة الجماعية، والمشاركة المجتمعية، والإصرار الأكاديمي، واحترافية المعلمين، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. حيث كان المتوسط الحسابي للمعلمين الذين تقل خبراتهم عن عشر سنوات للمناخ المدرسي ككل وأبعاده الفرعية الأربعة: القيادة الجماعية، والمشاركة المجتمعية، والإصرار الأكاديمي، واحترافية المعلمين، أعلى من المتوسط الحسابي للمعلمين التي تزيد سنوات الخبرة لديهم على إحدى عشرة سنة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Shoeib, 2014)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمًات ذوي الخبرة أقل من عشر سنوات لديهم رغبة حقيقية لمزاولة مهنة التعليم لإثبات ذاتهم في مكانهم الوظيفي، بالإضافة إلى تركيز مديريات التربية على المعلمين والمعلمًات ذوي الخبرة القليلة والمتوسطة في دورات التهيئة، والزيارات الإرشادية المتكررة من قبل المديرين والمسؤولين، وإحاطتهم بمزيد من الاهتمام والزيارات الإشرافية والزيارات المتبادلة مع زملائهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "*هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانغماس الوظيفي والمناخ المدرسي***"؟**

أظهرت نتائج السؤال الخامس وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الانغماس الوظيفي والمناخ المدرسي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الانغماس الوظيفي وأبعاد المناخ المدرسي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين يعملون في مناخ تعليمي قائم على الانفعالات الإيجابية، والعلاقات الاجتماعية السليمة والصحيحة، ترتفع قدراتهم الكامنة، مما يساعدهم في حل مشكلاتهم بنجاح، واحترام وجهات نظر الآخرين، وإعادة بناء طلبتهم نفسيًا وانفعاليًا واجتماعيًا بصورة سليمة وصحيحة (Bengtsson & Arvidsson, 2011 ; Payton et al., 2000)، كما أن المناخ المدرسي الإيجابي مناخ يشجع على العمل، وينتج عنه التزام من المعلمين تجاه المؤسسة التعليمية التي يوجدون فيها، كما يدعم شعور المعلمين بالانتماء للمدرسة وتتوفر فيه العلاقات الإنسانية وفرص النمو المهني والإمكانات المطلوبة. وعندما يشعر المعلمون بأن البيئة المدرسية بيئة داعمة لهم، وتسودها أجواء المحبة والطمأنينة، وتأخذ بأيديهم نحو التقدم للأفضل، فإن ذلك سينعكس على أدائهم بصورة إيجابية، ويزيد من انتمائهم للمدرسة، والحرص على تحقيق أهدافها، والنهوض بمستواها، فيزيد لديهم الانغماس الوظيفي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة (Abdullah, Ali & Thanasinge, 2017; Chaudhary, Rangnekar & Barua, 2014; Eldora & Shoshanib, 2017; Garrick et al., 2014; Kose, 2016; Salminen, Makikangas & Feldt, 2014; Song et al., 2014)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المناخ المدرسي والانغماس الوظيفي.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدّراسة، يوصي الباحثون بما يأتي:

1- تهيئة البيئة التعليمية المناسبة للحفاظ على مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين.

2- ضرورة المحافظة على المناخ المدرسي الإيجابي لدى المعلمين العاملين في مدارس تربية وتعليم لواء قصبة المفرق، وذلك من خلال الندوات واللقاءات وورش العمل حول العوامل التي تقوي العلاقة بين المعلمين.

3- العمل على تعزيز وتشجيع الانغماس الوظيفي لدى المعلمين الذكور، والحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى.

4- إجراء دراسات أخرى تتناول العلاقة بين الانغماس الوظيفي للمعلمين وكفاءة المعلمين الذاتية.

References

Abdullah, A., Ali, A. & Thanasinge, Y. (2017). How affective well-being moderates the ethical work climate and work engagement relationship in Malaysian secondary schools. *Science International*, 29(4), 797-801.

Abdul-Latif, T. & Algrne, S. (2018). The level of teacher perceived organization support in the public secondary schools in Buraydah and its relationship with teachers' work engagement. *Journal of College Education*, 34(4), 334-371.

Abu Khalifeh, A. & Som, A. (2013). The antecedents affecting employee engagement and organizational performance. *Asian Social Science*, 9(7), 41-46.

Adler, S. (2012). Work engagement: A handbook of essential theory and research. *Personnel Psychology*, 65(1), 204-207.

Agnew, R. (1993). Why do they do it? An examination of the intervening mechanisms between B-social control variables and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30 (3), 245–266.

Agyemang, C. & Ofei, S. (2013). Employee work engagement and organizational commitment: A comparative study of private and public sector organizations in Ghana. *European Journal of Business and Innovation Research*, 1(4), 20-33.

Alshbel, R. (2019). The level of work engagement among secondary school female teachers in Unaizah governorate. *Journal of College Education*, 35(10), 67-97.

Al-Zubaidi, A.(2017). Mechanisms to promote work engagement among Jaddah secondary-school teachers. *Journal of Reading and Knowledge*, 193(1), 153-224.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

Bengtsson, H. & Arvidsson, Å. (2011). The impact of developing social perspective taking skills on emotionality in middle and late childhood. *Social Development*, 20(2), 353-375.

Berg, J., Dutton, E. & Wrzesniewski, A. (2013). Job crafting and meaningful work. In: B. J. Dik, Z. S. Byrne & M. F. Steger (Eds.), *Purpose and meaning in the workplace*. Washington, DC: American Psychological Association. 81-104.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Boston: Harvard University Press.

Chaudhary, R., Rangnekar, S. & Barua, M. (2014). Organization climate, climate strength and work engagement. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 133, 291-303.

Cummings, T. & Worley, C. (2008). *Organization development and change* (9th edn.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.

Eldor, L. & Shoshani, A. (2017). Are you being served? The relationship between school climate for service and teacher engagement, satisfaction and intention to leave: A moderated mediation model. *Journal of Psychology*, 151(5), 359-378.

Gallup, Inc. (2014). *State of America's schools: The path to winning again in education*. Available at: http://www.gallup.com/opinion/gallup/173615/gallup-releases-new-insights-state-america-schools.aspx

Garrick, A., Mak, A., Cathcart, S., Winwood, P., Bakker, A. & Lushington, K. (2014). Psychological safety climate moderating the effects of daily job demands and recovery on fatigue and work engagement. *Journal of Occupational and Organization Psychology,* 87, 694-714.

Haynes, N., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.

Hirsch, E., Emerick, S., Church, K., & Fuller, E. (2007). *Teacher working conditions are student learning conditions: A report on the 2006 North Carolina teacher working conditions survey*. Center for Teaching Quality. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498770.pdf

Hirschi, T (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Hoy, W. & Miskel, C. (2005) *Education administration: Theory, research and practice*. 7th edn. New York: McGraw-Hill.

Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management*, 33(4), 692-724.

Kanungo, R. (1979). The concepts of alienation and involvement revisited. *Psychological Bulletin*, 86, 119–138.

Karanges, E., Beatson, A., Johnston, K., & Lings, I. (2014). Optimizing employee engagement with internal communication: A social exchange perspective. *Journal of Business Market Management*, 7, 329-353.

Kopperud, D., Nepomuceno, M. & Pomerantz, B. (2012). *School climate health and learning*. California: Corwin Press.

Kose, A.(2016). The relationship between work engagement behaviour and perceived organization support and organization climate. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 42-52.

Kraft, M., Marinell, W. & Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449.

Lac, T., Tho, T. & Cuong, P. (2015). Comparative organization work engagement of faculty members in Vietnam public higher-education institutions. *International Journal of Innovative and Applied Research*, 3(1), 71-75.

Lin, R., Xie, J., Jeng, Y. & Wang, Z. (2011). The relationship between job involvement and school administrative effectiveness as perceived by administration teachers. *Management in Education*, 25(3), 112-118.

Lockwood, N., Sphr, S. & Gphr, M. (2007). Leveraging employee engagement for competitive advantage: HR's strategic role. *SHRMm Research Quarterly*, 2, 1-11.

Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.

Marshall, M. (2004). *Examining school climate: Defining factors and educational influences*. Atlanta: Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management.

Moanes, K. (2018). Job involvement and its relation to the teachers psychological burnout at the primary school in Al-Wusta governorate-Gaza. *Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies*, 9(25), 180-196.

Moura, D., Orgambidez-Ramos, A. & Goncalves, G. (2014). Role stress and work engagement as antecedents of job satisfaction: Results from Portugal. *Europe's Journal of Psychology*, 10(2), 291-300.

National School Climate Council. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. New York: Center for Social and Emotional Education; & Denver, CO: National Center for Learning and Citizenship, Education Commission of the States. Available at: http://csee.net/climate/aboutcsee/school_climate_challenge.pdf

Okendo, E., Nganzi, C. & Munyua, J. (2014). Relationships between school climate and students' academic achievement in KSCE examinations: A case of Kisii County-Kenya. *International Journal of Education Learning and Development*, 2(5), 7-17.

Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.

Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W. & Hutchinson, D. (2009). *School climate guide for district policymakers and educational leaders*. New York: Center for Social and Emotional Education.

Pogodzinski, B., Youngs, P., Frank, K. A. & Belman, D. (2012). Administrative climate and novices' intent to remain in teaching. *The Elementary School Journal*, 113(2), 252-275.

Rabinowitz, S. & Hall, D. (1977). Organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 84, 265-288.

Robbins, S. & Judge, T. (2012). *Organizational behavior*. Istanbul: Nobel.

Roozeboom, M. & Schelvis, R. (2015). *Work engagement: drivers and effects*. http:// oshwiki.eu/wiki/Work_engagement:_drivers_and_effects.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1094, 1–12.

Saks, A. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600–619.

Saks, A. & Gruman, J. (2014). What do we really know about employee engagement? *Human Resource Development Quarterly,* 25, 155–182.

Salminen, S., Mäkikangas, A. & Feldt, T. (2014). Job resources and work engagement: Optimism as moderator among Finnish managers. *Journal of European Psychology Students*, 5(1), 69-77.

Schaufeli, W. (2012). Work engagement: What do we know and where do we go? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3-10.

Schaufeli, W., Bakker, A. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.

Schaufeli, W.B. & Salanova, M. (2007). Research in social issues in management. Gilliland, S.W., Steiner, D. D. and Skarlicki, D.P. (Eds.), *Work engagement: A emerging psychological concept and its implications for organizations.* (pp. 135-177).

Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-79.

Shoeib, A.(2014). School climate as perceived by teachers of especial education in Nijran. *Education and Psychology Theses*, 44, 33-47.

Shuck, B. & Wollard, K. (2010). Employee engagement & HRD: A seminal review of the foundations. *Human Resource Development Review*, 9(1), 89-110.

Song, J., Kim, W., Chai, D. & Bae, S. (2014). The impact of an innovate school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean school: The mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement. *Journal of Educational Policy*, 11(2), 179-203.

Tschannen-Moran, M., Parish, J. & DiPaola, M.(2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16(4), 386.

Vroom, V. (1964). Ego-involvement, job satisfaction and job performance. *Personnel Psychology*,15, 159-177.

Wang, M. & Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement and impact on student outcome. *Educational Psychological Review*, 28, 315-352.

Wildermuth, M. (2008). 10 MS of employee engagement. *Training and Development*, 10, 50-53.