A Field Study of the Job Engagement of Teachers in Basic Education Schools in Qalyubia Governorate

Dr. Hossam El Din E. M. Ibrahim
PhD. Researcher, Educational Planning Division
(Specialization: Educational Administration)
The National Center for Educational Research and Development, Egypt
ihossam394@gmail.com

Dr. Ahmed Z. Nawwar
Assistant Professor, Educational Policies Division
(Specialization: Education Foundations)
The National Center for Educational Research and Development, Egypt
drahmedzenhom@hotmail.com

Received: 12-6-2023 Revised: 16-7-2023 Accepted: 31-7-2023
Published: 30-8-2023

DOI: 10.21608/JSRE.2023.216867.1576
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_314048.html

Abstract

The current study aimed to identify the reality of job engagement among teachers at basic education schools in Qalyubia Governorate. The study followed the descriptive method, and the questionnaire was used in collecting data and information and was applied to a sample of (278) teachers. The results of the study found that the level of job engagement of teachers in basic education schools in Qalyubia Governorate was high overall, as well as high in all dimensions of the study, namely: emotional engagement, cognitive engagement, and behavioral engagement. The results also revealed that there were no statistically significant differences between the averages of the estimates of the members of the study sample at the level of ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the change in academic qualification, years of experience, job title, and specialization, The results also revealed that there were statistically significant differences between the averages of the estimates of the study sample at the level ($\alpha \leq 0.05$) due to the gender variable in favor of females, and the environment in favor of urban schools.. In addition to the above, the results of the study showed that conscience, professional duty and a sense of responsibility are among the most important factors that enable teachers to engage careers in their schools, and that weak wages, incentives and rewards are among the most important factors that prevent teachers from being able to engagement careers.

Keywords: *Job engagement, Teachers, Basic education schools, Qalyubia Governorate, Egypt.*

دراسة ميدانية للاندماج الوظيفي لدى المُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم
دكتور باحث بشعبة التخطيط التربوي
(تخصص إدارة تربوية)
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، جمهورية مصر العربية
ihossam394@gmail.com

د. أحمد زينهم نوار
أستاذ مساعد بشعبة السياسات التربوية
(تخصص أصول تربية)
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، جمهورية مصر العربية
drahmedzenhom@hotmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرُف واقع الاندماج الوظيفي لدى المُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٧٨) مُعلمًا ومُعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مُستوى الاندماج الوظيفي لدى المُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاء عاليًا بصورة إجمالية، كما جاء عاليًا في جميع أبعاد الدراسة؛ وهي: الاندماج العاطفي، والاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى مُتغيرات المُؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمُسمى الوظيفي، والتخصص، وتوصلت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى مُتغير الجنس ولصالح الإناث، والبيئة ولصالح المدارس الحضرية. وبالإضافة إلى ما سبق بينت نتائج الدراسة أن الضمير والواجب المهني والإحساس بالمسؤولية من أهم العوامل التي تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارسهم، وأن ضعف الأجور والحوافز والمُكافآت من أهم العوامل التي تحول دون تُمكنهم من هذا الاندماج الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: الاندماج الوظيفي، المُعلمون، مدارس التعليم الأساسي، مُحافظة القليوبية، مصر.

دراسة ميدانية للاندماج الوظيفي لدى المُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية

المقدمة:

يُعتبر المُعلم من الدعائم الرئيسة والركائز الأساسية في نجاح العملية التعليمية في المدارس لما يقوم به من واجبات وظيفية تتضمن مهام وأدوار ومسؤوليات مُتعددة، فهو مسؤول عن دعم وتسهيل وتيسير عمليات تعليم وتعلم الطلبة ؛ وذلك من خلال استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس وأساليب تقويم حديثة تواكب التطورات العالمية في هذا المجال؛ وتُنمي الإبداع والابتكار لديهم، وتُثري معارفهم، وتطور مهاراتهم، وتؤصل اتجاهاتهم الإيجابية ، بالإضافة إلى تقديمه الدعم للقيادة المدرسية والزملاء وغيرهم من المعنيين بالعملية التعليمية، ولا يمكن للمعلم القيام أن يحقق ذلك إلا إذا كان لديه اندماج وثيق وعميق بوظيفته؛ ويظهر من خلاله رضاه عنها، وارتباطه بها، وحماسه فيها، ودافعيته نحوها.

ويُعد الاندماج الوظيفي للمُعلمين عن اتجاه إيجابي وحالة ذهنية تجعلهم يرتبطون وينخرطون في عملهم بطاقة وحيوية جسمانية، ومرونة عقلية، واهتمامات عاطفية، وهذا يمكنهم من مواجهة تحديات ومُشكلات العمل بفعالية، والتأثير بقوة على الأخرين ويكونون مُلهمين لهم في كافة سلوكياتهم وممارساتهم المهنية، والشعور بالسعادة المهنية حيث تمر الأوقات بسرعة في بيئة العمل؛ ومن ثم تحقيق مستويات عالية من الرضا الوظيفي لديهم، مما يقود إلى تحسين وتطوير أداءهم المهني، والارتقاء بمُستوى كفاءة مدارسهم. (Sudibjo & Riantini, 2023, 120)

وتتمثل أهمية الاندماج الوظيفي لدى المُعلمين في كونه مؤشرًا لجودة حياتهم المهنية ، فضلاً عن دوره الأساسي في فهم سلوكيات العمل؛ مثل: مُعدل دوران العمالة ، والإحجام والتغيب عنه ، ويجعلهم يجدون معنىً وهدفًا أسمى فيه، ويميلون إلى التركيز أكثر على احتياجات الطلبة والوفاء بها، وزيادة التعرف عليهم ، كما يجعلهم أكثر قدرة في التعامل مع الطلبات المتزايدة للمُستفيدين من العملية التعليمية، ويجعلهم أيضًا قادرين على إيجاد فرص لتنمية أنفسهم مهنيًا لتحسين الكفاءات والمهارات المهنية ، وإبقاءهم في العمل وضمان استمرارهم، والإيجابية والفعالية في قاعات الدروس ، ويكونون أكثر تضحية بأنفسهم وفاعلية في نمو الطلبة الأكاديمي والاجتماعي والنفسي، وقادرين على تحويل مدرستهم إلى منظمة ناجحة ذات جودة تعليمية عالية، بالإضافة إلى أنه يجعلهم يشعرون بالرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والانفتاح على التطوير والابتكار وأكثر قدرة على حل المشكلات، وأكثر اهتمامًا بالعمل الجماعي التشاركي. (Gulbahar et.al., 2022, 158-159)

وبالإضافة إلى ما سبق فإن الاندماج الوظيفي لدى المُعلمين يجعلهم يبنون علاقات تواصل فعالة بين كافة المُشاركين في العملية التعليمية من زملاء وإدارة مدرسية وطلبة وأولياء أمور وأعضاء مجتمع محلي، وذلك للارتقاء بالإنجاز العلمي للطلبة (White & Levers, 2017,15-16)، فضلًا أنه يجعلهم يوثقون ويُدعمون العلاقات والتواصل والتفاعل الإيجابي مع أولياء أمور الطلبة، ويجعلونهم يُشاركون في أنشطة تعليم وتعلم أبنائهم سواء داخل المدرسة أو من خلال المنزل، وتزويدهم بمعلومات عن سلوكيات أبنائهم، ومشاكلهم التعليمية، ومستويات إنجازهم وسبُل تحسينها. (Calamak et.al. , 2020, 190-191)

ويوجد عدة عوامل تؤثر على الاندماج الوظيفي للمُعلمين؛ أهمها: دعم المُشرف Supervisor support سواء المُعلم الأول أو مُدير المدرسة من خلال تقديم التغذية الراجعة لتحسين وتطوير الأداء، ودعم زملاء العمل Co-worker support من خلال العمل الجماعي التعاوني والتواصل الفعّال، واستقلالية العملWork autonomy من خلال توفير الصلاحيات اللازمة لأداء مهامه ومسؤولياته وأدواره المُتنوعة، والحوافز والاعتراف Rewards and recognition بجهودهم ومنحهم المُكافآت والاحتفال بهم وتكريمهم ، ووضوح العمل Work Clarity من حيث تحديد المسؤوليات والمهام والأدوار بدقة ، ومواردresource العمل من خلال توفير أماكن جاذبة للعمل ومزودة بكافة التجهيزات اللازمة للحياة المدرسية وتعليم وتعلم الطلبة. (Murangi& Bailey , 2022, 2-3)

كما يوجد أيضًا مجموعة من العوامل تحول دون اندماج المُعلمين في وظائفهم؛ وذلك مثل زيادة متطلبات العمل، ومحدودية الموارد، وعلاقات العمل غير الإيجابية، وبيئة العمل السلبية التي يشيع فيها مُناخ القلق والتوتر والصراعات، وعدم الاهتمام بالإبداع والابتكار، وكثرة دوران العمالة، والمهام والمسؤوليات التي تتجاوز التوصيف الوظيفي. (Szilvassy& Širok , 2022, 2)

أما شعور المُعلمين بقلة اندماج في وظائفهم يجعلهم يشعرون بالضغوط الوظيفية والقلق والتوتر بصورة مُستمرة عند أداء الأعمال والأنشطة المُرتبطة بواجباتهم الوظيفية، فضلاً عن الإحساس بالإجهاد المستمر والاحتراق النفسي الداخلي، والشعور بالغربة في بيئة العمل وعدم القدرة على الاندماج فيها، وضعف التواصل مع المُديرين والزملاء وغيرهم من المُشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية، وقد يقودهم هذا إلى التغيب عن العمل لفترات طويلة ((López,et.al., 2015, 142) . كما أكدت لوبيزا وآخرون (López et.al., 2015, 2556) أن عدم اندماج المُعلمين بوظائفهم يؤدي إلى تناقص مُشاركتهم في العمل الجماعي التعاوني التشاركي، والعمل في جزر منعزلة عن بعضهم البعض، وتضاؤل فرص الدعم والمُساعدة والاعتمادية المُتبادلة والأعمال التطوعية بينهم، وضعف انتمائهم وولائهم للمهنة، واستنزافهم وإنهاكهم بدنيًا وعقليًا وصحيًا، ومن ثم يقودهم هذا إلى ترك المهنية في كثير من الأحيان.

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج كثير من الدراسات السابقة إلى وجود سلوكيات وممارسات مهنية يقوم بها المعلمون تدل على ضعف اندماجهم بوظائفهم، حيث خلصت نتائج دراسة قرني وآخرين (٢٠٢٢، ٢٣٤) إلى انتشار ثقافة العمل الفردي دون الجماعي بين المُعلمين، وإهمال العمل التعاوني التشاركي، وقلة الاهتمام بالتطوير والتحسين، وافتقاد الروح المعنوية للإبداع والابتكار فيما بينهم. وتوصلت نتائج دراسة بشير (٢٠٢٢،٥٣٥) إلى ضعف تبادل المعارف والخبرات بين المُعلمين، وضعف المهارات القيادية لديهم، ونقص الدافعية للمشاركة الفعالة في العملية التعليمية، وهبوط مُستوى أداء الكثير منهم بشكل كبير، ومقاومتهم للتغيير والتجديد والتحسين والتطوير، وضعف العمل الجماعي التعاوني، وغياب الاتصالات المفتوحة بينهم. وكشفت نتائج دراسة طايع (٢٠٢٢، ٧٢٠) عن قلة اهتمام المُعلمين بقيم المُشاركة والتعاون والتجديد والانتماء للمدرسة، وأن علاقاتهم بجميع أطراف العملية التعليمية من إدارة وتلاميذ وزملاء غير مرضية وغير فعّالة. وبينت نتائج دراسة هاشم وآخرين (٢٠٢٢، ٢٧٧) وجود شلليه في المدارس مما يؤدى إلى ضعف الرضا لدى كثير من المُعلمين في المدارس.

وأوضحت نتائج دراسة محمد (٢٠٢١، ٣١٥) شعور المُعلمين بعدم إشباع حاجاتهم المهنية، وقلة التعاون والمُشاركة فيما بينهم لتبادل الخبرات والممارسات الناجحة لتحسين وتطوير العملية التعليمية. وأسفرت نتائج دراسة محمود وآخرين (٢٠٢١،١٨٤) شعور المُعلمين بالإحباط لعدم مساعدة الزملاء لهم في مواجهة مشكلات العمل، والمُنافسة غير الشريفة بين الزملاء العمل، ومحاولة بعض الزملاء التقرب للإدارة عى حساب الآخرين، وصعوبة التعامل مع التلاميذ، ومضايقات زملاء العمل، وأن مهنة التعليم غير مناسبة لميول واهتمامات بعض المُعلمين، ولم تكن ضمن أولويات آمالهم وطموحاتهم وتطلعاتهم المهنية، والشعور بعدم الرضا في المهنة. وأبرزت نتائج دراسة رضوان وآخرين (٢٠٢٠،٣٦٦-٣٦٧) استغلال بعض المُعلمين استخدام الدروس الخصوصية للتقرب إلى الطلبة وأولياء أمورهم، والتعرض لزملائهم من نفس التخصص بالتقليل من شأنهم وقدراتهم وإمكاناتهم المهنية، أو نعتهم بما ليس فيهم من سمات وخصائص سلبية، وتقرب بعضهم للإدارة من خلال نقل المعلومات الخاصة بالمُعلمين إليها، وعدم رضا الكثير منهم عن المهنة.

وأظهرت نتائج دراسة غنيم (٢٠٢٠، ٤٨-٤٩) ضعف تقبل المُعلمين لكل ما هو جديد في العملية التعليمية مثل التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، وقلة اهتمامهم بإعداد تقارير عن أدائهم للتعليم عن بعد في هذه الفترة. وأكدت نتائج دراسة محمد (٢٠٢٠، ١٧٥) عزوف المُعلمين عن المُشاركة فى القيادة، وكثير منهم ليس عندهم الحماس والرغبة والدافعية للمُشاركة في المهام والمسؤوليات القيادية المدرسية، وذلك لعدم ثقتهم في قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراته في التخطيط وصنع القرارات، بالإضافة إلى اعتقادهم بأن الأدوار القيادية تؤثر بصورة سلبية على عملهم في قاعات الدروس. وأشارت نتائج دراسة عبود (٢٠١٩، ١١٨) لجوء بعض المُعلمين لاستخدام العنف مع طلبتهم، وفرض آرائهم بالقوة والتخويف والترهيب عليهم، وهذا يضعف علاقاتهم مع الطلبة.

وتوصلت نتائج دراسة رمضان وآخرين (٢٠١٩، ٤٣٠) خوف المُعلمين من اللوم عند الإخفاق في أي عمل تطويري، وقلة تقديم حوافز للمُعلمين الذين يقومون بأدوار قيادية مدرسية مما يجعلهم يعزفون عنها، وخوف مُديري المدارس من فقدان السلطة، وتمسكهم بالممارسات الإدارية الاستبدادية التي تحد من إبداعات وابتكارات المُعلمين، وتقيد حريتهم في العمل وشعورهم بعدم الاستقلالية في العمل، وضعف وجود رؤية مُشتركة للعمل تدعم الأدوار القيادية للمعلمين. وبينت نتائج محمد (٢٠١٩، ٥٣) إحساس وشعور المُعلم بتدني مكانته الاجتماعية، واعتماد الكثير منهم على الدروس الخصوصية، المر الذي انعكس سلبيًا على عدم تقديره لمهنته. وكشفت نتائج دراسة صلاح الدين وآخرين(٢٠١٩، ٤٠٥) أن المعلم لديه جوانب قصور في كثير من جوانب العملية التعليمية مثل: دمج التكنولوجيا في التعليم، واستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وإثارة دافعية الطلبة وتحفيزهم، وتكامل المعرفة بين المواد الدراسية، وعلاج الأخطاء الشائعة بين المُتعلمين، والبحوث الإجرائية، والتقويم الذاتي، والدراسات التأملية، وأساليب التقويم، ومهارات توظيف الأسئلة الصفية، وتنمية مهارات التفكير الناقد وحل المُشكلات، والتخطيط الفعال للدروس، ومهارات إدارة الصف، والتعامل الفعال مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعامل بفعالية مع المُشكلات السلوكية للطلبة، وإعداد الاختبارات المتنوعة.

وبينت نتائج دراسة علوان (٢٠١٨، ٢٨٤- ٢٨٥) ضعف حرية واستقلالية المُعلمين مما أدى إلى خوفهم من إبداء الآراء والأفكار والمُبادرات والمُقترحات وتحمل المسؤوليات، وقاد ذلك إلى ضعف مشاركاتهم في المُناقشات الخاصة بالمناهج الدراسية والمهارات المطلوبة، وضعف مساهماتهم في بناء

المواد التعليمية داخل قاعات الدروس، بالإضافة إلى قلة رغبة المُعلمين في التجديد والتغيير، فضلاً عن ضعف مكانة المُعلم والنظرة المُتدنية له مما أدى إلى ضعف ثقة مُدير المدرسة وأولياء الأمور في قدراته المهنية، فضلاً عن ضعف مهاراته في العمل الجماعي والعمل بروح الفريق. وأوضحت نتائج دراسة مسعود (٢٠١٨، ٦٠- ٦٢) شعور المُعلمين بعدم الرضا ووجود اتجاهات سلبية لديهم نحو المدرسة والتلاميذ تركيز المُعلمين في عملهم على تزويد المُتعلمين ببعض الحقائق والمعلُومات والمهارات التي يُمكن أن تُعينه في استكمال دراسته في المراحل التالية، واتباعهم طرائق تدريس تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين واستظهار المعارف، وقلة توظيفهم لتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية. وكشفت نتائج دراسة حلمي وجاهين (٢٠١٨، ٣١) قلة اهتمام المُعلمين بالتعلم الذاتي للطلبة، وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التي تراعي الفروق الفردية بينهم، والتي تفي لإشباع احتياجاتهم المتنوعة.

وأكدت نتائج دراسة معوض وآخرين (٢٠١٨، ٣٩٢-٣٩٣) ضعف شعور المُعلمين بالرضا عن مهنة التدريس، وضعف استقراراهم في مدارسهم. وأظهرت نتائج دراسة محمد (٢٠١٧، ٦٠- ٦٢) عزلة المُعلمين، وسيادة العمل الفردي والانعزالي، والمناخ المدرسي ملئ بالمشاحنات. ٥٠٨غياب مها ا رت إدارة الفريق لدى المُعلمين، وضعف رغبتهم في العمل الجماعي، واتسام العمل بالفردية، وقلة الرغبة في التنسيق مع الآخرين، وضعف المشاركة، وصعوبة الحصول على المعلومات، وصعوبة تقبل الأعضاء للنقد البناء والتغذية المرتدة، والبطء الشديد في الاستجابة لمطالب التغيير والتطوير، وغياب التنوع. وأبرزت نتائج دراسة جودة وآخرين (٢٠١٧، ٤٣٢) شعور المُعلمين بالإحباط وضعف الرضا الوظيفي لديهم، وقلة حماسهم على الانخراط فيه وتحمل مسؤولياته، وعدم الاكتراث نحو العمل، وتزايد مشاعر الاكتئاب، والتغيب المُستمر أو عدم الانتظام والانضباط في الحضور.

وخلصت نتائج دراسة توفيق (٢٠١٧، ٢١٣) إلى مُقاومة التغيير من البعض وتفضيل استمرار الممارسات التقليدية من جانب الأفراد والجماعات وذلك خوفًا من التغيير في حد ذاته أو حفاظًا على المكانة الراهنة والتي ربما تتأثر بالتغيير. وتوصلت نتائج دراسة عبد اللاه (٢٠١٦، ٤٦٠-٤٦١) عزوف المُعلمين عن المُشاركة في برامج التدريب بوحدات التدريب والجودة، وضعف الكفايات والكفاءات للقائمين على تلك البرامج، وقلة مهارات المُدربين من المُعلمين، وكثرة المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية التي يقوم بها المعلمون مما لا يجدون وقتاً للمشاركة في برامج هذه الوحدات، فضلاً عن أساليب التدريب التقليدية التي يتبعها المعلمون المُدربون. وكشفت نتائج دراسة صلاح الدين (٢٠١٦، ٧٦) أن نسبة رضا المُعلمين عن العلاقات المدرسية ضعيفة، وفسرت ذلك في أن المعلم يتعرض للكثير من ضغوط العمل التي تجعله مشغولا عن تكوين علاقات إنسانية جيدة مع زملائهم ورؤسائهم أو حتى تلاميذهم، كما أن شعور المعلم بعدم التقدير الكافي من رؤسائه، مما يجعل علاقاته معهم في العمل علاقات غير جيدة وهكذا أصبح ضعف الرضا عن العمل هو السمة المميزة للمعلم المصري.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١. ما الأسس التنظيرية للاندماج الوظيفي للمُعلمين في الفكر الإداري التربوي المُعاصر؟
٢. ما جهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الوثائق واللوائح والتشريعات، وأهم المُشكلات التي تواجهها؟

٣. ما مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

٤. إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تُعزى إلى مُتغيرات الجنس ، والمُؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والبيئة، والتخصص ؟

٥. ما العوامل التي تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

٦. ما العوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية.

٧. كيف يُمكن التغلب على العوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

٨. ما أهم التوصيات التي يُمكن من خلالها تحقيق الاندماج الوظيفي الفعّال للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الإطارين النظري والميداني.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. تعرف الأسس التنظيرية للاندماج الوظيفي للمُعلمين في الفكر الإداري التربوي المُعاصر.

٢. الوقوف على جهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الوثائق واللوائح والتشريعات، وأهم المُشكلات التي تواجهها.

٣. تحديد مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية.

٤. استكشاف إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تُعزى إلى مُتغيرات الجنس ، والمُؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والبيئة، والتخصص.

٥. تحديد العوامل التي تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية.

٦. الوقوف على العوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية.

٧. تحديد المقترحات التي يُمكن التغلب على العوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

٨. تقديم مجموعة من التوصيات التي يُمكن من خلالها تحقيق الاندماج الوظيفي الفعّال للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الإطارين النظري والميداني.

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث يقوم "بوصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على المُعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور". (مازن، ٢٠١٢، ٢٦٠)

أهمية الدراسة:

تضمنت أهمية الدراسة الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية:

١. أنها تساير الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تركز على الاندماج الوظيفي للمُعلمين، كمدخل لتحقيق الجودة والتميز في أدائهم.
٢. أنها تفتح الباب أمام الباحثين لمزيد من الدراسات والبحوث لهذا المُتغير المُهم، وربطه بكثير من المُتغيرات؛ مثل: الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والمواطنة التنظيمية، والولاء التنظيمي، والأنماط القيادية؛ مثل: القيادة التحويلية، والخادمة، والموزعة، والتمكينية، وغيرها من المُتغيرات التي تُثري البحوث التربوية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن تفيد هذه الدراسة المُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمصر عامة ومُحافظة القليوبية خاصة في التعرف على مُستوى اندماجهم بوظائفهم، والعوامل التي تُمكنهم من الشعور بهذا الاندماج أو التي تحول دون الشعور به؛ ومن ثم تحسين وتطوير أدائهم المهني.
٢. من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني والمُديريات والإدارات التعليمية التابعة لها من توفير كافة المتطلبات المادية والبشرية التي تدعم اندماج المُعلمين بوظائفهم.
٣. يتوقع أن تفيد هذه الدراسة الجهات المسؤولة عن برامج التنمية المهنية للمُعلمين على كافة المستويات ؛ وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ، والمُديريات والإدارات التعليمية، والمدارس في جعل الاندماج الوظيفي أحد الموضوعات الرئيسة في تلك البرامج.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على أبعاد الاندماج الوظيفي للمعلمين؛ وهي:(العاطفي - المعرفي - السلوكي)، بالإضافة إلى العوامل التي تُمكنهم من الشعور بهذا الاندماج، أو التي تحول دون الشعور به.
٢. **الحدود البشرية:** اقتصرت على المُعلمين والمعلمات بالمدارس الابتدائية الحكومية.

٣. **الحدود المكانية:** اقتصرت على المدارس الابتدائية الحكومية في ست إدارات تعليمية بمُحافظة القليوبية المصرية؛ وهي:(كفر شكر- بنها- طوخ- قليوب- شبين القناطر- غرب شبرا الخيمة). وتم اختيار مُحافظة القليوبية لأن الباحثين ينتميان إليها، وقد لاحظ كلاهما رغبة كثير من المُعلمين ترك وظيفة التدريس والتوجه إلى وظائف الإدارة أو التوجيه أو الوظائف الإدارية في الإدارات والمُديريات التعليمية. بالإضافة إلى لجوء كثير من المُعلمين إلى أعمال إضافية بعيدًا عن التدريس بعد انتهاء عملهم في المدارس لتحسين أحوالهم الاقتصادية. فضلًاعن أن مُحافظة القليوبية من المُحافظات ذات الامتداد الجغرافي الواسع، وتتضمن بيئات متنوعة؛ حضرية وريفية وصناعية.

٤. **الحدود الزمنية:** حيث أُجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

مصطلحات الدراسة:

الاندماج الوظيفي للمعلمين:

عرف ميسو وأخرين (Misu, et.al., 2022, 4) الاندماج الوظيفي للمعلمين بأنه: "الانخراط التلقائي من قبل المُعلمين في واجبات الوظيفة وما تتضمنها من مهام ومسؤوليات وأدوار وأنشطة، وشعورهم بالأمان النفسي في بيئة العمل، وكذلك الحيوية والنشاط والتفاني والحماس والانهماك والاستغراق والاستيعاب في العمل.

كما عرف زوريلا وآخرون (Zorrilla,et.al., 2020, 374) الاندماج الوظيفي للمُعلمين بأنه: "اتجاه إيجابي وحالة ذهنية تجعلهم يرتبطون وينخرطون في عملهم بطاقة وحيوية جسمانية، ومرونة عقلية، واهتمامات عاطفية، وهذا يمكنهم من مواجهة تحديات ومُشكلات العمل بفعالية، والتأثير بقوة على الأخرين، والشعور بالسعادة المهنية حيث تمر الأوقات بسرعة في بيئة العمل؛ ومن ثم تحقيق مستويات عالية من الرضا الوظيفي لديهم.

وعرف أيضًا ويلمر وآخرون (Willmer et.al. , 2019, 4) الاندماج الوظيفي للمُعلمين بأنه: "شعورهم بالحماس والقوة والطاقة والحيوية في عملهم، وأنه مصدر مهم لإلهامهم ، ولديهم الرغبة في الذهاب إليه، ويشعرون بالسعادة والبهجة والسرور فيه ، ويحرصون على التواصل الفعال مع غيرهم، والفخر بما أنجزوه وحققوه من نتائج، ولديهم الاستعداد للتواصل في العمل لفترات زمنية طويلة دون الشعور بالتعب والإجهاد، وينغمسون ويندمجون فيما يقومون به من أعمال وأنشطة مختلفة" .

أما جولباهر(Gülbahar, 2017, 149-150) فعرف الاندماج الوظيفي للمعلمين بأنه: "مواقفهم الإيجابية تجاه وظائفهم ومدارسهم، وحرصهم الشديد على البقاء في العمل والاستمرار فيه، والرضا الوظيفي، والثقة التنظيمية، والارتباط بالسلوكيات التنظيمية الإيجابية مثل المبادرات الشخصية، والتحفيز للتعلم التنظيمي، وتولي أدوار ومسؤوليات ومهام عمل إضافية .

وبناءً على ما سبق يُعرف الاندماج الوظيفي للمعلمين بأنه: حالة معرفية وعاطفية ونفسية وجسدية وعقلية إيجابية؛ تجعل مُعلمي المدارس الابتدائية الحكومية في مُحافظة القليوبية بمصر يشعرون بالحماس والتفاني والاستغراق في العمل، ويساهمون بشكل فعال في تحقيق أهداف العملية التعليمية بجودة وتميز.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية، وترتيبها من الأحدث إلى الأقدم كما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية:

أجرت الداودية (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الصحة التنظيمية والاستغراق الوظيفي لدى المعلمات بالمدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة قوامها (٤٥٠) معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مُستوى توافر الاستغراق الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية جاء عاليًا بصورة إجمالية، كما جاء عاليًا أيضًا في جميع الفقرات الخاصة بالاستغراق الوظيفي.

كما أجرى الصالح (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تعرف مدى تنبؤ مُمارسة القيادة الأصيلة لرؤساء الأقسام التعليمية، ودعمهم المهني للمعلمين بالاستغراق الوظيفي في المدارس الكويتية، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة مُكوَّنة (٧٩٨) مُعلمًا ومُعلمة ، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة توافر الاستغراق الوظيفي لدى المُعلمين في المدارس الكويتية جاءت عالية بصورة إجمالية، كما جاءت عالية أيضاً في جميع فقرات الاستغراق الوظيفي.

ولتعرف العلاقة بين الاندماج في العمل والرضا الوظيفي للمُعلمين قام عرفان (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى الوقوف على العلاقة بين الاندماج في العمل والتمكين النفسي، والرضا الوظيفي لدى المُعلمين بالمدارس المصرية، وذلك في ضوء بعض المُتغيرات الديمُوغرافية، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، واستخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة قوامها (٣١٠) مُعلمًا ومُعلمة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مُستوى توافر الاندماج في العمل لدى المُعلمين في المدارس المصرية جاء مُنخفضًا بصورة إجمالية، كما جاء مُنخفضًا في بُعدي الحيوية والتفاني، بينما جاء مُتوسطا في بُعد الاستغراق، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى مُتغير الجنس ولصالح الإناث، وسنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأعلى، والمُؤهل العلمي ولصالح حملة المُؤهلات العُليا.

وقامت الزهرانية (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى تحديد درجة توافر أبعاد الارتباط الوظيفي لدى مُعلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المُكرمة في المملكة العربية السعودية ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة مكوَّنة من (٦٤) قائدة مدرسية، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد الارتباط الوظيفي لدى مُعلمات المدارس الثانوية بمكة المكرمة جاءت مُتوسطة بصورة إجمالية، كما جاءت مُتوسطة أيضاً في جميع الأبعاد وهي: الاستغراق، والتفاني، والحيوية، كما خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في مُتغير المُؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير، ولكن لم تظهر هذه الفروق في مُتغير سنوات الخبرة.

ولاستكشاف العلاقة بين الاستغراق الوظيفي والقيادة الخادمة قام القرني (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى الوقوف على الدور الوسيط للدعم التنظيمي المُدرك في العلاقة بين القيادة الخادمة والاستغراق الوظيفي لدى المُعلمين في مدارس مُحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، واستخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة (٥٠) مُعلمًا ومُعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن مُستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي مدارس مُحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية جاء عاليًا بصورة إجمالية، كما جاء عاليًا في جميع الأبعاد وهي: الاستغراق الإدراكي، والوجداني، والجسدي.

وللوقوف على العلاقة بين القيادة الأخلاقية واستغراق المُعلمين الوظيفي قام غمَّاري (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس المُتوسطة وسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المُعلمين في مُحافظة جدة بالمملكة العربية السعوديةٍ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، واستخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة (٣٧٥) مُعلمًا ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مُستوى الاستغراق الوظيفي لدى مُعلمي المدارس المُتوسطة في مُحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية جاء عاليًا بصورة إجمالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى مُتغيري سنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأقل، والمُؤهل العلمي ولصالح حملة البكالُوريوس.

وقدم مُومني (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الوقوف على درجة مُمارسة مُديري المدارس للقيادة الأخلاقية، وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي للمُعلمين في مُديرية التربية والتعليم بمُحافظة عجلون الأُردنية ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، واستخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة قوامها (٤٣٨) مُعلمًا ومُعلمة، وأبرزت نتائج الدراسة أن مُستوى الاستغراق الوظيفي لمُعلمي مدارس مديرية التربية والتعليم بمُحافظة عجلون الأردنية جاء عاليًا بصورة إجمالية، جما جاء عاليًا في جميع فقرات الاستغراق الوظيفي ، كما أبرزت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى مُتغيرات الجنس، والمُؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

كما قدم الغامدي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الصَّحة التنظيمية في المدارس الثانوية ، والاستغراق الوظيفي للمعلمين بمُحافظة حفر الباطن السعودية ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة (٤٦١) مُعلمًا ومُعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن مُستوى الاستغراق الوظيفي لدى المُعلمين في المدارس الثانوية بمُحافظة حفر الباطن السعودية جاء عاليًا بصورة إجمالية، كما جاء عاليًا في جميع أبعاد الاستغراق؛ وهي: الإخلاص والتفاني، والانغماس، والحماس، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى مُتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، بينما وُجدت هذه الفروق في مُتغير المُؤهل العلمي ولصالح حملة البكالُوريوس.

أما دراسة مُعوض (٢٠١٧) فهدفت إلى الوقوف على العلاقة بين القيادة الخادمة ومُستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية بمُحافظة بني سويف المصرية، واتَّبعت المنهج الوصفي الارتباطي ، واستخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة (١٨٧) مُعلمًا ومُعلمة،

وأوضحت نتائج الدراسة أن مُستوى الاستغراق الوظيفي لدى مُعلمي المدارس الإعدادية بمُحافظة بني سويف المصرية جاء عاليًا بصورة إجمالية، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة في مُتغيري المُؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير، وسنوات الخبرة ولصالح عشر سنوات فأكثر، ولكن لم تظهر هذه الفروق في مُتغير الجنس.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) دراسة هدفت إلى تعرُف العوامل المؤثرة على الاندماج الوظيفي للمعلمين في المدارس الخاصة بجاكرتا متروبوليتان Jakarta Metropolitan في إندونيسيا، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٧٦) مُعلمًا ومُعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مُستوى شعور المُعلمين بالاندماج الوظيفي في المدارس الخاصة بجاكرتا متروبوليتان في إندونيسيا جاء عاليًا بصورة إجمالية، كما جاء عاليًا في جميع الأبعاد وهي: الحماس والتفاني والاستغراق، كما توصلت النتائج إلى وجود عدة عوامل تؤثر على الاندماج الوظيفي للمعلمين؛ أهمها موارد العمل من مباني وتجهيزات مدرسية، والدوافع الشخصية، وطبيعة العمل، والتوافق مع رؤية ورسالة المدرسة ، وأهمية العمل للمُعلم ، والعلاقات الجيدة مع الزملاء ، والثقة في العمل، والتمكين الذاتي وفرص التطوير الوظيفي، ونمط القيادة الخادمة الذي يهتم بالاستماع إلى المُعلمين ودعمهم ومعاملتهم بإنصاف ، وتوفير لهم ظروف عمل مواتية ومُشجعة على الإبداع والابتكار، كما توصلت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى($0.5 >$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى إلى مُتغيرات الجنس والمُؤهل العلمي وسنوات والخبرة.

كما أجرى كافجاك واوزتورك (Kavgacı& Öztürk, 2023) دراسة هدفت إلى تحديد تأثير القيادة الخادمة على الاندماج الوظيفي للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية بتركيا، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة قوامها (٣٩٧) مُعلمًا ومُعلمة، وكشفت نتائج الدراسة عن أن مُستوى شُعور المُعلمين بالاندماج الوظيفي في المدارس الابتدائية والثانوية التركية جاء عاليًا بصورة إجمالية، كما كشفت النتائج وجود تأثير إيجابي للقيادة الخادمة على الاندماج الوظيفي للمعلمين ، وكشفت النتائج أيضًا أن من أهم العوامل المؤثرة على الاندماج الوظيفي للمُعلمين هي الموارد الوظيفية والدوافع الشخصية.

ولاستكشاف تأثير الاندماج الوظيفي للمعلمين على أدائهم قام ميسو وآخرين (Misu et.al., 2022) بدراسة هدفت إلى تعرف تأثير الاندماج الوظيفي للمعلمين على أدائهم المهني في المدارس العُليا برومانيا ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة بلغت (٨١٧) مُعلمًا ومُعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مُستوى شعور المُعلمين بالاندماج الوظيفي في المدارس العُليا برومانيا جاء عاليًا بصورة إجمالية، كما جاء عاليًا في جميع الأبعاد؛ وهي: المعرفي والاجتماعي والعاطفي ، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للاندماج الوظيفي على أداء المُعلمين؛ وتمثل في تحسين علاقاتهم بجميع المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية؛ إدارة وزملاء وطلبة وأولياء أمور وغيرهم، وتحسين ممارساتهم في الإدارة الصفية، وفي استخدام استراتيجيات وطرائق

تدريس جديدة، وأشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى(0.5 >) في استجابات عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى إلى مُتغيري سنوات والخبرة، والعمر الزمني.

وقام ليفي (Lavy, 2022) بدراسة هدفت إلى تحديد تأثير شعور المُعلمين بالمعنى والمغزى والهدف من عملهم على اندماجهم الوظيفي في المدارس العربية بإسرائيل ، واتَّبعت الدراسة المنهج النوعي، كما استخدمتْ المجموعات البُؤرية في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة قوامها (١٠١) من المُعلمين والمُعلمات ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن إحساس وشعور المُعلمين بالمعنى والمغزى والهدف من عملهم زاد من اندماجهم الوظيفي في بيئة عملهم، وتحسين مستويات إنتاجياتهم، كما زاد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو تدعيم علاقاتهم الإنسانية مع جميع المَشاركين في العملية التعليمية، بالإضافة إلى ما سبق أسفرت النتائج عن وجود كثير من العوامل تؤثر على الاندماج الوظيفي للمُعلمين؛ أهمها توفير لهم برامج تنمية مهنية مُستمرة، واستقراراهم الوظيفي، وموارد العمل من مباني وتجهيزات.

كما قام جونسون (Johnson, 2022) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمُعلمين واندماجهم الوظيفي في المدارس الدولية بالصين، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمتْ الاستبانات في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة بلغت (١٠٣) من المُعلمين والمُعلمات، وبينت نتائج الدراسة أن مُستوى شعور المُعلمين بالاندماج الوظيفي في المدارس الدولية بالصين جاء عاليًا بصورة إجمالية، كما جاء عاليًا في كافة الأبعاد؛ وهي: الاندماج العاطفي، والمعرفي، والاجتماعي، كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مُستوى (001. >) بين كافة أبعاد الكفاءة الذاتية للمُعلمين وهي (اندماج الطلبة، واستراتيجيات التدرس، وإدارة الصف) واندماجهم الوظيفي.

وللوقوف على العوامل التي تؤثر في اندماج المُعلمين الوظيفي قدم هوكينز (Hawkins,, 2022) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في الاندماج الوظيفي للمُعلمين في المدارس الانجليزية ، واتَّبعت الدراسة المنهج النوعي، كما استخدمتْ المقابلات، والمجموعات البؤرية في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٠) من مُعلمًا ومُعلمة ، وأوضحت نتائج الدراسة وجود ثلاثة عوامل رئيسة تُؤثر بدرجة عالية في الاندماج الوظيفي للمُعلمين في المدارس الانجليزية؛ الأول وجود نظام تقويم أداء وظيفي يتسم بالموضوعية والعدالة والشفافية والنزاهة، والثاني توفير برامج تنمية مهنية مستمرة ترتقي بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية ويواكب التطورات والتغيرات والتحولات العالمية المُعاصرة، والثالث توفير مناخ صحي بناء وبيئة تعليمية جاذبة للعمل تعتمد على العمل بروح الفريق، وتدعم التواصل الفعال والعلاقات الإنسانية بين المُعلمين وغيرهم من المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية.

دراسة زانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) وهدفت إلى التعرف على أساليب تحسين الاندماج الوظيفي للمعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة بيجينBeijing الصينية، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمتْ الاستبانة في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٢٠) مُعلمًا ومُعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مُستوى شعور المُعلمين بالاندماج الوظيفي في المدارس الابتدائية بمدينة بيجين الصينية جاء مُتوسطا بصورة إجمالية، كما بينت النتائج أن من أهم أساليب تحسين الاندماج الوظيفي للمعلمين زيادة استقلاليتهم في العمل، ومنحهم مزيدًا من الصلاحيات التي تمكنهم من القيام بواجباتهم الوظيفية بحرية ومرونة في مجالات الإدارة الصفية، واختيار أدوات التدريس وتصميم عملياته، بالإضافة إلى تحفيزهم ماديًا ومعنويًا بصورة مُستمرة، فضلًا عن الاحتياجات المهنية المتنوعة مثل التواصل

الفعال والعلاقات الإنساني مع المُشاركين في العملية التعليمية، وتوفير لهم مناخ تنظيمي يدعم قدراتهم الإبداعية والابتكارية في العمل، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى(0.5 >) في استجابات عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى إلى مُتغيري سنوات والخبرة، ولصالح الخبرة الأقل، والمُؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير، بينما لم تظهر هذه الفروق في مُتغير الجنس .

وقدم روهر وهي (Rohr & He , 2020) دراسة هدفت إلى استكشاف تأثير الاندماج الوظيفي للمُعلمين على برنامج تنمية المهارات الكتابية خارج المدارس بعد انتهاء اليوم الدراسي في المناطق الريفية بولاية كاليفورنيا الأمريكية، واتَّبعت الدراسة المنهج النوعي، كما استخدمتْ المُلاحظات والمجموعات البؤرية في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة قوامها (١٤) مُعلمًا ومُعلمة، وأبرزت نتائج الدراسة أن الاندماج الوظيفي للمعلمين ساهم بشكل كبير في انخراطهم بشكل إيجابي في القيام بأعمال تطوعية، وتنمية سلوكيات المواطنة التنظيمية لديهم ببرنامج تنمية المهارات الكتابية خارج المدارس، حيث تولى المُعلمون تصميم أنشطة تعليمية هادفة مكنت الطلبة من تحسين مهاراتهم في الكتابة وزادت من حصيلتهم اللغوية وفهم كثير من معاني الكلمات والمُصطلحات بطريقة صحيحة، بالإضافة إلى تدعيم علاقاتهم بالطلبة وأولياء الأمور، وحرص أولياء الأمور على حضور جميع فعاليات البرنامج، والمُشاركة الإيجابية والفعّالة مع أبنائهم في أنشطته التعليمية، كما أبرزت النتائج أن من أهم العوامل التي أثرت على اندماج المُعلمين في البرنامج هو استقلالياتهم في العمل، ومنحهم الصلاحيات والسُلطات في تصميم وتنفيذ وتقويم الأنشطة التعليمية الخاصة بالمهارات الكتابية، بالإضافة إلى التعاون الفعال بينهم في تبادل الممارسات والخبرات والزيارات والتغذية الراجعة.

وللوقوف على تأثير القيادة التبادلية على اندماج المُعلمين الوظيفي أجرى موندو وآخرين (Maundu et.al., 2020) دراسة هدفت إلى تحديد تأثير نمط القيادة التبادلية على الاندماج الوظيفي للمُعلمين في المدارس الثانوية العامة بمقاطعة مُورانج الكينية Murang'a County in Kenya ، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمتْ الاستبانات في جمع البيانات والمعلُومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠٦) من المُعلمين والمُعلمات، وأكدت نتائج الدراسة أن مُستوى شعور المُعلمين بالاندماج الوظيفي في المدارس الثانوية العامة بمقاطعة ميرانج الكينية جاء عاليًا بصورة إجمالية، كما جاء عاليًا في جميع الأبعاد؛ وهي: الحماس، والتفاني، والاستغراق، كما بينت النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائيًا عند مُستوى (0.01>) للقيادة التحويلية على الاندماج الوظيفي للمعلمين ، وأكدت النتائج أيضًا أنه من أهم العوامل التي تحقق الاندماج الوظيفي للمعلمين وجود نظام واضح ومُحدد للحوافز والمُكافآت للمُتميزين في الأداء.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

[١] أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة:

- اتفقت نتائج كثير من الدراسات السابقة على شعور المُعلمين بالاندماج الوظيفي جاء بمُستوى عالٍ؛ وهذه الدراسات هي:الداودية (٢٠٢٢) ، والصالح (٢٠٢١) ، والقرني (٢٠٢٠) ، وغماري (٢٠٢٠) ، ومومني (٢٠٢٠) ، والغامدي (٢٠١٩)، ومعوض (٢٠١٧)، سوديبجو وريانتيني (Sudibjo&

(Riantini, 2023) ، كافجاك واوزتورك (Kavgacı& Öztürk, 2023) ، ميسو وآخرين (Misu et.al., 2022) ، وجونسون (Johnson, 2022)، وموندو وآخرين (Maundu et.al., 2020) .

- اتفقت نتائج دراستي الزهرانية (٢٠٢٠)، وزانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) على أن شعور المُعلمين بالاندماج الوظيفي جاء بمُستوى مُتوسط.

- اتفقت نتائج كثير من الدراسات السابقة على تحديد أبعاد الاندماج الوظيفي في الحيوية والتفاني والاستغراق، وهذه الدراسات هي:عرفان (٢٠٢١) ، الزهرانية (٢٠٢٠) ، الغامدي (٢٠١٩) ، سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) ، وموندو وآخرين (Maundu et.al., 2020).

- اتفقت نتائج بعض الدراسات السابقة على تحديد أبعاد الاندماج الوظيفي في الاندماج العاطفي والمعرفي والاجتماعي، وهذه الدراسات هي: القرني (٢٠٢٠) ، وميسو وآخرين (Misu et.al., 2022) ، وجونسون (Johnson, 2022).

- اهتمت كثير من الدراسات السابقة بالفوائد التي تحققت من الاندماج الوظيفي للمعلمين مثل تحسين وتطوير العملية التعليمية، والارتقاء بكفائتهم الذاتية، والارتقاء بإنجاز الطلبة، وتحسين علاقاتهم بكافة المُشاركين في العملية التعليمية، وتنامي سلوكيات المواطنة التنظيمية لديهم، وهذه الدراسات هي: ميسو وآخرين (Misu et.al., 2022) ، وليفي (Lavy, 2022)، وجونسون (Johnson, 2022)، وروهر وهي (Rohr & He , 2020).

- أولت كثير من الدراسات السابقة اهتمامها بالعوامل المؤثرة في الاندماج الوظيفي للمعلمين؛ مثل النمط القيادي، والموارد المادية من مباني وتجهيزات، وبرامج التنمية المهنية المستمرة، ونظام الأجور والحوافز والمُكافآت، والعلاقات مع الآخرين، والاستقلالية في العمل؛ وهذه الدراسات هي: سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) ، وكافجاك واوزتورك (Kavgacı& Öztürk, 2023) ، وميسو وآخرين (Misu et.al., 2022) ، وليفي (Lavy, 2022) ، وهوكينز (Hawkins,, 2022) ، وزانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) ، وروهر وهي (Rohr & He , 2020) ، وموندو وآخرين (Maundu et.al., 2020)

[٢] أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تمثلت أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تناول بعض جوانب أهمية الاندماج الوظيفي للمعلمين، والعوامل المؤثرة فيه، وأبعاده.

[٣] أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تمثلت أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تناول أوجه الاتفاق السابقة بصورة أكثر شمولاً وعمقاً، بالإضافة إلى تناول محاور جديدة مثل: مفهوم الاندماج الوظيفي، ونشأة وتطور الاندماج الوظيفي، وأسس الاندماج الوظيفي، وأنواع الاندماج الوظيفي، وسمات وخصائص الاندماج الوظيفي الفعّال، بالإضافة إلى الحدود المكانية للدراسة الحالية المُتمثلة في مُحافظة القليوبية المصرية.

[٤] أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تمثلت أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على بعض جوانب أهمية الاندماج الوظيفي للمعلمين، والعوامل المؤثرة فيه، وأبعاده، بالإضافة إلى أساليب تحديد مشكلة الدراسة من خلال عرض نتائج هذه الدراسات، والتمكن من صياغة أسئلة الدراسة وأهدافها، وتحديد أهمية الدراسة وحدودها وصياغة مصطلحاتها، واختيار المنهج المناسب ، والتعرف على كيفية استخلاص نتائج الدراسات ووضع توصياتها ومقترحاتها.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة محورين رئيسين، الأول الأسس التنظيرية للاندماج الوظيفي لدى المُعلمين في الفكر الإداري التربوي المُعاصر، والثاني جهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الوثائق واللوائح والتشريعات، وفيما يأتي تناول هذين المحورين على النحو الآتي:

المحور الأول: الأسس التنظيرية للاندماج الوظيفي لدى المُعلمين في الفكر الإداري التربوي المُعاصر:

وتضمن هذا المحور العناصر الآتية:

أولًا: مفهوم الاندماج الوظيفي:

عرف جولبهار وآخرين(Gülbahar et.al., 2022, 158) الاندماج الوظيفي للمُعلمين على أنه" حالة وظيفية يُعبر فيها المُعلمون عن ارتباطهم وانخراطهم بصورة شاملة ومُتكاملة بعملهم جسديًا وعاطفيًا وعقليًا، وأنه ظاهرة ذات سمات إيجابية تتمثل الطاقة والحيوية والحماس والتفاني المرتبط بالعمل.

وعرف شينغ (Xing, 2022, 3) الاندماج الوظيفي للمُعلمين بأنه التزام المُعلمين واستثمارهم في أدائهم، والتفاني والتركيز والميل لديهم لاستخدام وتوظيف القدرات والمناهج الدراسية والأنشطة لتطوير أدائهم بصورة مُستمرة.

كما يُعرّف الاندماج الوظيفي بأنه" حالة ذهنية إيجابية ومرضية مرتبطة بالعمل وتتميز بالحماس والتفاني والاستيعاب الاستغراق، وتتميز بالحماس من خلال مستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء العمل، والانخراط بقوة فيه، والشعور بالأهمية، والتركيز التام، والسعادة والرضا. (&Szilvassy Širok , 2022, 2)

ويُعرّف الاندماج الوظيفي أيضًا بأنه" مُتغير خاص ونادر يتألف من شرائح نفسية وحماسية وسلوكية مرتبطة بجزء فريد من التنفيذ في العمل".(Ameer& Zubair, 2020, 579)

أما كيم وآخرون (Kim et. al., 2019, 3) فعرفوا الاندماج الوظيفي بأنه" حالة نفسية وعقلية تعبر عن حماس الموظف وتفانيه واندماجه للعمل في مؤسسته، ولديه طاقه وحيوية ونشاط جسدي وعاطفي وإدراكي ، والتزامه بما يوكل إليه من واجبات وظيفية، ويكون لديه دافعية وحافز للعمل بتركيز واهتمام، ويشعر بمُستوى عالٍ من الرضا الوظيفي في عمله".

وبالإضافة إلى ما سبق يُعرف بأنه"سلوك إيجابي ومستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية لديهم أثناء القيام بواجباتهم ومسؤولياتهم الوظيفية، ويكون لديهم رغبة شديدة في استثمار جهودهم لصالح المدرسة، ومواجهة أي صعوبات أو مشكلات بتحدي وعزيمة وإصرار. (Faskhodi&Siyyari, 2018, 79)

وتأسيساً على ما سبق من تعريفات يتضح أن الاندماج الوظيفي يركز على الحالة الشعورية الإيجابية الكلية والشاملة للمُعلم تجاه وظيفته في جوانب مُتعددة؛ العاطفية، والمعرفية، والسلوكية، وهذا الشعور ينعكس على سلوكياته وممارساته المهنية من حماس وتفاني واستغراق وحيوية ومرونة في العمل؛ ومن ثم شعوره بصورة مستمرة بالرضا عن وظيفته وسعادته بها؛ مما يمكنه من القدرة على تحقيق مستويات عالية من الأداء، والتغلب بفعالية وكفاءة على مُشكلات أو تحديات بفعالية وكفاءة في مجال عمله.

ثانيًا: نشأة وتطور الاندماج الوظيفي:

يعتبر العالم كان (Kahn, 1990, 700-702) أول من تحدث عن الاندماج الوظيفي للعاملين في مؤسساتهم التي يعملون بها، وأن هذا الاندماج ينعكس عليهم بصورة إيجابية جسدياً وعاطفياً وإدراكياً وسلوكيًا، ويجعلهم يشعرون بالحب تجاه عملهم، وتتنامى لديهم مشاعر الود والصداقة مع الزملاء والرؤساء، ويكون لديهم هوية حقيقية، وطاقات إيجابية، وجهود متواصلة وحماس وحيوية في أداء واجباتهم الوظيفية، كما يتمتعون بالتركيز الشديد واليقظة الدائمة في عملهم، وهذا يساعدهم في تدفق أفكارهم الإبداعية، وتواصلهم الفعال مع والمشاركين والمُستفيدين معهم في العمل، وأن يكون لهم صوت مؤثر في مؤسستهم؛ مما يمكنهم من المشاركة الفعّالة في صنع قراراتها، ويزداد استقرارهم في العمل وتمسكهم بالوظيفة والحفاظ عليها، ويقل لديهم الشعور بالاحتراق النفسي واللامبالاة والخمول والكسل والتهاون، كما يهتمون بفصل أفكارهم واتجاهاتهم الشخصية عن قواعد العمل ونظمه وتشريعاته وقوانينه ولوائحه، فضلاً عن حرصهم على العمل بروح الفريق في مختلف الأعمال والأنشطة التي يقومون بها.

وفي عام ٢٠٠٢م قام شوفيلي وأخرين (Schaufeli et.al., 2002, , 74- 75) بتحديد ثلاثة أبعاد رئيسة للاندماج الوظيفي للعاملين، الأول الحماس Vigor ، والثاني التفانيDedication ، والثالث الاستغراق Absorption. وفي عام ٢٠١٣م قام كلاسين وأخرين (Klassen et.al., 2013, 41) بتحديد أربعة أبعاد رئيسة للاندماج الوظيفي للعاملين، الأول الاندماج المعرفي Cognitive Engagement ، والثاني الاندماج العاطفي Emotional Engagement ، والثالث الاندماج الاجتماعي الخاص بالطلبة Social Engagement: Students ، والرابع الاندماج الاجتماعي الخاص بالزملاء Social Engagement: Colleagues.

وفي عام ٢٠١٧م قام شاك وأخرين (Shuck et.al., 2017, 964) بتحديد ثلاثة أبعاد رئيسة للاندماج الوظيفي للمعلمين، الأول الاندماج المعرفي Cognitive Engagement، والثاني الاندماج العاطفي emotional engagement، والثالث الاندماج السلوكي Behavioral Engagement. وفي عام ٢٠١٨م قام فوانجثويان وأخرين (Phuangthueanet.al., 2018, 105) بتحديد ثلاثة أبعاد رئيسة للاندماج الوظيفي للمعلمين، الأول الاندماج الفكريIntellectual engagement ، والثاني الاندماج الاجتماعي Social engagement ، والثالث الاندماج العاطفي Affective engagement.

وبناءً على ما سبق يتبين وجود جهود لكثير من الباحثين في الاهتمام بالاندماج الوظيفي للمُعلمين لما يحققه لهم ولمدارسهم من فوائد مُتعددة وإن تأخرت بعض الشيء لبداية تسعينات القرن العشرين على يد العالم كان، كما يتبين وجود جهود مستمرة لهم لوضع أطر له وتحديد أبعاده أو مجالاته المُتعددة والمُتنوعة، وذلك مُنذ تسعينات القرن العشرين حتى مشارف العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، كما يتبين أيضًا أن النماذج التي تم وضعها بعد العالم كان ركزت على ثلاثة أبعاد رئيسة؛ وهي: الاندماج العاطفي، والمعرفي، والسلوكي.

ثالثًا: أسس الاندماج الوظيفي:

حدد ساسموكو وآخرون (Sasmoko, et.al. , 2018, 2) ستة أسس رئيسة يعتمد عليها الاندماج الوظيفي للمعلمين، وهي:

[١] التصميم والتنظيم: Designing and Organizing

وهي الطريقة التي يدير بها المعلمون المسؤوليات المختلفة حتى يتمكنوا من تلبية احتياجات الطلبة.

[٢] تسهيل الخطاب والمحادثة: Facilitating Discourse

حيث يكون المعلم ميسرًا للطلبة وأولياء الأمور.

[٣] التعليم: Instructing

ويتضمن كيف يقوم المعلمون بالتدريس للطلبة مع الاهتمام بتنوعهم من أجل المساعدة في تنميتهم المعرفية.

[٤] الإثراء: Nurturing

حيث إن المعلم هو عامل اجتماعي مهم للغاية وقادر على الحفاظ على الدعم الاجتماعي والعاطفي وتقديمه.

[٥] التحفيز: Motivating

وهو كيف يكون لدى المُعلمين الحافز للمزيد من العمل والإنتاج، وكذلك تحفيز الطلبة بحيث يمكن زيادة اندماجهم أيضًا في العملية التعليمية.

[٦] المراقبة: Monitoring

حيث يكون المعلمون قادرين على إدارة وقتهم وتقدمهم من أجل مراقبة سلوك الطلبة وتعلمهم بشكل فعال لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

إذن يتضح مما سبق أن الاندماج الوظيفي للمُعلمين يعتمد على مجموعة من الدعائم والأسس والركائز مثل العلاقات الفعّالة مع طلبتهم وأولياء أمورهم، والتحفيز المستمر والمُتابعة والمراقبة، وتركز جميعها على الارتقاء بالإنجاز الأكاديمي للطلبة، وتلبية احتياجاتهم المتنوعة والوفاء بها بسرعة ودقة بصورة دائمة

رابعًا: أهمية الاندماج الوظيفي:

يؤدي الاندماج الوظيفي إلى شغف المعلم بعمله، والشعور بالصحة الجسدية، والارتباط النفسي، والمُشاركة بعقلانية، والاصطفاف مع أهداف المدرسة، والقدرة على التعامل مع واجبات وأعباء العمل بطريقة فعّالة، وإظهار المشاعر الإيجابية في العمل بدلاً من المشاعر السلبية". (Ameer& Zubair, 2020, 579)

والاندماج الوظيفي للمعلمين له كثير من الآثار الإيجابية عليهم حيث يزيد من كفاءة المُعلمين الذاتية، ويكونون أكثر التزاماً بأداء واجباتهم ومهامهم الوظيفية، ويكون لديهم الرغبة المستمرة لتقديم المبادرات لتحسين وتطوير العمل، كما يهتمون بالنمو المهني الذاتي والتعلم التنظيمي للارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم في العمل، ويكون عندهم مستويات عالية من الولاء والانتماء لمدارسهم.(Iyer, 2016, 37)

كما أن الاندماج الوظيفي للعاملين يقلل من دوران العمالة في المؤسسات التعليمية، حيث يجعلهم أكثر استقرارًا في العمل، وأكثر حرصًا على البقاء فيه والتمسك به وعدم تركه، أما شعورهم بعدم الاندماج يقود إلى تركهم ومُغادرتهم العمل، وبالتالي يكون عبئًا على إدارة الموارد البشرية بالمؤسسات في البحث عن طاقات وكوادر بشرية مُماثلة وقد يستغرق هذا فترة زمنية طويلة مما ولا سيما إذا كانت الكوادر البشرية المُغادرة أصحاب خبرات ومهارات وقدرات مُتميزة، وهذا يسبب ارتباكًا في العملية التعليمية ، بالإضافة إلى الوقت والجهد والمال الذي يُنفق في عمليات الاستقطاب والاختيار والتعيين والتدريب للكوادر البشرية الجديدة. (Saraswati& Lie, 2021, 58-59)

وأشار ساسموكو وآخرون إلى (Sasmoko et.al. , 2018, 1) إلى أن الاندماج الوظيفي للمعلمين يؤثر تأثيرًا إيجابيًا في تنظيم عملية التعليم والتعلم، فالمعلمون الذين لديهم اندماج وظيفي قادرون على جعل الطلبة يصبحون أكثر مشاركة في توفير مناخ مدرسي أكثر فعالية، ويُظهر المعلمون أيضًا درجة عالية من الجد والاجتهاد في العمل لجعل الأنشطة الصفية أكثر فائدة، ويشارك المعلمون مع الطلبة في الأنشطة اللامنهجية بحيث يتم ربط الطلبة بالمدرسة وتحسين إنجازاتهم.

وتناول مورانجي وبيلي (Murangi& Bailey , 2022, 1-2) أن الاندماج الوظيفي للمُعلمين يجعلهم يهتمون بجميع الطلبة ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يعانون من صعوبات أو البُطء في التعلم، ويدفعهم ذلك إلى المُشاركة في أنشطة تطوعية لتحسين إنجازهم الأكاديمي، ومساعدتهم على مواجهة كافة المُشكلات التي تواجههم بفعالية وكفاءة.

وحدد جوروسبي وايدانيول (Gorospe & Edaniol , 2022,2-3) مجموعة من الفوائد للاندماج الوظيفي للمُعلمين تتمثل في جعلهم ينخرطون بعمق ويُشاركون بفعالية في عمليات التغيير التربوي في مدارسهم ولا يُبدون مقاومة لها، وُيبادرون بتحمل المسؤوليات والمهام والأدوار المرتبطة بهذه العمليات، ويكون لديهم مواقف إيجابية للغاية تجاهها، والتي تتميز بحيوية لا حدود له، وطاقة مُتجددة، وإرادة للعمل واستثمار الجهد بشكل مُستمر، وهذا يُعطي لقادة التغيير القدرة على إدارتها بفعالية وكفاءة، وتحقيق الأهداف المرجوة منها بجودة وتميز.

كما حدد سميث وشيريدان (Smith & Sheridan, 2019,128-129) عدة فوائد للاندماج الوظيفي للمُعلمين حيث يجعلهم يبنون ويدعمون علاقات وثيقة مع أولياء أمور الطلبة ، فعندما يوفر المعلمون مزيدًا من الفرص لمشاركة أولياء الأمور يساعد ذلك في تحسين العلاقات معهم، وتدعيم أدوارهم الحاسمة في تعليم أطفالهم سواء في المنزل أو في المدرسة أو في المجتمع، ، حيث يدعمون أنشطة مشاركة أولياء الأمور في تعليم القراءة والكتابة والحساب في المنزل ، ومُتابعة الواجبات المنزلية لأبنائهم، وتحفيز الأنشطة التعليمية المنزلية، من خلال توفير المواد التعليمية مثل: المعلومات عن أنشطة الفصل الدراسي، وسياسات الواجبات المنزلية، والمجتمع البرامج التعليمية، أو إجراء زيارات منزلية لمعرفة المزيد عن الممارسات والدعم المتاح في المنزل، والذي يشمل الاتصالات الفعالة، والتخطيط التعاوني ، وحل المشكلات، بالإضافة إلى نقل المعلومات المتعلقة بنقص التقدم الأكاديمي للطفل أو المخاوف السلوكية .

وتناول ألتمان وأخرين (Altmana et.al. , 2020, 773-774) أن الاندماج الوظيفي للمُعلمين يجعلهم يؤسسون ويدعمون العلاقات الاجتماعية بينهم وبين طلبتهم، وتدعيم صداقات الطلبة مع بعضهم البعض. كما أشار لي (Lei, 2022, 2) أن الاندماج الوظيفي للمُعلمين يجعلهم يقومون باستثمار أوقات فراغهم في أعمال إيجابية؛ وذلك مثل: عمليات التحسين والتطوير المؤسسي، وحل مشكلات المدرسة والمواقف الحرجة، والأزمات الطارئة، والمُشاركة في دعم أنشطة الطلبة.

أما روهر وهي (Rohr & He , 2020, 894-895) فحددا مجموعة من الفوائد للاندماج الوظيفي للمُعلمين حيث يجعلهم يقومون بأعمال تطوعية ويُدعم لديهم سلوكيات المواطنة التنظيمية، وذلك مثل المُشاركة في برامج علاجية بعد انتهاء اليوم الدراسي في المدرسة، وبرامج في المجتمع المحلي، مشروعات وبرامج تنمية مهارات القراءة والكتابة، بمشاركة المجتمع المحلي، شعور الطلاب بتوتر أقل وبالتالي المساعدة في تطوير الحياة الاجتماعية والثقافية والواقعية جوانب محو الأمية. قوم المعلمون الفعالون بدمج الدعم الأكاديمي مثل مهارات القراءة والكتابة في التدريس الذي يعزز أيضًا الطلاب الاجتماعي والثقافي والعاطفي من خلال تفاعلهم مع الطلاب في أماكن خارج المدرسة. من خلال توظيف المُعلمين المُؤهلين تأهيلا عاليا والاحتفاظ بهم لمثل هذه المشاريع خارج المدرسة ضرورية لنجاح المشاريع، وقد تكون هذه الجهود صعبة.

ويتبين مما سبق أن الاندماج الوظيفي للمُعلمين يحقق كثير من الفوائد لهم وللطلبة وللمدرسة بصفة عامة؛ فبالنسبة للمُعلمين يزيد من شعورهم بالاستقرار النفسي، والرضا الوظيفي، والسعادة المهنية في مجال عملهم، والقيام بواجباتهم الوظيفية وما تتضمنه من مهام، ومسؤوليات، وأدوار بجودة وتميز. وبالنسبة للطلبة يجعلهم يُشاركون بفعالية في كافة برامج ومشروعات وأنشطة تعلمهم وتعليمهم؛ ومن ثم الارتقاء بإنجازاتهم الأكاديمية، والمُحافظة على مستويات عالية لها بصورة مستمرة. وبالنسبة للمدرسة يحقق الاندماج الوظيفي للمُعلمين الاستقرار في العمل، وقلة دوران العمالة، وتوفير الوقت والجهد والمال الذي يُنفق في عمليات الاستقطاب والاختيار والتعيين والتدريب للكوادر البشرية الجديدة الناتجة عن هذا الدوران المُستمر؛ وهذا يُمكن المدرسة من تحقيق أهدافها بجودة وتميز.

خامسًا: أنواع الاندماج الوظيفي:

حدد ساسموكو وآخرون (Sasmoko et.al. , 2018, 1) أربعة أنواع من الاندماج الوظيفي للمعلمين هي:

[١] الاندماج مع المدرسة كوحدة اجتماعية:

Engagement with the school as a social unit

حيث يكون المعلم قادرًا على إيجاد المجتمع والاهتمام بالمدرسة بحيث يدمج بين حياته الشخصية وحياته العملية.

[٢] الاندماج مع الأهداف الأكاديمية للمدرسة:Engagement with school academic goals

حيث يتكامل المعلمون مع المطالب العالية التي تتأثر بعامل الجودة في حياتهم العملية، وبالتالي زيادة التزام المعلم بتقديم تغذية راجعة لطلبته ذات مغزى، ومعنى، وأهداف واضحة.

[٣] الاندماج مع الطلبة كأفراد:Engagement with students as individuals

حيث يُبدى المعلمون الاهتمام بالحياة الشخصية للطلبة، ويكونون أكثر حساسية ووعيًا بتنمية الطلبة ليصبحوا أكثر نضجًا ووعياً وإدراكاً.

[٤] الاندماج مع الانضباط:Engagement with discipline

حيث يندمج المُعلمين بإيجابية مع النظام والانضباط المدرسي؛ والذي يؤثر على تكوين وتشكيل التعلم الفعال وتحقيق أهدافه.

وبناءً على ما سبق يتضح وجود أربعة أنواع من الاندماج الوظيفي للمعلمين؛ وذلك مع المدرسة وأهدافها ونظمها، ومع الطلبة، وهذه الأنواع جميعًا تُركز على تحقيق التعليم والتعلم الفعال للطلبة، والاهتمام بالتنمية الشاملة لهم من خلال اهتمام بحياتهم الشخصية والتعليمية، وذلك في إطار من النظام والانضباط المدرسي.

سادسًا: العوامل المؤثرة في الاندماج الوظيفي:

هناك العديد من العوامل تؤثر على مُستوى الاندماج الوظيفي للمعلمين تتمثل في نمط القيادة الذي يمارسه مدير المدرسة والذي يركز على تحقيق رؤية المدرسة، ويدير بفعالية البرامج التعليمية، وينمي لديهم مناخ تعليمي مدرسي إيجابي؛ ووجود ثقافة مدرسية تركز على القيادة التشاركية التعاونية، ودعم الزملاء، والتنمية المهنية؛ وتمكين المُعلمين الذي يهتم بالاستقلالية والقدرات والتأثير والقيمة؛ وسمات وخصائص الوظائف بما تتضمنه من تنوع وتعدد المهارات، وطبيعة المهام وأهميتها، والتغذية الراجعة المستمرة. (Kulophas et.al., 2015, 2555) ، بالإضافة إلى العلاقات الإيجابية والداعمة مع الزملاء، وتقدير جهود الموظفين بدلاً من انتقادها، وخبرات المعلم نفسه، والجنس من حيث الذكور والإناث، وطبيعة الوظيفة وأعباءها، والهياكل التنظيمية والمناخ التنظيمي، ووضوح الأهداف وإمكانية تحقيقها وإنجازها .

(Ameer& Zubair, 2020, 579) ، كما تؤثر دافعية المُعلم الداخلية والخارجية على اندماجه الوظيفي، فالدافعية الداخلية تُكسبه المكافأة الذاتية من خلال الإنجاز الشخصي والاعتراف والتقدير بجهوده، أما الدافعية الخارجية فتكسبه مكافآت ملموسة مثل تحسين الأجور والرواتب، والحصول على مكافآت وحوافز، والترقية إلى المناصب الأعلى. (Botham, 2018, 177)

وأورد هوكينز وأخرين (Hawkins et.al,2022,158) ثلاثة عوامل رئيسة تؤثر على اندماج المُعلمين في وظافهم؛ الأول تقويم الأداء Performance Evaluation الوظيفي المُستند إلى قيم الموضوعية، والنزاهة، والعدالة، والمُساواة، والشفافية، والثاني التنمية المهنية Professional Development المُستمرة وفق احتياجاتهم الواقعية والضرورية، والثالث الأوليات التنظيمية Organizational Priorities وذلك من خلال العمل الجماعي التشاركي بروح الفريق مع المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية.

كما أورد موسكال وآخرون (Moskal et.al., 2016, 287-288) أن من أهم العوامل المؤثرة في الاندماج الوظيفي للمُعلمين هو وجود نظام تقويم أداء وظيفي يتسم بالعدالة والموضوعية والنزاهة والشفافية، ويعتمد على النصح والإرشاد والتغذية الراجعة لتصحيح المسار وعلاج الأخطاء أول بأول، وكذلك توفير نظام أجور مُتميز، والحوافز والمُكافآت للمُتميزين في الأداء ، والاهتمام ببرامج تحسين وتطوير الأداء.

وأشار فيبرينسياه وآخرون (Febriansyah et.al. , 2018, 105) إلى أن من أهم العوامل المؤثرة في الاندماج الوظيفي للمُعلمين هو وجود مناخ تنظيمي وبيئة عمل جاذبة ودافعة ومُحفزة ومُشجعة على العمل والتي يتم إدراكها بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذا المُناخ يُدعم العلاقات الإنسانية بين المُعلمين وغيرهم من المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية، كما يؤصل كثيرًا من قيم العمل لديهم؛ مثل الالتزام بمعايير العمل وأهدافه، والانضباط، وتحمل المسؤولية، والرعاية والاهتمام، وتحمل المخاطر.

كما أشار ميكسر وآخرون (Mikser et.al., 2016, 834-835) إلى أن من أهم العوامل المؤثرة في الاندماج الوظيفي للمُعلمين هو مُشاركتهم في تصميم المناهج الدراسية من خلال لجان على المستويات المركزية والمحلية، أو تمكينهم من اختيار المناهج المناسبة في ضوء الإدارة الذاتية للمدارس، واختيار موضوعات وقضايا محتواها، وتمكينه من اختيار استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المُناسبة، والحرية والمرونة في تصميم أنشطة داخل الصف وخارجه ، لتحرير طاقاتهم، وحل المشكلات، ومواجهة أي قيود أو قصور في المناهج، وتنفيذ أنشطة ذات معنى ومغزى لطلبتهم.

وتناول شكونبي (Shokunbi, 2016, 131-132) ستة عوامل رئيسة مؤثرة في الاندماج الوظيفي للمُعلمين، الأول الشغف بالوظيفة passion for the job حيث إنهم يقومون بالوظيفة التي طالما رغبوا في القيام بها وأحبوا القيام بها، وكانت في أوليات آمالهم وطموحاتهم المهنية وليست وليدة الصدفة. والثاني توافر المواد للوظيفة Availability of material for the job من أجهزة وأدوات ومُعدات. والثالث بيئة العمل work environment بما تتضمنه من جودة الفصول الدراسية، وغرف الموظفين، وجودة التهوية، ومُستوى الضوضاء. والرابع العلاقة والدعم بين الموظفين relationship and support between employees العلاقة الودية والعلاقة الشبيهة بالأسرة الموجودة بينهم تكون بمثابة دعم لاندماج المعلم، والعمل الجماعي بروح الفريق. والخامس التدريب وإعادة التدريب training and retraining

لتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية اللازمة للوظيفة استجابة للتغيرات والتحولات المُعاصرة ولا سيما التكنولوجية منها. والسادس الأجور والمُكافآت pay and remuneration حيث إن زيادة الأجور تقلل من معدل دوران المُعلمين، وتشجعهم على الانخراط في العمل.

أما كالاماك وآخرون (Calamak et.al. , 2020, 190-191) فأكدوا على أن من أهم العوامل المؤثرة في الاندماج الوظيفي للمُعلمين هو تعاون أولياء أمور الطلبة وتفاعلهم الإيجابي معهم، واستجابتهم لتوجهات وإرشادات المُعلمين في تحسين أداء أبنائهم من خلال الأنشطة والبرامج المنزلية أو المدرسية، وكذلك مُشاركتهم في حل مُشكلات الطلبة السلوكية والتعليمية. في حين أشار الُرقيشي (Al Ruqaishi) 2022, 2-3, إلى أن من أهم العوامل المؤثرة في الاندماج الوظيفي للمُعلمين هو تفاعل الطلبة معهم، واستجاباتهم لتوجهاتهم وإرشاداتهم في عمليات التعليم والتعلم، وما يرتبط بها من أنشطة تعليمية متنوعة، واستخدام المُعلمين استراتيجيات وطرائق تدريسية يتفاعل مع الطلبة بإيجابية، وتبرز قدراتهم ومهاراتهم وإبداعاتهم وابتكاراتهم في العملية التعليمية. بالإضافة إلى انتباههم واهتمامهم وتركيزهم في عمليات التعليم والتعلم داخل الصف الدراسي وخارجه، وتفاعلهم النشط من خلال الأسئلة والحوارات والمُناقشات، وحرصهم على العمل الجماعي المُشترك مع زملائهم. (Dennie et.al., 2019, 769)

وتأسيسًا على ما سبق يتبين وجود مجموعة متنوعة من العوامل تؤثر على إحساس وشعور المُعلمين بالاندماج الوظيفي؛ وذلك مثل: حُب المهنة وتقديرها، ووجود نظام مُتميز للأجور والحوافز والمُكافآت، ونمط القيادة المدرسي الذي يمنحهم الصلاحيات اللازمة لأداء أعمالهم بإبداع وابتكار، ويُشركهم في صُنع القرارات، ويقوم أدائهم بنزاهة، وموضوعية، وعدالة، ومساواة. بالإضافة إلى وجود مناخ تنظيمي فعّال يُدعم مشاعر المودة والعلاقات الإنسانية بين المُعلمين وغيرهم من المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية، وتوافر المباني والتجهيزات المدرسية المُناسبة للعمل، وتوافر أيضًا برامج تنمية مهنية تواكب أحدث الاتجاهات العالمية على كافة المستويات ترتقي باستمرار بمعارفهم ومهاراتهم وقيمهم المهنية، فضلًا عن التعاون الفعّال والاستجابة السريعة والإيجابية لتعليمات وإرشادات المُعلمين من قبل الطلبة وأولياء أمورهم.

سابعًا: سمات وخصائص الاندماج الوظيفي الفعّال:

حدد ساسموكو وآخرون (Sasmoko, et.al. , 2018, 2) عددًا من السمات الرئيسة للاندماج الوظيفي للمعلمين ، وهي:

[١] الدور: role

حيث إن اندماج المعلم التي يمكن أن يُحسن مشاركة الطلاب في العملية التعليمة ولارتقاء بإنجازهم الأكاديمي.

[٢] التركيز: centered

إن اندماج المعلم بالطبع لا تركز فقط على عملية التعلم، ولكن على كل جوانب المعلم في مزاولة مهنته.

[٣] العوامل الداخلية: internal factors

حيث إن اندماج المعلم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالعوامل الداخلية له في العملية التعليمية بأكملها حيث يتمتع المعلم بمستويات عالية من الطاقة وتحديد قوي لعمله.

[٥] الاستثمار الشخصي: self-investment

إن اندماج المعلم استثمار شخصي كامل في دوره، وذلك لشرح مجموعة شاملة من العلاقات مع أدائها.

[٦] مصدر عمل وأداء الشخص: source of work and performance of a person

حيث إن اندماج المعلم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمصدر عمل وأداء الشخص في العمل لأنه عندما يتحكم الموظفون في قراراتهم وعملهم ولديهم دعم اجتماعي جيد، فإنهم سيقدمون التغذية الراجعة من خلال الأداء الأمثل.

[٧] تجاوز التأثير السلبي: surpassing the negative impact

إن اندماج المعلم له تأثير إيجابي من خلال تجاوز التأثير السلبي لإرهاق العمل وذلك لزيادة الرضا عن حياة الفرد ورفاهيته.

[٨] قادر على التعبير عن نفسه وعن العمل:Able to express himself and his work

الشخص الذي يشارك هو شخصيا قادر على التعبير عن نفسه وعمله بحيث يكون قادرًا أثناء العمل على ذلك.

ويتضح مما سبق أن الاندماج الوظيفي للمُعلمين يتسم بمجموعة من الخصائص متى توفرت تجعله أكثر ثراءً وعمقًا وتأثيرًا على سلوكياتهم وممارساتهم المهنية؛ وذلك مثل وجود أدوار واضحة للمُعلمين، وتركيزهم في أدائها بصورة شاملة ومُتكاملة، والقدرة على مواجهة التأثيرات السلبية في مجال العمل مثل الإحباطات والصراعات، والقدرة على التعبير عن الذات في كافة المواقف والأعمال لتحقيق التميز في العمل.

ثامنًا: أبعاد الاندماج الوظيفي:

حدد شوفيلي وآخرون (Schaufeli et.al., 2002, 74- 75) ثلاثة أبعاد رئيسة للاندماج الوظيفي للعاملين، وذلك على النحو الآتي:

[١] الحماس: Vigor

ويعكس استعداد المعلم لتكريس كل جهده في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وإظهاره لمستويات عالية من الطاقة والحيوية والروح المعنوية في خدمة المدرسة، ولديه ميل وإصرار على البقاء في المدرسة والحفاظ على وظيفته، ويمتلك القدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات، ولديه المرونة في التعامل مع التحديات والتغيرات.

[٢] التفاني:Dedication

ويتناول مشاعر الإلهام والفخر والتحدي، وأهمية وقيمة ما يقوم به المعلم من أعمال وما يمارسه من أنشطة، والرغبة الشديدة والأكيدة في الذهاب للعمل يوميًا، والشعور بالسعادة عند العمل بكل طاقاته وقدراته ومهاراته وإمكاناته، والتفاعل بقوة مع مهام ومسؤوليات العمل.

[٣] الاستغراق: Absorption

ويركز على الاندماج في العمل، حيث ينهمك المعلم في عمله بمشاعر الفرحة والسرور، ولا يشعر بمضي الوقت، ويركز بشدة في أداء المهام والأنشطة، وهذا يقود إلى تنامي معارفه وزيادة مهاراته، وقدراته وتأصيل قيمه واتجاهاته.

كما حدد شاك وأخرين (Shuck et.al., 2017, 964) ثلاثة أبعاد رئيسة للاندماج الوظيفي للمعلمين، وذلك كما يأتي:

❖ **الاندماج العاطفي: Emotional Engagement**

ويركز هذا البُعد على حماس المُعلمين وحيويتهم في العمل، وشعورهم بالفخر والانتماء والولاء لمهنتهم، والدفاع عنها، والاستقرار فيها والتمسك بها، وتحقيق الآمال والطموحات والتطلعات المهنية من خلالها، بالإضافة إلى إيمانهم القوي برؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها والعمل على تحقيقها بجودة وتميز.

❖ **الاندماج المعرفي: Cognitive Engagement**

ويهتم هذا البَعد بتركيز المُعلمين ذهنيًا في أداء واجباتهم الوظيفية وما يرتبط بها من مسؤوليات وأدوار، واستثمارهم كل يملكون من معارف ومهارات واتجاهات مهنية لإنجاز مهام عملهم، ويقدمون أفضل ما لديهم في العمل، وبذل قصارى جهدهم فيه.

❖ **الاندماج السلوكي:Behavioral Engagement**

ويركز هذا البُعد على قيام المُعلمين بجهود إضافية أكثر مما هو متوقع منهم لتحسين العمل وتطويره دون أن يُطلب منهم ذلك، وتقديم المُساعدة للزملاء والإدارة في إنجاز الأعمال، ودعم القيم الإيجابية في بيئة العمل، وتحسين صورة المدرسة أمام الجميع ولا سيما في المجتمع المحلي.

إذن يتضح مما سبق وجود نموذجين رئيسين لأبعاد الاندماج الوظيفي، الأول لشوفيلي وآخرين واعتمد على ثلاثة سلوكيات رئيسة؛ وهي: الحماس، والتفاني، والاستغراق. أما النموذج الثاني فكان لشاك وأخرين؛ وتضمن ثلاثة أبعاد؛ وهي: الاندماج العاطفي، والاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي. ويرى الباحث أن نموذج شاك وآخرين أبعاده أكثر دقة وتحديدًا وتصنيفًا من نموذج شوفيلي وآخرين.

المحور الثاني: جهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الوثائق واللوائح والتشريعات:

وتضمن هذا المحور العناصر الآتية:

أولًا: الأجور والحوافز والمُكافآت:

يشعر المُعلم بالاندماج الوظيفي عندما يوفر له عمله بمهنة التعليم راتبًا يجعله يعيش حياة كريمة ومُستقرة في المجتمع، وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية بالارتقاء بنظام الأجور والحوافز والمُكافآت الخاصة بالمُعلمين؛ وذلك لمساعدتهم على المعيشة والحياة بصورة كريمة ولائقة تحفظ مكانة ومنزلة المهنة في المجتمع، كما اهتمت الوزارة بمنح المُعلمين حوافز تشجيعية، وحوافز لحملة الدراسات العُليا ، واهتمت الوزارة أيضًا بإعارة المُعلمين إلى الدول العربية لتحسين أوضاعهم الاقتصادية، وهذا يزيدهم تمسكًا بمهنتهم واندماجهم فيها. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠٢٢، ١١-١٢)

وعلى الرغم من هذه الجهود إلاّ أن الواقع يُشير إلى ضعف نظام الأجور والحوافز والمُكافآت الخاص بالمُعلمين، وهذا ما أوردته نتائج كثير من الدراسات السابقة حيث توصلت نتائج دراسة طايع وآخرين (٢٠٢٢، ٧٤٦) إلى عدم وجود نظام موحد لمُكافأة وتحفيز المُعلمين، ويراعي الفروق الفردية بينهم في المهارات والكفاءات والجهد، وسوء الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمُعلم، والمكانة غير اللائقة له في المجتمع. وكشفت نتائج دراسة رضوان وآخرين (٢٠٢٠، ٣٦٧) عن قلة شعور المُعلمين بالرضا عن المهنة، حيث يشعرون بانخفاض رواتبهم، وأنها لا تتناسب مع يبذلونه من جهد، ولا يكفي لسد احتياجاتهم المعيشية الأساسية، وله تأثير سلبي على مكانته ووضعه الاجتماعي، وهذا يجعله البحث عن مهم أخرى، أو اللجوء إلى الدروس الخصوصية. وبينت نتائج دراسة نوار وقطيط (٢٠٢٠، ٨٣) قلة الرضا الوظيفي لدى المُعلمين ولا سيما في نظم الأجور والحوافز والمُكافآت، مما يجعلهم يبحثون عن مصادر بديلة مثل الدروس الخصوصية.

وأوضحت نتائج دراسة محمد (٢٠١٩، ٤٩-٥٠) أنه على الرغم من أن أجور المُعلمين تمثل ٨٠% من ميزانية وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ولكن التوزيع غير عادل فيها ويعتمد على المُسمى الوظيفي وليس على أساس الأجر مقابل العمل، ولكن هذه المرتبات هزيلة جدًا وقد تم العبث بقيمتها بسبب التضخم الشديد في الدولة، وانخفاض وتهاوي قيمتها الشرائية ولا توفر للمُعلمين حياة كريمة ولا تفي باحتياجاتهم الأساسية والضرورية، وتقل عن أجور فئة العمال والفنيين في بعض قطاعات الدولة. وأبرزت نتائج دراسة معوض وآخرين (٢٠١٨، ٣٩٣) قلة الأجور والرواتب والحوافز، قلة استقراراهم الوظيفي. وأظهرت نتائج دراسة صلاح الدين (٢٠١٦، ٧٥- ٧٦) مساواة القرارات الوزارية بين جميع المُعلمين في قيمة الحافز المادي، وتوزيع المكافآت دون تفريق بين المعلم المجتهد والمعلم غير المجتهد، إن المكافآت المقررة مع المرتبات غير كافية بالمقارنة بالمسئوليات والواجبات وقياسا بمعظم الفئات المتوازية في المجتمع، وميل بعض المُعلمين إلى العمل في الدول العربية رغبة في توفير المال الذي يمكنهم من توفير مستلزمات الحياة. ضعف كفاية وكفاءة وفعالية نظم رعاية المُعلمين اقتصاديا، سواء كانت نظم رعاية غير مباشرة، وهي نظم رعاية القدرة المهنية مثل قياس وتقويم الكفاءة، أو نظم رعاية مباشرة، وهي نظم رعاية القدرة المالية مثل: الأجور والمرتبات والحوافز والترقيات.

ثانيًا: الرعاية الصحية والاجتماعية:

يشعر المعلمون بالاندماج في مهنتهم إذا كانت توفر لهم سُبل رعاية صحية واجتماعية مُتميزة، ولذا حرصت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني على تقديم خدمات صحية للمُعلمين من خلال توفير لهم نظام تأمين صحي للمُعلمين وأسرهم، وتوفير لهم فرص العلاج المُلائمة حال إصابتهم بالأمراض.(علوان، ٢٠١٨، ٣٢٦) كما تقوم نقابة المهن التعليمية تدافع عن مصالحهم، وتقدم لهم الدعم وتقدم النقابة لأعضائها مجموعة من الخدمات تتمثل في استفادة الأعضاء وأفراد أسرهم من النوادي والمستشفيات والمصايف التي توفرها النقابة وفروعها، واشتراك الأعضاء وأفراد أسرهم في الرحلات والحفلات الرياضية والثقافية التي تنظمها النقابة وفروعها، وتوفير الاقتراض عند الحاجة بدون فائدة والحصول على إعانة في حالات الوفاة أو الحوادث أو الكوارث، وتوفير معاش تقاعد أو معاش وفاة يصرف لأسر الأعضاء. (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، ١٩٩٢، المادة ٩)

وعلى الرغم من حرص وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني على توفير الرعاية الصحية والاجتماعية للمُعلمين؛ إلاّ أن الواقع يُشير إلى أن هذه الجهود غير كافة لتحقيق الاندماج الفعال والإيجابي للمُعلمين في مهنتهم، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث أشارت نتائج دراسة عرابي وآخرين (٢٠٢١، ١٧٠٦) إلى نقص الخدمات التي تقدمها نقابة المهن التعليمية للمعلمين حيث لا تلبي طموحاتهم فيها. وتوصلت نتائج دراسة محمد (٢٠١٩، ٥٣) إلى ٣٣غياب أدوار واضحة لنقابة المهن التعليمية في تطوير المناهج الدراسية، وتدريب المُعلمين، والترخيص لمزاولة المهنة، ضعف تواصل النقابة مع المُعلمين، ولا تساعد المُعلمين على حل مُشكلاتهم، وشكلية دور نوادي المُعلمين في الأنشطة الرياضية والثقافية، حتى هذه النشطة تعتمد على المعارف والوساطات والمحسوبيات، وضعف الخدمات الصحية التي تقدمها، وقلة اهتمامها بالارتقاء بالجوانب المادية للمُعلمين.

ثالثًا: المباني والتجهيزات المدرسية:

تهتم وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية من خلال هيئة الأبنية التعليمية بتوفير بيئة تعليمية جاذبة ودافعة ومُحفزة ومُشجعة على العمل لجميع المُعلمين، وذلك من خلال توفير مباني وتجهيزات تُساعدهم على القيام بواجباتهم الوظيفية المتنوعة وما تتضمنه من مهام ومسؤوليات وأدوار مهنية بجودة وتميز في الأداء سواء داخل قاعات الدروس أو خارجها، والاهتمام بتخفيض كثافات الفصول، وتراعي الهيئة جودة المباني من حيث الإضاءة والتهوية والاتساع، فضلًا عن توفير الأجهزة التكنولوجية المُتنوعة من المُعدات والآلات والأدوات والتي تساهم بشكل كبير في ارتباط المُعلمين بمهنتهم وانخراطهم فيها. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠٢٢، ٩-١٢)

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في توفير مباني وتجهيزات مدرسية تكون جاذبة ودافعة للمُعلمين في إنجاز أعمالهم بجودة وتميز إلاّ أن نتائج كثير من الدراسات السابقة أثبتت وجود مُشكلات وأوجه قصور في هذه المباني وما بها من تجهيزات، حيث خلُصت نتائج دراسة قرني وآخرين (٢٠٢٢، ٢٣٤) إلى ضعف البنية التحتية بالمدارس من إمكانات مادية وموارد تكنولوجية تساعد المُعلمين على القيام بالأنشطة التعليمية المختلفة.

وأوضحت نتائج دراسة رضوان ووهبة (٢٠٢٠، ٤٤١-٤٤٢) قصور الإمكانات المادية خاصة فيما يتعلق بمواصفات المباني وعوامل الأمن والسلام بها، ومحدودية المرافق والتجهيزات المدرسية، وزيادة لكثافة الطلابية في الفصول، وقلة توافر التجهيزات الخاصة بممارسة الأنشطة، وقلة ملائمة أعداد الطلبة مع الإمكانات المُتاحة، ومعامل الحاسب الآلي لا تتناسب مع أعداد طلبة المدارس. كما أوضحت نتائج دراسة رضوان وآخرين (٢٠٢٠، ٣٦٧) قلة تكنولوجيا التعليم من وسائل ومُعدات وأدوات وأجهزة ومواد خام تحتاجها وتتطلبها عمليات التعليم والتعلم الفعالة، مما يؤدي إلى مشكلات تواجه المعلم في مُراعاة الفروق الفردة بين التلاميذ.

وأسفرت نتائج دراسة عبود (٢٠١٩، ١١٠) عن قلة المباني المدرسية، وارتفاع كثافة الفصول في كثير من المحافظات تصل إلى ٦٤تلميذًا في الفصل الدراسي الواحد، وانسحاب الدولة من كفالة الحق في التعليم عبر التوقف أو الإبطاء في بناء مدارس جديدة، وترك الأمر للقطاع الخاص الربحي. وأكدت نتائج دراسة مسعود (٢٠١٨، ٦٥-٦٩) ارتفاع كثافة الفصول الدراسية وانتشار الفترات الدراسية المتنوعة، وقلة ملائمة الغرف الدراسية للعملية التعليمية من حيث الإضاءة والتهوية، والافتقار إلى تكنولوجيا التعليم من حيث الأدوات والأجهزة والمُعدات التي تتطلبها استراتيجيات وطرائق التدريس وأساليب التقويم الحديثة.

وتوصلت نتائج دراسة معوض وآخرين(٢٠١٨، ٣٩٦- ٤٠٠) إلى أن حجرات المباني الدراسية ضيقة ومكتظة بالتلاميذ، ولا توجد ملاعب ولا أفنية في كثير من المدارس، ولا توجد غرف للأنشطة مما يؤدي إلى قلة الاهتمام بها ، وعجز ميزانيات المدارس والتي يمكن أن توجه لأعمال الصيانة الدورية للمباني، من الإصلاح والترميم وتدعيم المرافق من إنارة ومياه شرب وصرف صحي أو القيام بإحلال وتجديد المباني الآيلة للسقوط، وقلة الوسائل التعليمية داخل قاعات الدروس، وتعدد الفترات الدراسية، وارتفاع كثافة الفصول إلى أكثر من ٦٠ طالبًا في الفصل. وكشفت نتائج دراسة حلمي وجاهين (٢٠١٨، ٤٠٦- ٤٠٧) افتقار المباني إلى التجهيزات المدرسية مما أثر سلبًا على ممارسة الطلبة للأنشطة التعليمية، وقلة توافر وسائل تعليمة مساعدة في قاعات الدروس، وارتفاعة كثافة الفصول الدراسية.

رابعًا: تقويم الأداء الوظيفي:

من الأمور التي تجعل المُعلم يشعر بالانخراط في مهنته وجود نظام تقويم أداء وظيفي مُتميز يتسم بالموضوعية والعدالة والمساواة والشفافية والنزاهة والوضوح، وذلك وفق معايير مُحددة وإجراءات مُنظمة، ولذلك وضعت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني نظامًا لتقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين؛ حيث يتولى مدير المدرسة مسؤولية تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين في مدرسته ، عن مدة سنة تبدأ من أول سبتمبر وتنتهي في آخر أغسطس من العام التالي، ويوضع تقرير تقويم الأداء خلال شهري أكتوبر ونوفمبر ويعتمد من لجنة الموارد البشرية خلال شهر ديسمبر، ويعتمد في تقويم الأداء الوظيفي على نموذج تقويم أداء لشاغلي وظائف المُعلمين وما يُعادلها. ويكون تقرير الأداء وفق خمس مراتب هي: كفء من ٩٠ إلي ١٠٠، وفوق المُتوسط من ٧٥ إلى أقل من ٩٠، ومُتوسط من ٦٠ إلى أقل من ٧٥، ودون مُتوسط من ٥٠ إلي أقل من ٦٠، وضعيف أقل من ٥٠ درجة. وتعلن للعاملين معايير قياس الأداء التي تطبق في شأنهم ويجب إخطار العاملين الذين يري رؤساؤهم أن مستوي أدائهم دون المُتوسط أو ضعيف بأوجه النقص في الأداء طبقا لنتيجة القياس الدوري أولا بأول. (رئاسة مجلس الوزراء بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٢، ٢١-٢٣)

ويتم الاعتماد في تقويم الأداء الوظيفي للمعلم على نموذج تقويم الأداء الوظيفي رقم(١) لشاغلي وظائف المُعلمين وما يعادلها ، ويشتمل هذا النموذج على من أربعة عناصر، الأول عبارة عن بيانات من واقع ملف خدمة المعلم مثل: الاسم والدرجة المالية وتاريخها والمُؤهلات الدراسية والدورات التدريبية التي اجتازها، والثاني عبارة عن الجزاءات التأديبية التي وقعت على المعلم خلال عام التقرير، والثالث عبارة عن بيانات يملؤها المعلم بمعرفته وتشمل الأعمال البارزة التي قام بها خلال فترة التقرير، والرابع عبارة عن قياس كفاية الأداء ويشتمل ثلاثة أقسام الأول أداء العمل ومستواه، والثاني القدرات الإدارية والفنية الثالث المهارات السلوكية، وللموظف الحق في أن يتظلم منه خلال عشرين يوما من تاريخ علمه إلى اللجنة التي يشكلها المحافظ المختص طبقا للفقرة الأخيرة من المادة ٨٠ من قانون التعليم المشار إليه وترفع اللجنة توصياتها بشأن فحص التظلم للمحافظ خلال ثلاثين يوما من تاريخ تقديمه وفي جميع الأحوال يجب البت في التظلم خلال ستين يوما من تاريخ تقديمه بقرار صدر من المحافظ . (رئاسة مجلس الوزراء بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٢، ٢١-٢٤)

وعلى الرغم من وجود هذا النظام الواضح لتقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين من حيث القائمين به، وتوقيتاته، ومعاييره، وأدواته، ومستوياته؛ ولكن الواقع يُشير إلى كثير من جوانب الضعف والسلبيات في هذا المجال، وهذا ما خلُصت إليه نتائج كثير من الدراسات السابقة، حيث أبرزت نتائج دراسة هاشم وآخرين (٢٠٢٢، ٢٧٦ -٢٧٧) إلى ضعف تقدير بعض مديري المدارس للمعلمين على أدائهم المتميز، والتهاون مع بعض المُعلمين ضعاف الكفاءة والأداء، وتحيز بعض مُديري المدارس لبعض العاملين دون غيرهم.

وأظهرت نتائج دراسة نصر (٢٠٢١، ٣٢٢) غياب قيم العدالة والقيم الاخلاقية لدى أغلبية مديري المدارس وكثرة المحاباة من جانب بعضهم، وشيوع الفوضى في تقويم أداء المُعلمين وإعطائهم تقديرات أعلى مما يستحقون. وتوصلت نتائج دراسة محمد (٢٠٢٠، ٣٩٨- ٤٠٠) إلى ضعف وجود عدالة واضحة في تطبيق قواعد المُساءلة والمُحاسبة للمُعلمين. وكشفت نتائج دراسة محمد (٢٠١٩، ٥٣) عن غياب نظام مؤسسي واضح ودقيق للمُتابعة وتقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين قائم على النتائج. وتوصلت نتائج دراسة معوض وآخرين (٢٠١٨، ٤٠٠) إلى عدم اعتماد المدير على مُتابعة المُعلمين في قاعات الدروس وتفاعلهم مع الطلبة في عمليات تقويم أدائهم الوظيفي.

وأسفرت نتائج دراسة عمار(٢٠١٨، ٣١٩-٣٢١) عن قصور في إطلاع المُعلمين بحقوقهم ومسؤولياتهم والعقوبات المُحددة في التشريعات القانونية، وحرصه أن تكون إجراءات العمل مُعلنة ومُحددة، وإشراك المُعلمين في تحديد إجراءات العمل، وإعلان الجهود التي يقوم بها المعلمون، والمُساءلة والمُحاسبة مُحددة ومُعلنة، والسماح للمُعلمين بمُناقشة الجزاء الواقع عليه، والسماح للمُعلمين بالمُشاركة في وضع المعايير الخاصة بمُحساباتهم على نتائج العمل، وتطبيق قرارات العمل على الجميع دون استثناء، ومراعاة العدالة في المُساءلة والمُحاسبة للمُعلمين، والتعامل معهم باحترام وتقدير، وتفويض بعض صلاحياته لهم، ويطلعهم على جوانب القوة والضعف في أدائهم، ويسارع في تعامل مع أخطائهم قبل تفاقمها واستفحالها واستعصائها عن الحل، وحرصه على معرفة أسباب وقوع الأخطاء، ومُسائلة ومُتابعة ومراقب أداء المُعلم بشكل دائم، واختياره آليات للمُحاسبة تتناسب مع طبيعة العملية التعليمية، وممارسة النقد الموضوعي البناء لتحسين وتطوير العمل وحل مُشكلاته وقضاياه، واختياره آليات للمُحاسبة تتناسب مع حجم الأخطاء التي يقع فيها المُعلمون.

وأوضحت نتائج دراسة توفيق (٢٠١٧، ٢٠٣) قلة حرص القيادة المدرسية على التأكيد على نشر مبادئ المحاسبية من الشفافية والنزاهة والموضوعية بين المُعلمين. وبينت نتائج دراسة محمد (٢٠١٧، ٥٠٦ - ٥٠٨) تدنى سلطات المدرسة وأعضاء المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي في ممارسة المحاسبية وبأي شكل، وتنحصر المحاسبية في تقييم الأداء وكتابة التقارير، ولا تمتد إلى فرض عقوبات أو إثابة مكافآت.٥٠٨ افتقاد القدرة على استخدام أساليب متنوعة لتحقيق المحاسبية مثل التفتيش، البيانات الإحصائية، التوجيه والملاحظة، والتظلمات، والمراجعة الداخلية) وغياب المحاسبية المجتمعية بكافة صورها مثل مشاركة رجال الأعمال وبعض أفراد المجتمع المدني ومجالس الآباء عن ضعف المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالبنية التحتية والإشراف والتقويم على مُستوى المدرسة ضعف الصلة بين تقييم الأداء والإثابة أكدت إحدى الدراسات على غياب مفهوم المحاسبية ونظم المحاسبية وعدم استهداف النتائج أو مفهوم الإدارة القائمة على الأداء، بحيث يتم تتم المكافأة والعقاب بناء على ما تحقق من أهداف.

خامسًا: الواجبات الوظيفة المُحددة:

من الأمور التي تجعل المُعلمين ينخرطون في مهنتهم ويكونون راضين عن أدائهم المهني وجود واجبات مُحددة لهم، تحول دون تداخل الأدوار مع الزملاء وغيرهم من المُشاركين في العملية التعليمية؛ وتأسيسًا على ذلك حدد القرار الوزاري رقم ١٦٤ لسنة ٢٠١٦ الصادر عن وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية؛ بشأن بطاقة الوصف الوظيفي لجميع أعضاء هيئة التعليم مجموعة من الواجبات الوظيفية لشاغلي وظائف المُعلمين؛ وهي: (المُعلم المُساعد، والمُعلم، والمعلم الأول، والمُعلم الأول (أ)، والمُعلم الخبير، وكبير المُعلمين)، وتضمنت هذه الواجبات مجالات مُتعددة؛ وهي: التعليم والتعلم، والتنمية المهنية والتأهيل، والإشراف الإداري، والإشراف الفني، وضمان الجودة والاعتماد، والمُشاركة المُجتمعية وذلك وفق طبيعة كل مُستوى وظيفي. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٦، ٢-٢١)

وعلى الرغم من وضوح الواجبات الوظيفية للمعلمين إلا أن كثير من الدراسات السابقة توصلت نتائجها إلى وجود أوجه قصور عديدة في قيام المُعلمين بهذه الواجبات، فقد توصلت نتائج دراسة محمد (٢٠٢١، ٣١٥) قلة قدرة المُعلمين على حل مُشكلاتهم التعليمية، وضعف إنجازاتهم المهنية وتحسين توافقهم الوظيفي، وقلة إدراكهم بأهمية التطوير المهني الذاتي وأهميته في العملية التعليمية، وضعف مهاراتهم الشخصية والمعرفية اللازمة لتنفيذ أساليب التقويم والتطوير المهني الذاتي، وقلة الممارسات التعاونية والمُناقشات الجماعية ، وقلة تبادل المعارف والخبرات بينهم، وضعف دور المُعلمين الأوائل في دعم زملائهم من المُعلمين بصورة مُستمرة، ومُتابعة تطوير أدائهم المهني.

وكشفت نتائج دراسة عرابي وآخرين(٢٠٢١، ١٧٠٤) ضعف إلمام المُعلمين بمهامهم ومسؤولياتهم، وضعف وعيهم بأهمية الانتماء المهني، وقلة إلمامهم بالوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم، وقلة اهتمامهم بعملهم وانشغالهم بأشياء أخرى، وقلة اهتمامهم بتدعيم العلاقات الإنسانية مع المُشاركين في العملية التعليمية، وقلة قناعتهم بالعمل الجماعي التشاركي، وتخوفهم وقلقهم من تحمل أعباء جديدة، وضعف تواصلهم المهني مع بعضهم البعض، وضعف التزامهم بتوجيهات وإرشادات إدارة المدرسة والموجهين الفنيين، وقلة اعتبار زملائه في العمل مصدرًا مُهمًا من مصادر المعلومات، ورغبتهم في التقاعد المُبكر.

وأكدت نتائج دراسة رضوان ووهبة (٤٤١،٢٠٢٠-٤٤٢) ضعف توظيف المُعلمين للتكنولوجيا في العملية التعليمية، ومحدودية تمكن المعلم من جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، وقلة استخدام المعلم الأدلة التعليمية بما يحقق أهداف التعليم، ومحدودية التنسيق بين المناهج والمقررات الدراسية. وأوضحت نتائج دراسة مسعود (٢٠١٨، ٦٥-٦٦) نقص فاعلية المُعلم وتأثيره المنشود في المُتعلم، والتركيز على الجانب التحصيلي للمعلومات التي تختزلها الكتب الخارجية وتزيدها ما يعطيه من دروس خصوصية، واهتمامه باستخدام طرائق تدريس تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين، وضعف تعاونه مع أسر التلاميذ لتحسين جودة العملية التعليمية.

وبينت نتائج دراسة علوان(٢٠١٨، ٢٩٤) ضعف الانتاجية والكفاءة المهنية للمُعلمين، وقصور في أدائهم وانضباطهم وانتظامهم في الحياة المدرسية، وغالبيتهم ليست لديهم الرغبة في التجديد والتطوير والتغيير، والنظرة المُتدنية للمعلم وضعف ثقة إدارة المدرسة وأولياء الأمور فيه، واستخدمه وتفضيله لطرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين، ويظهر فيها كصدر وحيد للمعرفة والسلطة والنفوذ، واعتماده على تكريس سلوك الطاعة والإذعان من التلاميذ والذي يُدعم صمتهم واعتمادهم على ما يجود به المُعلم من معلومات وبالتالي ضعف فعالية وتأثير الأداء المهني للمعلم في قاعات الدروس.

سادسًا: المسار الوظيفي الواضح:

يشعر المعلمون بالاندماج الوظيفي عندما يكون مسارهم الوظيفي يتسم بالوضوح والشفافية، وهذا يجعل لهم تطلعات وآمال وطموحات، ويزيد من دافعيتهم في العمل والتميز والجودة في الأداء، وبناءً على ذلك وضعت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية مجموعة من الشروط والضوابط المُحددة في شغل الوظائف التعليمية التي يمكن أن يسعى المُعلم للحصول عليها أو الترقية إليها من وظيفة المُعلم المُساعد إلى وظيفة كبير المُعلمين، ومرورًا بوظائف المُعلم، والمعلم الأول، والمُعلم الأول (أ)، والمُعلم الخبير، بالإضافة إلى الوظائف الإدارية المُتمثلة في مُدير المدرسة أو وكلائها، فضلًا عن وظائف التوجيه الفني، وتضمنت هذه الشروط المُؤهلات الدراسية للمُتقدم لشغل هذه الوظائف، وسنوات الخبرات التعليمية، وتقارير الكفاءة السنوية، والتدريب والتأهيل، وشهادة الصلاحية لمزاولة المهنة، ولا شك إن وجود مثل هذه المعايير والضوابط تدفع المُعلمين للاندماج بصورة عميقة في مهنة التعليم لتحقيق أمالهم وطموحاتهم وتطلعاتهم المهنية سواء في وظائف التدريس أو التوجيه أو الإدارة (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية ، ٢٠١٦).

وعلى الرغم في هذه القواعد والشروط الواضحة والمحددة للمسار الوظيفي للمُعلمين وما يرتبط به من ترقيات إلاّ أن الواقع يُشير إلى وجود كثير من المشكلات والمعوقات ترتبط بها المجال، وهذا ما أشارت إليه نتائج كثير من الدراسات السابقة حيث خلصت نتائج دراسة علوان (٢٠٢٢، ١١٤) إلى عدم الربط بين اجتياز المعلم لبرامج الترقي وتحقيق فرص ترقيته، فكثير من الأحيان يحصل المعلم على الترقية ويصحبها مسمى وظيفي جديد ولكن لا تُتاح له شغل الوظيفة الجديدة على أرض الواقع لعدم وجود درجات وظيفية شاغرة، والاعتماد في برامج الترقي على أساليب تقليدية مثل الامتحانات التحريرية التي ترتكز على الحفظ، وإهمال الجوانب العملية والمهارات التطبيقية، وضعف التحفيز المُصاحب لبرامج الترقي حيث لا يترتب عليه أي امتيازات أو زيادة في الدخل، وقصور في مُتابعة المُعلمين الذين أتمو برنامج الترقي، والتعرف على ما به من جواب قوة وجوانب ضعف وتقديم التغذية الراجعة لتحقيق أهداف البرنامج.

وأظهرت نتائج دراسة عرابي وآخرين (٢٠٢١، ١٧٠٦) إغفال الكفاءة عند الترقية وترقية الأقدم، وبقاء المعلم لفترات زمنية طويلة دون ترقيات. وأبرزت نتائج رضوان وآخرين (٢٠٢٠، ٣٦٧) قلة فرص المُعلمين للترقي، وهذا يجعلهم غير راضين عن المهنة. وبينت نتائج دراسة صلاح الدين (٢٠١٦، ٧٥) الافتقار إلى أسس ومعايير موضوعية واضحة معلنة ومعتمدة للترقية، والاعتماد في الترقية على المُؤهل وسنوات الخدمة بغض النظر عن الكفايات المرتبطة بالعمل والتميز في الأداء، تدنى فرص الترقية للمعلم عن زميله في المهن الأخرى.

سابعًا: القيادة المدرسية الفعَّالة:

من العوامل التي تمكن المُعلمين من الاندماج في مهنتهم بفعالية وجود قيادات مدرسية تؤمن بجهود المُعلمين، وتحترم وتقدر آرائهم وأفكارهم ومُبادراتهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية وحل مُشكلاتها، ، ولذلك وضعت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني واجبات وظيفية لمُديري المدارس التعليم الأساسي تهتم بالقيادة التشاركية والديمقراطية في كافة ممارساتها المهنية مع المُعلمين، وتُشركهم في صُنع القرارات المدرسية، وتشجعهم على الإبداع والابتكار في العمل، وتعتمد على قيم العدالة والموضوعية والشفافية والنزاهة والأمانة في تعاملاتها وسلوكياتها معهم. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٦، ١٢٧-١٣٠)

وعلى الرغم من وجود هذه الواجبات الوظيفية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في دعم الاندماج الوظيفي للمُعلمين إلاّ أن نتائج كثير من الدراسات السابقة أشارت إلى عجز مُديري المدارس عن القيام بهاذا الدور، حيث توصلت نتائج غنيم(٢٠٢١، ٦٣-٧٢) إلى أن مُديري المدارس يفتقرون إلى تحفيز المُعلمين وتقديم لهم الدعم بصورة مستمرة، ولا يهتمون بمنحهم صلاحيات تمكنهم من الإبداع والابتكار في العمل من خلال تفويض السلطات، ولا يهتمون أيضًا بمشاركة المُعلمين في صنع القرارات المدرسية، كما لا يدعمون العلاقات الإنسانية بينهم وبين المُعلمين، وبين المُعلمين بعضهم البعض، ويستخدمون ألفاظًا مسيئة في التعامل معهم، ويطالبون المُعلمين بأعمال زائدة إضافية دون مبررات، ويتجاهلون الصعوبات والمشكلات التي تواجههم ويتركونهم يواجهونها بمفردهم، ويبنون تحالفات ترتكز على المصالح الشخصية، ويعملون على نشر المُحاباة والشللية والمحسوبية، ويشجعون المُعلمين على الوشاية بزملائهم، ويلقون بالمسؤوليات على المُعلمين ولا سيما إذا كان الأداء ضعيفًا ولا يتحملون مسؤوليته، ويشجعون المُعلمين على الأنانية وتفضيل المصالح الشخصية.

وبينت نتائج دراسة عبد النعيم(٢٠٢١، ١٤٣-١٤٤) قلة تفويض مُديري المدارس الصلاحيات والسلطات اللازمة للمُعلمين وتوفير لهم المرونة الكافية للقيام بواجباتهم الوظيفية وما تتضمنه من مهام ومسؤوليات بفعالية وكفاءة، وتركيزهم على العمل الفردي المُنعزل، وقلة اهتمامهم بتدعيم العمل الجماعي التشاركي بينهم الذي يُتيح تبادل الخبرات والممارسات المهنية الناجحة، وإهمالهم دعم الثقة المُتبادلة بين المُعلمين، وقلة اكتراثهم بتوفير برامج تنمية مهنية مستمرة ترتقي بأدائهم المهني، وتمكنهم من مواجهة التحديات والمُشكلات بجودة وتميز، وقلة سماحهم للمعلمين بمناقشة القرارات المُتعلقة بعمليات تعليم وتعلم الطلبة، وضعف اهتمامهم بالاعتراف بجهود المُعلمين وتقديرها، وبمُشاركتهم في صُنع القرارات المدرسية.

وكشفت نتاج دراسة نصر (٢٠٢١، ٢٩٣) رفض بعض مديري المدارس إمداد المُعلمين بالخبرات والمعارف والمهارات التي تمكنهم من تحقيق التميز في أدائهم المهني، وضعف اهتمامهم ببناء ودعم

وتأصيل العلاقات الاجتماعية بينهم وبين المُعلمين. وأبرزت نتائج دراسة فايد (٢٠٢٠، ١٥٥-١٦٠) أن مُديري المدارس لا يضعون مصالح المُعلمين في أولويات اهتمامهم، ولا يبذلون جهودًا كبيرة في تلبية احتياجاتهم المهنية، وتحقيق رغباتهم بتنمية مهاراتهم القيادية، ويفتقرون إلى التشجيع والتحفيز والتدعيم المادي والمعنوي للمُعلمين، ويوجد قصور في توزيع المهام والمسؤوليات عليهم وفق التوصيفات الوظيفية المُعتمدة لهم، ولا يهتمون بإعداد وتأهيل المُعلمين لأداء أدوار إيجابية، وإيجاد روح التعاون الفريقي بينهم داخل المدرسة .

وأظهرت نتائج دراسة محمد (٢٠٢٠، ٣٩٨- ٤٠١) قلة اهتمام مُديري المدارس بتدريب المُعلمين على البحث عن المعلومات واكتساب الأفكار من مصادر متنوعة، وإقامة المؤتمرات وعقد الندوات وورش العمل، والحرص على تحسين مهاراتهم، وتمكينهم من اتباع الطرائق الأكثر فعالية في أداء واجباتهم الوظيفية، والاستفادة من النماذج الناجحة في والتدريس، وتمكينهم من اكتساب مهارات مستقبلية لمواجهة التحديات المُتغيرة والمُتسارعة، وتشجيع المُعلمين على التجديد والإبداع والابتكار وتجاوز الممارسات التقليدية، والاعتماد على تكنولوجيا المعلومات الاتصالات في مختلف مجالات عملهم، وتشجيع الكفاءات ودعمهم وتكريمهم وتحفيزهم، وتوفير مناخ مدرسي يسوده التماسك بينهم ، وتشجيع المُعلمين على استحداث استراتيجيات وطرائق تدريس جديدة، وعقد اجتماعات دورية معهم للتعرف على آرائهم ومقترحاتهم، وتشجع المُبادأة والمُبادرة، والاستماع باهتمام لجميع آرائهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية وحل مشكلاتها ومواجهة تحدياتها بفعالية وكفاءة.

ثامنًا: الإشراف التربوي المُتميز:

إن شعور المُعلم بوجود إشراف تربوي متفهم لطبيعة وظروف عمله، واحتياجاته المهنية عامل مهم في اندماجه في مهنة التعليم، ولذا اهتمت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بتوفير إشراف داخلي وخارجي للمُعلمين؛ بحيث يكون الإشراف الداخلي من قبل مُديري المدارس ووكلائها والمُعلمين ، والإشراف الخارجي من الموجهين الفنيين، وركز كل منهما على تقديم الدعم والمُساعدة والمُساندة للمعلمين؛ وذلك من خلال النصح والإرشاد والتغذية الراجعة والتدريب، وتدعيم جوانب القوة في أدائهم المهني، وعلاج السلبيات وجوانب الضعف لتصحيح المسارات وتحقيق جودة الأداء . (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٦)

وعلى الرغم من تعدد جهات الإشراف التربوي على المُعلمين مما يُمثل توفير فرص متنوعة لهم للاستفادة منه لتدعيم عملهم، ولكن الواقع يُشير إلى ضعف نظام الإشراف التربوي على المُعلمين سواء من المُشرفين داخل المدرسة وخارجها، وهذا ما أوضحته كثير من نتائج الدراسات السابقة، حيث أشارت نتائج دراسة عثمان (٢٠٢٢، ١٠٦٤) إلى افتقار المُشرفين التربويين إلى كثير من الكفايات وذلك كفايات التواصل المهني، وكفايات العلاقات الإنسانية، والكفايات التنظيمية، والكفايات التدريبية والتطويرية، والكفايات الإدارية، الكفايات والقيادية. وتوصلت نتائج دراسة عرابي وآخرين (٢٠٢١، ١٧٠٦) إلى ضعف عمليات المُتابعة والإشراف التي يقوم بها مُديرو المدارس على المُعلمين.

وخلصت نتائج الأنصاري وعطا (٢٠١٩، ٢٨٣-٢٨٤) إلى وجود جوانب قصور وضعف في أدوار مُديري المدارس الإشرافية في مجالات التشاور مع المُعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التعليمية، وتقديم تغذية راجعة شفهية وخطية لهم، وتوضيح القضايا المهمة فيما يتعلق بالتعليم بعد الملاحظة

الصفية، وإعلام المُعلمين فيما يتعلق بمُستوى نجاح المدرسة بصورة مكتوبة أو شفوية ومراقبة وتعزيز سلوكيات المُعلمين الإيجابية في الفصل الدراسي التي تضمن مناخًا أكاديميًا وفصلًا منظمًا جيدًا، وقضاء معظم الوقت في المدرسة في الملاحظة والمشاركة في البيئات التعليمية الصفية، والمشاركة في التخطيط المسبق للفصول الدراسية، وتشجيع جميع المُعلمين على القدوم إلى الفصل بإعداد جيد وفي الوقت المناسب، والمشاركة في مؤتمرات ما بعد الملاحظة الصفية للمعلمين والتي تركز على تحسين التعليم.

كما بينت نتائج دراسة مسعود (٢٠١٨، ٦٢-٦٣) انخفاض العمل الإشرافي على المُعلم على كافة المستويات، سواء من المسؤولين عنه داخل المدرسة مثل المُديرين والوكلاء، أو المسؤولين عنه خارج المدرسة والمُتمثل في الموجهين الفنيين. وأوردت نتائج دراسة الجمال (٢٠١٧، ١١٥-١١٨) قلة اعتماد مُديري المدارس على إشراف الزملاء أو الأقران كأسلوب إشرافي في العملية التعليمية، وذلك لغياب الأنماط القيادية الديمقراطية والتشاركية التي تدعم العمل من خلال الفريق. وأوضحت نتائج دراسة عبد النعيم (٢٠١٦، ٤٢٩-٤٣٠) قصور في تقديم التغذية الراجعة للمُعلمين لتحسين وتطوير أدائهم المهني، وإشراك المُعلمين في تصميم أنشطة صفية ولاصفية فعّالة، وقلة اهتمامه بتدريب المُعلمين على استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة، والمُشاركة الفعالة في أنشطة تدريبهم، وتنمية مهارات إدارة الوقت لديهم، وتوظيف تكنولوجيا التعليم في عمليات الإشراف، وتأصيل القيم المهنية لديهم، وتشجيعهم على إجراء البحوث الإجرائية لمواجهة المشكلات التعليمية

وتوصلت نتائج دراسة عطية(٢٠١٥، ٣١١-٣١٧) إلى قصور اهتمام مُدير المدرسة بوصفه مشرف تربوي مقيم بعقد لقاءات دورية مع المُعلمين لمساعدتهم على النمو المهني، وحل مشكلاتهم التعليمية، ومشاوراتهم حول مستويات أدائهم وسبل تحسينها، والأخذ في الاعتبار ملاحظات المُعلمين حول الأساليب الإشرافية للمديرين، وقصور في احتفاظ المديرين بملفات إنجاز تراكمية لجميع المُعلمين توضح إنجازاتهم وتطورهم المهني وتمكن المديرين من اتخاذ قرارات صحيحة في تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين وتحسينه وتطويره بصورة مستمرة اعتماداً على جوانب القوة والضعف في الأداء، كما يوجد قصور في مراعاة حاجات المُعلمين في البرامج الإشرافية، وفي اتباع أساليب إشرافية متنوعة، وفي مشاركة المُعلمين في التخطيط للأعمال الإشرافية، وإعطائهم مهام قيادية في الإشراف، بالإضافة إلى قصور في عملية التفاوض مع المُعلمين لتقبل التغييرات في العملية الإشرافية بقناعة وصدر رحب، وقصور في تحفيز المُعلمين ودعمهم ورفع روحهم المعنوية، وتكوين علاقات إنسانية قائمة على الاحترام المُتبادل بينهم.

وأسفرت نتائج دراسة سليمان (٢٠١٥، ٢٢) عن وجود قصور كبير في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم من قبل الموجهين الفنيين، ولا زالت الأساليب التقليدية هي المُسيطرة على التوجيه، وذلك لنقص خبرات الموجهين في توظيف التكنولوجيا، واقتصار التوجيه الفني على ما يتم داخل حجرات الدراسة فقط. وأبرزت نتائج دراسة مرزوق (٢٠١٥، ٣٥٤-٣٥٦) وجود قصور لدى المُشرفين التربويين في مجالات تبادل الخبرات بين المُعلمين، وتقوية العلاقات بينهم، وزيادة ثقة المُعلمين بأنفسهم، وتقديم تغذية راجعة تطويرية للمعلمين عن أدائهم المهني، وتقديم رعاية مهنية للمعلمين الجدد، وتنمية الروح القيادية لدى المُعلمين، وتشجيع المُعلمين على إجراء البحوث الإجرائية، وتنويع الأساليب الإشرافية، ومتابعة النمو المهني للمعلمين أثناء التحاقهم ببرامج تدريبية. وأظهرت نتائج دراسة محمود (٢٠١٣، ٢١٩) وجود قصور لدى المشرفين التربويين في تشجيع المُعلمين على الانتماء المهني، وأن يسلك سلوكيات وتصرفات لانعكاس المجتمع، والتركيز على القيم المجتمعية في عمليات التعليم والتعلم.

تاسعًا: التنمية المهنية المُستمرة:

من العوامل التي تزيد اندماج المُعلمين بمهنتهم شعورهم بالاهتمام بتنميتهم مهنيًا من قبل القيادات المدرسية، والمسؤولين عن إدارة العملية التعليمية، وتأسيسًا على ذلك اهتمت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية بتوفير برامج تنمية مهنية مُستمرة للمُعلمين للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية وذلك في مسارين؛ الأول التنمية المهنية داخل المرسة من خلال وحدات التدريب والجودة بالمدارس، حيث تقدم لهم برامج تراعي احتياجاتهم المهنية المتنوعة بما في ذلك معلمي الأجر بالحصة، حيث تقوم الوحدة بتحديد الاحتياجات التدريبية وإعداد وتنفيذ برامج التنمية المهنية على مُستوى المدرسة، وتبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بها، والتحقق من أثر برامج التنمية المهنية في رفع مُستوى إنجاز الطلبة، والعمل على ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المُستدامة داخل المدرسة، والتنسيق مع الموجهين ومشاركتهم في وتحديد الاحتياجات المهنية للمُعلمين. (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٢، ١-٢).

أما المسار الثاني فيتم من خلال وحدات التدريب والجودة بالإدارات التعليمية وما تقدمه من برامج تزود المُعلمين باحتياجاتهم المهنية لتمكينهم من القيام بواجباتهم الوظيفية بجودة وتميز (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٢، ١-٢)، بالإضافة إلى البرامج التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين لكافة المُعلمين (المُعلم المُساعد، والمُعلم، والمعلم الأول، والمُعلم الأول (أ)، والمُعلم الخبير، وكبير المُعلمين).(الأكاديمية المهنية للمعلمين بجمهورية مصر العربية، ٢٠٢٣، ١- ٥)

وعلى الرغم من وجود هذه الفرص المُتنوعة لتنمية المُعلمين مهنيًا سواء داخل المدرسة أو خارجها، ولكن الواقع يُشير إلى وجود كثير من جوانب القصور والضعف في هذا المجال، وهذا ما أكدت عليه كثير من نتائج الدراسات السابقة، حيث خلُصت نتائج دراسة علوان(٢٠٢٢، ١١٤) جمود وارتجالية الأساليب المُتبعة في برامج التنمية المهنية للمُعلمين، وتخلفها عن استخدام التكنولوجيا الحديثة، وقلة وجود مدربين يمتلكون كفاءات تدريبية مُتميزة، والاعتماد على الأساليب التقليدية في التخطيط والتنفيذ والتقويم للبرامج التدريبية، وقلة التجهيزات والإمكانات التي تحتاجها البرامج التدريبية، وغياب الحوافز المادية والأدبية التي تشجع المُعلمين على حضور هذه البرامج.

وأسفرت نتائج دراسة محمد (٢٠١٩، ٥١ - ٥٢) أن برامج التنمية المهنية للمُعلمين ضعيفة ولا تتناسب مع المهام والواجبات الوظيفية المُحددة لهم، وأساليب التدريب المتبعة تقليدية تعتمد بشكل رئيس على المُحاضرات دون الاهتمام بباقي الأساليب العملية التطبيقية مثل ورش العمل، وقلة اهتمام البرامج بالحاجات الآنية والمُستقبلية لهم، وقلة مُتابعة المُعلمين بعد انتهاء البرامج للتعرف على جدواها وفعاليتها، وقلة الإفادة من الخبرات لدى المُعلمين المبعوثين من الخارج، أو الذين حضروا مؤتمرات أو ندوات أو مُلتقيات محلية وإقليمية ودولية، وأن محتوى البرامج تقليدي ومتكرر من سنة إلى أخرى.

وأبرزت نتائج دراسة علوان (٢٠١٨، ٢٨٤) اتسام تدريب المُعلمين بالشكلية والنمطية، ولا يهتم بالاحتياجات المهنية الحقيقية للمُعلمين، فوحدات التدريب والجودة لم تستطع إشباع الاحتياجات المهنية لهم من النمو والتطوير المهني، وعجز البرامج التدريبية عن تدعيم تعلمهم الذاتي وتنمية مهاراتهم، وعدم وجود أماكن مخصصة للتدريب يتوافر بها كافة التجهيزات اللازمة للتدريب من أجهزة ومُعدات وأدوات، وعدم الاهتمام بتقويم هذه البرامج، وضعف انتقال أثر التدريب إلى القاعات التدريسية.

وأظهرت نتائج دراسة شعبان (٢٠١٧، ٣١١) افتقار سياسات تدريب المُعلمين أثناء الخدمة على كافة المستويات إلى الشمولية والتكامل في علاج احتياجات التدريب؛ وذلك لاعتمادها على المُعالجات الجُزئية والمُنفصلة لعمليات التدريب، فمُعظم الدورات التدريبية قصية ولا تفي بالغرض منها، ولا تتوافر لها المقومات المادية من أماكن مُجهزة بكافة التجهيزات التكنولوجية الحديثة، والبشرية ممثلة في مُدربين يمتلكون المهارات والكفاءات التدريبية المُتميزة، وقصور في مُتابعة المُتدربين، وتكرار كثير البرامج بنفس الموضوعات ونفس المُدربين دون تجديد، مما يفقد تلك البرامج جدواها وأهميتها وكذلك الإثارة والتشويق، والاعتماد في تلك البرامج على الاحتياجات الفعالية والحقيقية للمعلمين.

وأشارت نتائج دراسة محمد (٢٠١٧، ٤٦٠ -٥٠٨) إلى ضعف برامج التنمية المهنية للعاملين على مُستوى المدرسة، واقتصار عملية التنمية المهنية للعاملين على الأساليب التقليدية، واغفال الأساليب الحديثة مثل التعلم الذاتي، والتعلم من خلال الزملاء، والشراكة مع المؤسسات الأخرى في المجتمع.

عاشرًا: المناهج الدراسية:

من الجوانب التي تجعل المُعلمين يندمجون في مهنتهم بإيجابية وفعالية وجود مناهج دراسية حديثة، تراعي التطورات والتغيرات والتحولات المحلية والإقليمية والعالمية في هذا المجال ، وتربط الطلبة بمجتمعهم، وتمكن المُعلمين من استخدام وتوظيف استراتيجيات تدريس وأساليب تقويم فعّالة، ولذا اهتمت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية بتطوير المناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية من خلال ما يُعرف بالمناهج مُتعددة التخصصات (اكتشف Discover) ، وركزت هذه المناهج على تقديم الحقائق والمعلُومات بشكل مُترابط، وتحقيق التكامل الأفقي والرأسي بين مختلف التخصصات، ومراعاة التسلسل والترابط بينها، وتقديم تعليم ذي مغزى يتجاوز حدود المواد الدراسية .(عزازي، ٢٠٢١، ١٦)

وتعتمد هذه المناهج على استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس متنوعة؛ وذلك مثل: المشروعات والألعاب التعليمية، وخرائط التفكير، والخرائط الذهنية، وقراءة الصور والعصف الذهني البصري، والتعلم التعاوني، والتعلم بالاكتشاف، والمُتشابهات والمُتناقضات، والرحلات المعرفية عبر الويب. كما تركز هذه المناهج على البُعد التكنولوجي للارتقاء بمعارف ومهارات الطلبة والمُعلمين التكنولوجية، واستخدام الوسائط المُتعددة لإنتاج أعمال مُبتكرة، وتقديم فصول افتراضية تدعم الاتجاه نحو التعلم الذاتي، وتدعيم أخلاقيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتداولها، فضلًا عن استخدام أساليب تقويم متنوعة مثل: التقويم المُتكامل، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والقياس التراكمي للتقدم وهذا يجعل المُعلمين يشعرون بأهمية هذه المناهج ودورها في توفير تعليم مُتميز للطلبة.(عزازي، ٢٠٢١، ١٦-١٧)

كما أن شعور المُعلم باهتمام القيادات المسؤولة عن إدارة العملية التعليمية بالأنشطة المدرسية يزيد من اندماجه الوظيفي، لأن كثير من هذه الأنشطة مصدر مُهم لإثراء ملكات إبداعهم وابتكاراتهم في العملية التعليمية لهم ولطلبتهم، كما أنها مجال خصب للقضاء على الرتابة والملل في العملية التعليمية التي تركز على الأنشطة التعليمية داخل قاعات الدروس، وبناءً على ذلك اهتمت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية بالأنشطة المدرسية؛ وذلك مثل الأنشطة الرياضية والفنية، والموسيقية، والحاسوبية، والدينية، والخط العربي، والتحدث بالفُصحى ، والمُسابقات العلمية في مختلف المواد الدراسية، ودعم المُعلمين المُشاركين هذه الأنشطة؛ وذلك من خلال الأندية الصيفية، وتوفير إقامات كاملة للمُعلمين والطلبة في اتحاد الطلاب من حيث المأكل والمشرب، ومنحهم الحوافز والمُكافآت التشجيعية للمُشاركات

والتميز في هذه الأنشطة. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠٢٢، ١٣-٢٠)

وعلى الرغم من هذه الجهود التي قامت بها وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية في تطوير المناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية إلاّ أن هذه المناهج تعاني من عديد من المُشكلات تتمثل في صعوبة تطبيقها وتنفيذها على الفئات العُمرية المُحددة لها، وقلة وعي المُعلمين بأهدافها، وقصور طرائق عرض المحتوى، ويتسم بالغموض إلى حد كبير، كما أنه غير جاذب في كثير من قضاياه، وضعف إمكانات تطبيقه، وبعض موضوعاته لا تتناسب مع البيئة المصرية إلى حد كبير، والأدلة المرتبطة بالمناهج تقيد تفكير المُعلم وتلزمه بما هو موجود دوت الاهتمام بالإبداع والابتكار، ويلزم المُعلمين والتلاميذ بحفظ جميع المصطلحات العلمية الجديدة باللغة الانجليزية، وضعف الترابط بين دروس المحتوى.(عزازي، ٢٠٢١، ٨٤-٨٥)

كما بينت نتائج دراسة عبود (٢٠١٩، ١١٧) أن محتوى الكتاب المدرسي سطحي، ومُخالف لنماذج الامتحانات، ولا يُعطي التلاميذ فرصًا متنوعة للإبداع والابتكار والتفكير، وأقل تشويقًا من الكتب الخارجية، وترويج قيم سلبية في المجتمع وخصوصًا وتفضيله وإعلائه لحياة الحضر على حساب حياة الريف، ويغرس في طفل الريف النقمة على وضعه، وتكون أحلامه هجرة الريف والذهاب إلى المدينة، كما يغرس في طفل المدينة التعالي على طفل الريف.

وبالإضافة إلى ما سبق أسفرت نتائج دراسة مسعود (٢٠١٨، ٦١-٦٨) وجود مُشكلات تتعلق بالمناهج شكلًا وموضوعًا، حيث لا تمكن المُعلمين من الإبداع والابتكار، ومليئة بالحشو، وقلة الأنشطة التعليمية المُصاحبة لها، وتتطلب مهام ومهارات في كثير من الأحيان لا تتوافر لدى المُعلمين، وقلة مراعاة المناهج للفروق الفردية بين المُتعلمين، وقلة وجود أنشطة وتمارين هادفة تربط التلاميذ ببيئتهم التعليمية ومجتمعهم المحلي، وكثافة المناهج الدراسية وصعوبة المُعلمين في التعامل معها وتغطيتها، ووجود غموض في المحتوى، وبعض الأخطاء، وقصور في المعلومات في بعض الموضوعات والقضايا والمُشكلات، وصعوبة فهمها لدى كثير من التلاميذ.

حادي عشر: التعاون الفعَّال مع أولياء الأمور:

يشعر المعلمون بالاندماج الوظيفي عندما عند وجود تعاون فعّال ومشاركة حقيقية واعية من أولياء الأمور في عمليات تعليم وتعلم أبنائهم، ولذلك حرصت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني أن يكون أولياء أمور التلاميذ أحد المُرتكزات الرئيسة في تنفيذ المناهج الجديدة المُطورة، وذلك من خلال مُتابعة تعليم أبنائهم في المنزل، والمُشاركة معهم في استكمال واجباتهم المنزلية، وتزويدهم بالمواد التعليمية اللازمة اتي تمكنهم من تزويد أبنائهم ببعض المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية المُكملة لأدوار المدرسة عامة والمعلم خاصة.(عزازي، ٢٠٢١، ١٦-١٧)

ولكن تُشير نتائج كثير من الدراسات السابقة إلى قصور دور أولياء الأمور في المُشاركة الفعُالة في أنشطة تعليم وتعلم أبنائهم، حيث أسفرت نتائج دراسة عبد المولى (٢٠٢٠، ٧٢) ضعف حرص أولياء الأمور على مناقشة المشكلات العملية التعليمية لأبنائهم في مجالس الأمناء، واعتقادهم الخاطئ بأن المدرسة

هي المسؤولة الوحيدة عن تعليم أبناءهم ولا حاجة لمشاركتهم، وإحجام أولياء الأمور عن الحضور للمدارس ومتابعة الإنجاز العلمي لأبنائهم والمشاركة في الأنشطة التعليمية المدرسية.

وخلَّصت نتائج دراسة رضوان وآخرين (٢٠٢٠، ٣٦٩-٣٧٠) وجود مضايقات كثيرة للمعلمين م أولياء الأمور، ووجود صدام بين بعض المُعلمين مع بعض أولياء الأمور لأنهم يرون أنفسهم هم المسؤولون عن تعليم الطلبة في المقام الأول، كما أنهم يتدخلون في عمل المُعلمين وتوجيه اللوم إليهم إذا كانت نتائج أبنائهم فيها قصور أو ضعف.

وكشفت نتائج دراسة رضوان ووهبة (٢٠٢٠، ٤٤١-٤٤٢) قلة مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية لأبنائهم. وتوصلت نتائج دراسة عبود (٢٠١٩، ١١٨) إلى تعدي أولياء الأمور بالضرب أو السباب على المُعلمين عندما يأتون للمدرسة لمُتابعة الأحوال التعليمية لأبنائهم. وأبرزت نتائج دراسة علوان (٢٠١٨، ٢٩٤) ضعف ثقة أولياء الأمور في المُعلمين. وأظهرت نتائج دراسة معوض (٢٠١٨، ٣٩٣) تدخل أولياء الأمور في عمل المُعلمين.

وأكدت نتائج دراسة مسعود (٢٠١٨، ٦٥-٦٦) قلة التعاون بين الأسر والمُعلمين لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة وحل مشكلاتها وتلافي قصورها، وتعامل الأسرة الخاطئ الذي يقلل الطموح الشخصي لدى أبنائهم لتحقيق الأفضل نتيجة الصراعات الأسرية وانخفاض مستواهم الاقتصادي والاجتماعي. كما بينت نتائج دراسة محمد (٢٠١٧، ٥٠٥) عزوف عدد كبير من أولياء الأمور واحجامهم عن المشاركة في الأنشطة التربوية والمدرسية لأبنائهم الطلبة.

ثاني عشر: انخراط التلاميذ في العملية التعليمية:

من الجوانب المؤثرة في اندماج المُعلمين في وظائفهم انخراط التلاميذ ونشاطهم وفعاليتهم وحيويتهم في العملية التعليمية، ولذلك حرصت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني أن تكون المناهج الدراسية وما يرتبط بها من استراتيجيات وطرائق تدريس وأساليب تقويم وتوظيف تكنولوجيا التعليم ترتكز على المُتعلم، وجعل التلميذ محور لعملية التعلم، وإتاحة الفرص المتنوعة له للمُشاركة الفعالة في المشروعات التعليمية وحل المَشكلات (عزازي، ٢٠٢١، ١٦).

ولكن أشارت نتائج كثير من الدراسات السابقة إلى أن الطلبة لا يُشاركون بفعالية في العملية التعليمية مما يؤثر سلبًا على دافعية المُعلمين واندماجهم في العملية التعليمية، حيث خلُصت نتائج دراسة رضوان وآخرين (٢٠٢٠، ٣٦٥-٣٦٦) إلى غياب الطلبة المستمر، وهروبهم وتسربهم أو انقطاعهم عن الدراسة، التركيبة النفسية لتلاميذ غير سوية، نتيجة لعوامل جسمية أو عقلية أو اقتصادية، وضعف الدافعية للتعليم، والإخفاق المستمر، وعدم القدرة على تحقيق النجاح، وانخفاض دافعية الأسرة لتعليم أبنائهم، وضعف وسائل الضبط الرقابة، وفقدان قيمة الثواب والعقاب.

وبينت نتائج دراسة مسعود (٢٠١٨، ٦٥-٦٦) قلة معرفة التلميذ بذاته، وجوانب القوة والضعف لديه، ضعف قدرة بعض التلاميذ على الإبداع والابتكار، وشعور التلاميذ بالتعب والملل أثناء اليوم الدراسي، وإهمالهم الواجبات المنزلية وعدم مذاكرتهم في المنزل، وعدم المُشاركة مع المُعلم أثناء شرح الدروس في الفصل.

ثالث عشر: الأخلاقيات المهنية:

من الجوانب التي تجعل المُعلمين مُندمجين في مهنتهم وجود قاعد ونظام للانضباط السلوكي للمُشاركين في العملية التعليمية ، ولذا قامت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية بإصدار القرار الوزاري رقم (٢٣٤) بتاريخ ٢٠١٤/٥/٢٠م بشأن حفظ الانضباط داخل المدارس، واشتمل على ميثاق سلوك القائمين على العملية التعليمية داخل المدرسة ، وتضمن الميثاق احترام شخصية الطالب والاهتمام بأفكاره وآرائه ومشاركته في مختلف جوانب العملية التعليمية، والاستجابة مُتطلبات واحتياجات المراحل الإنمائية المُتعددة التي يمر بها الطالب والعمل على إشباعها بكافة الطرائق الممكنة، والالتزام بالعدالة والحيادية والموضوعية وتجنب التحيز لطالب أو لفئة معينة الطلاب، ودعم وتطوير الأنشطة المدرسية المُتنوعة لجميع الطلبة، وتوجيه الطلاب ومُتابعة أدائهم وأنشطتهم عن طريق استخدام أساليب تربوية حديثة ومتنوعة تكفل تكوينهم وإعدادهم بطريقة مُتميزة، وتزويدهم بالقيم والمثل العُليا وتنمية العقول والملكات الأخرى، وحظر توقيع العقوبات البدنية على الطلاب أو توجيه عبارات نابية تخدش الحياء أو الآداب العامة ، أو تعرضهم لأي شكل من أشكال الإساءة وفقاً لسياسة الحماية المدرسية. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، ٤)

وعلى الرغم من وجود ميثاق سلوك القائمين على العملية التعليمية داخل مدارس التعليم الأساسي المصرية والمفروض أن يلتزم به المعلمون سلوكًا وممارسة، ولكن الواقع يُشير إلى قلة وضعف التزام المُعلمين به، وهذا ما أشارت إليه كثير من نتائج الدراسات السابقة، حيث توصلت نتائج دراسة طايع وآخرين (٢٠٢٢، ٧٢٠-٧٢١) إلى انتشار القيم السلبية بين المُعلمين مثل الفردية والأنانية والانتهازية والتنافس لتحقيق المصالح الفردية على حساب المصالح العامة للمدرسة، وغياب القدوة، وانتشار العادات السلبية مثل الإهمال واللامُبالاة والتسيب، وزيادة الشعور بالاغتراب عن المهنية وفي بيئة العمل، وفقدان المعايير السليمة للأداء المهني. وكشفت نتائج دراسة رضوان وآخرين (٢٠٢٠، ٣٦٦-٣٦٧) ممارسة المُعلمين العُنف مع الطلبة، وفقدان الثقة بين المُعلمين بعضهم البعض، ونقل بعضهم المعلومات إلى الإدارة المدرسية وتشويه صورة الزملاء تقربًا لها، واستغلال بعض منهم أصحاب النفوس الضعيفة الدروس الخصوصية للتقرب للتلاميذ وأولياء الأمور على حساب زملائهم، ونعتهم بما ليس فيهم من سمات وصفات.

أما نتائج دراسة عبود (٢٠١٩، ١١٨) فبينت وجود سلوكيات العنف من قبل المُعلمين، مثل العنف الجسدي والمُتمثل في الضرب بالأيدي والأدوات، والرفس بالأرجل واللطمات، ودفع الطلبة، والعنف النفسي المُتمثل في فرض الآراء على الآخرين بالقوة والإرهاب والتخويف والترهيب، والإهانة، والرفض، والصياح، والصُراخ، بالإضافة إلى الإهمال الشديد وعدم الاهتمام بإشباع حاجات التلاميذ التعليمية. في حين أوضحت نتائج دراسة معوض وآخرين قلة التزام المُعلمين بمواعيد الحصص، والحضور المُتأخر إلى المدرسة (٢٠١٨، ٣٩٩)، كما أكدت نتائج دراسة مسعود (٢٠١٨، ٦٢) ضعف العلاقات الإنسانية بين المُعلم وإدارة المدرسة، وبين المُعلم وزملائه في العمل، وسوء العلاقات الإنسانية بين المعلم وتلاميذه، مما يؤدي إلى وجود بيئة تعليمية غير فعّالة وغير آمنة وتؤثر سلبًا على إنجاز التلاميذ وتقدمهم الأكاديمي (مسعود، ٢٠١٨، ٦٢).

رابع عشر: العضوية في التنظيمات المدرسية:

من الأمور التي تجعل المُعلمين ينخرطون في وظائفهم هو إحساسهم بأنهم موضع مسؤولية في صُنع القرارات المدرسية من خلال مُشاركتهم في جميع تنظيمات العمل الجماعي المدرسية من مجالس ولجان ، ومن أمثلة المجالس المدرسية مجلس الأمناء والآباء والمُعلمين حيث يُعتبر المعلمون من الأعضاء الأساسيين في تشكيله، حيث يتولى المجلس مسؤولية تدعيم العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي، والعمل على دعم الأنشطة التربوية المدرسية ومتابعة تنفيذها، والتعاون بين المدرسة والمؤسسات الأخرى كالجامعات ومراكز الشباب والجمعيات الأهلية والإعلام والثقافة لتوظيف ما يوجد بها من إمكانات تستثمر في دعم العملية التعليمية. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، ٢-٣)

ومن أمثلة اللجان المدرسية التي تتضمن المُعلمين في عضويتها لجنة الحماية المدرسية، وتتولى اللجنة مسؤولية توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة تساعد الطلاب على تحقيق النمو الاجتماعي والأكاديمي الصحيح ، وبناء علاقات إيجابية قائمة على التفاعل القائم على الاحترام المتبادل مع الآخرين، وتعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية لدى الطلبة، وتدعيم قيم التسامح والاحترام المتبادل بين الادارة المدرسية والمُعلمين والطلاب، وتحقيق الانضباط المدرسي الفعال لجميع الطلبة (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٦، ١-٢).

وعلى الرغم من تمثيل المُعلمين في غالبية التنظيمات المدرسية؛ إلاّ أن هذه التنظيمات لا تُلبي طموحاتهم المهنية حيث إن كثير منها يغلب عليه الطابع الشكلي، وتأثيرها محدود للغاية في تحسين وتطوير العملية التعليمية وحل مُشكلاتها، وقد توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود مُشكلات تتعلق بهذه التنظيمات، حيث أظهرت نتائج دراسة أرناؤوط (٢٠٢٢، ٥٧٥) إلى وجود قصور في أداء اللجان المدرسية ومجالس الأمناء والآباء والمُعلمين في رسم السياسات التعليمية المدرسية. وتوصلت نتائج أحمد وآخرين (٢٠١٩، ١٦١) إلى ضعف حضور اجتماعات مجالس الأمناء مما يجعلها تنحصر في اجتماع أو اثنين في العام الدراسي، وفرض مُديري المدارس آرائهم وأفكارهم على قرارات المجالس مما يجعل أعضاء المجالس لا يشعرون بأن لهم دور أو أهمية في عملها، وقلة وعي مُديري المدارس بالأدوار التي يمكن أن تقوم بها تلك المجالس في دعم العملية التعليمية وتحقيق شراكات فاعلة مع مؤسسات المجتمعات المحلية.

وأبرزت نتائج دراسة محمد (٢٠١٧، ٥٠٥) وجود كثير من المعوقات التي تعوق أداء مجلس الأمناء والآباء والمُعلمين بالمدرسة المصرية منها طريقة تشكيل مجلس الأمناء، لأنه قد يتم اختيار بعض الشخصيات التي ليس لديها خبرة بالعمل العام، أو ممن ليس لديهم رغبة في العمل العام، أو من الشخصيات التي ليس لديها الوقت الذي يمكن أن تخصصه للعمل العام، أو من الشخصيات التي لها أجندات ومصالح شخصية، وضعف دور المجالس في التطوير والتحسين، إضافة إلى نقص السلطات الممنوحة إلى مجالس الأمناء فيما يتعلق ببعض الأمور المُهمة. وبينت نتائج دراسة علوان، (٢٠١٨، ٢٢٣) ضعف الاهتمام باجتماعات مجالس الآباء والمُعلمين، وعدم مناقشة مشكلات الطلبة فيها بفعالية، ووجود سلوكيات منحرفة لدى بعض أعضائها.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وتضمنت الإجراءات المنهجية للدراسة الآتي:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المُعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية بمُحافظة القليوبية في جمهورية مصر العربية.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (٣٠٠) معلم ومعلمة، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٢٨٦) استبانة، وتم استبعاد عدد (٨) استبانات لعدم اكتمال بياناتها، وبلغت الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٢٧٨) استبانة ، وجدول (١) يوضح عينة الدراسة حسب توزيعها الجغرافي:

جدول (1)
عينة الدراسة حسب توزيعها الجغرافي

الإدارة التعليمية	عدد المدارس	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المسترجعة	عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي
كفر شكر	٦	٥٠	٤٩	٤٩
بنها	٦	٥٠	٤٤	٤٢
طوخ	٤	٥٠	٤٩	٤٨
شبين القناطر	٤	٥٠	٤٧	٤٥
قليوب	٤	٥٠	٤٩	٤٩
غرب شبرا الخيمة	٤	٥٠	٤٨	٤٥
المجموع	٢٨	٣٠٠	٢٨٦	٢٧٨

وجدول (٢) يوضح عينة الدراسة حسب مُتغيراتها:

جدول (٢)
عينة الدراسة حسب مُتغيراتها

المُتغير	المُستوى	العدد	النسبة	الإجمالي
الجنس	ذكور	٩٨	%٣٥,٣	٢٧٨
	اناث	١٨٠	%٦٤,٧	
المُؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٤٢	%٨٧,١	
	دراسات عُليا	٣٦	%١٢,٩	
سنوات الخبرة	أقل من ١٥ سنة	١٥٥	%٥٥,٨	
	١٥ سنة فأكثر	١٢٣	%٤٤,٢	
المُسمى الوظيفي	مُعلم أول فأقل	١٤٧	%٥٢,٩	
	مُعلم أول (أ) فأعلى	١٣١	%٤٧,١	
التخصص	مواد أساسية	١٤٢	%٥١,١	
	مواد نوعية	١٣٦	%٤٨,٩	
البيئة	ريف	١٩٣	%٦٩,٤	
	حضر	٨٥	%٣٠,٦	

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري، بالإضافة إلى أدوات بعض الدراسات السابقة في الاندماج الوظيفي؛ وذلك مثل: شاك وأخرين (Shuck et.al., 2017, 964) ، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ثلاثة أبعاد و(٢٢) فقرة، وفي صورتها النهائية من ثلاثة أبعاد و(٢٦) فقرة .

صدق الأداة:

تم حساب صدق الأداة من خلال الصدق الظاهري والصدق الداخلي (صدق البناء)، وذلك كما يأتي:

١- الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في الإدارة التعليمية وعلم النفس، وبلغ عددهم (٩) محكمين، وذلك في كليات التربية في الجامعات المصرية، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (ملحق الدراسة). وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، ومُلائمتها لقياس الأبعاد التي وُضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المُحكمين وتوجيهاتهم، والتي تضمنت حذف بعض الفقرات وإضافة بعضها، وتعديل في الصياغات.

٢- الصدق الداخلي (صدق البناء):

من أجل معرفة صدق البناء لأداة الدراسة تم حساب مُعامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالبُعد الذي تنتمي إليه باستخدام مُعامل ارتباط بيرسون وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠) مُعلم ومُعلمة، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)
قياس صدق البناء لأداة الدراسة بمعامل ارتباط بيرسون

الاندماج العاطفي		الاندماج المعرفي		الاندماج السلوكي	
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
١	**٠,٨٠١	١	**٠,٨٩٤	١	**٠,٧٢١
٢	**٠,٧٣٧	٢	**٠,٧٩٠	٢	**٠,٧٤٦
٣	**٠,٧٨٣	٣	**٠,٨٧٥	٣	**٠,٨٢٨
٤	**٠,٧٥١	٤	**٠,٨٤٢	٤	**٠,٨١١
٥	**٠,٧٤٠	٥	**٠,٨٦٨	٥	**٠,٨٤٩
٦	**٠,٨٠٠	٦	**٠,٨٦٢	٦	**٠,٨٤٦
٧	**٠,٧٩٩	٧	**٠,٧٣٧	٧	**٠,٨٥٣
٨	**٠,٦٩٦			٨	**٠,٧٧٥
٩	**٠,٨٥				
١٠	**٠,٧٠٣				
١١	**٠,٦٤٦				

ويتضح مما سبق تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها التي تنتمي إليها من (٠,٦٤٦- ٠,٨٧٥)، كما تبين وجود ارتباط قوي عند مُستوى دلالة (٠,٠١) بين كل فقرة من الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي كبير بين فقرات الاستبانة.

ثبات أداة للدراسة:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج جدول (٣) توضح ذلك.

جدول (٣)
معاملات الثبات تبعاً لأبعاد الدراسة

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
الاندماج العاطفي	١١	٠,٩٢
الاندماج المعرفي	٧	٠,٩٣
الاندماج السلوكي	٨	٠,٨٢
المجموع الكلي	٢٦	٠,٩٧

يتضح من جدول (٣) أن جميع أبعاد الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠,٩٧)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة عالية من الثبات.

مُتغيرات الدراسة:

اشتملت مُتغيرات الدراسة على ما يلي:

- الجنس وله مستويان هما: (ذكر، أنثى).
- المُؤهل العلمي وله مستويان هما: (بكالُوريوس، دراسات عُليا).
- سنوات الخبرة وله مستويان هما: (أقل من ١٥ سنة، ١٥ سنة فأكثر).
- المسمى الوظيفي وله مستويان هما: (مُعلم أول فأقل، مُعلم أول (أ) فأعلى)
- التخصص وله مستويان هما: (مواد أساسية وهي: اللغة العربية والإنجليزية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية، مواد نوعية مثل: التربية الفنية والموسيقية والرياضية)
- البيئة ولها مستويان هما: (ريف، حضر)

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.

- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي لأداة الدراسة
- المُتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مُتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج والبيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقا المعيار الآتي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي، ولكن يمكن تطويره إلى ثلاثي، وتم حساب المدى (٣-١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠,٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)
الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

المُستوى	المُتوسط الحسابي (طول الخلية)
منخفض	من ١ إلى أقل من ١,٦٦
مُتوسط	من ١,٦٦ إلى أقل من ٢,٣٣
عالٍ	من ٢,٣٣ إلى ٣

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما الأسس الفكرية للاندماج الوظيفي للمُعلمين في الفكر الإداري التربوي المُعاصر؟

وتمت الإجابة عليه من خلال الإطار النظري للدراسة، حيث تم تناول الأسس الفكرية للاندماج الوظيفي لدى المُعلمين في الفكر الإداري التربوي المُعاصر؛ وتضمنت: مفهومه، ونشأته وتطوره، وأسسه، وأهميته، وأنواعه، والعوامل المؤثرة فيه، وسماته وخصائصه، وأبعاده .

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما جهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الوثائق واللوائح والتشريعات، وأهم المُشكلات التي تواجهها؟

وتمت الإجابة عليه من خلال الإطار النظري للدراسة، حيث تم تناول جهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الوثائق واللوائح والتشريعات ؛ وتضمنت مجالات: الأجور والحوافز والمُكافآت، والرعاية الصحية والاجتماعية، والمباني والتجهيزات المدرسية، وتقويم الأداء الوظيفي، والواجبات الوظيفة المُحددة، والمسار الوظيفي الواضح، والقيادة المدرسية الفعَّالة، والإشراف التربوي المُتميز، والتنمية المهنية المُستمرة والمناهج الدراسية، والتعاون الفعَّال مع أولياء الأمور، وانخراط التلاميذ في العملية التعليمية، والأخلاقيات المهنية، والعضوية في التنظيمات المدرسية.

ثالثًا: النتائج المُتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها الذي نصه: ما مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين على الأبعاد الثلاثة للدراسة، وجدول (٥) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥)
المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاندماج الوظيفي للمُعلمين

م	الرتبة	الأبعاد	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المُستوى
١	٣	الاندماج العاطفي	٢,٤٩	٠,٦٠	عالٍ
٢	٢	الاندماج المعرفي	٢,٥٢	٠,٥٥	عالٍ
٣	١	الاندماج السلوكي	٢,٥٤	٠,٥٤	عالٍ
		المجموع الكلي	٢,٥٢	٠,٥٥	عالٍ

يتضح من جدول (٥) أن مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية كان عالياً بصورة إجمالية ، حيث بلغ المجموع الكلي للمُتوسطات الحسابية (٢,٥٢) ، والانحرافات المعيارية (٠,٥٥)، كما تراوح المُتوسط الحسابي للأبعاد بين(٢,٥٤- ٢,٤٩) ، والانحراف المعياري بين(٠,٦٠ ٠,٥٤)، وجاء في المرتبة الأولى بعد الاندماج السلوكي بمُستوى عالٍ، وبمُتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤) وانحراف معياري قدره (٠,٥٤)، وفي المرتبة الثانية جاء بعد الاندماج المعرفي بمُستوى عالٍ ، وبمُتوسط حسابي بلغ (٢,٥٢) وانحراف معياري قدره (٠,٥٥)، وجاء في المرتبة الثالثة بعد الاندماج العاطفي بمُستوى عالٍ أيضاً، وبمُتوسط حسابي بلغ(٢,٤٩) وانحراف معياري قدره (٠,٦٠). وقد تُعزى هذه النتيجة العالية إلى الضمير المهني للمُعلمين، والتزامهم بواجبهم الأخلاقي تجاه مهنة التدريس، بالإضافة إلى حرصهم على سمعتهم المهنية بين كافة المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية في حال تقصيرهم أو تهاونهم في العمل. وربما تُعزى هذه النتيجة العالية إلى نظم المُتابعة وتقويم الأداء بعد قانون الخدمة المدنية الجديد والتي توقع عقوبات صارمة على المُعلمين المُهملين والمُتسيبين وضعيفي الأداء تصل إلى حد فصلهم وإنهاء عملهم، فضلًا عن حرص المُعلمين حرصًا شديدًا على الاستقرار في مهنة التعليم والمُحافظة على وجودهم فيها لصعوبة الحصول على وظيفة أخرى في المجتمع، أو ترك المهنة لما توفره من أجور وحوافز ومكافآت وإن كانت لا تُلبي طموحاتهم الاقتصادية والاجتماعية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الداودية (٢٠٢٢)، والصالح (٢٠٢١)، والقرني (٢٠٢٠)، وغماري (٢٠٢٠)، ومومني (٢٠٢٠)، والغامدي (٢٠١٩)، ومعوض (٢٠١٧)، وسوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023)، وكافجاك واوزتورك (Kavgacı& Öztürk, 2023) ، وميسو وآخرين (Misu et.al., 2022) ، وجونسون (Johnson, 2022)، وموندو وآخرين (Maundu et.al.,, 2020) والتي بينت أن مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في المدارس جاء بمُستوى عالٍ.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من الزهرانية (٢٠٢٠)، وزانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) والتي كشفت عن أن مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في المدارس جاء بمُستوى مُتوسط. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عرفان (٢٠٢١) والتي أسفرت عن أن مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في المدارس جاء بمُستوى منخفض.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الثالث للدراسة سوف يتم تناول نتيجة ومناقشة وتفسير كل بُعد على حده وذلك كما يأتي:

البُعد الأول: الاندماج العاطفي:

ويوضح جدول (٦) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمُستوى والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جـدول (٦)
المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمُستوى والرتبة لفقرات بُعد الاندماج العاطفي

م	الرتبة	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المُستوى
١	١	لدي الحماس لأداء مهام وظيفتي.	٢,٦٤	٠,٥٠	عالٍ
٢	٢	أشعر بالحيوية والنشاط في أداء جميع مهام وظيفتي.	٢,٦٣	٠,٥١	عالٍ
٣	٣	أشعر بالفخر لكوني معلمًا	٢,٥٩	٠,٥٦	عالٍ
٤	٥	أشعر بإيجابية تجاه وظيفتي.	٢,٥١	٠,٥٨	عالٍ
٥	٩	أشعر أن وظيفتي الحالية لها مكانة متميزة بالنسبة لي.	٢,٤٠	٠,٦١	عالٍ
٦	٨	أشعر بإحساس قوي بالانتماء إلى وظيفتي.	٢,٤٤	٠,٥٥	عالٍ
٧	٤	لدي إيمان قوي برؤية مدرستي ورسالتها وأهدافها.	٢,٥٢	٠,٥٧	عالٍ
٨	١٠	أهتم بالمشاركة في رسم مستقبل مدرستي.	٢,٣٠	٠,٥٩	مُتوسط
٩	٦	أشعر بالاستقرار والأمان الوظيفي في مدرستي	٢,٤٧	٠,٥٦	عالٍ
١٠	٧	أحرص على البقاء في العمل بمدرستي وأرفض تركها	٢,٤٦	٠,٥٥	عالٍ
١١	١١	أشعر أن عملي بالمدرسة يحقق طموحاتي الوظيفية	٢,٢٩	٠,٥٩	مُتوسط
		المجموع الكلي	٢,٤٩	٠,٥٦	عالٍ

يتضح من جدول (٦) أن مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية كان عالياً بصورة إجمالية بالنسبة لبعد الاندماج العاطفي، حيث بلغ المُتوسط الحسابي (٢,٤٩)، والانحراف المعياري (٠,٥٦)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد تراوحت بين المستويات العالية والمُتوسطة، حيث تراوحت المُتوسطات الحسابية بين (٢,٦٤- ٢,٢٩) ، وتراوحت الانحرافات المعياري بين (٠,٦١- ٠,٥٠)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة(١) والتي نصت على " لدي الحماس لأداء مهام وظيفتي." بمُستوى عالٍ وبمُتوسط حسابي بلغ (٢,٦٤) وانحراف معياري قدره (٠,٥٠). وقد يرجع ذلك لإحساس وشعور المُعلمين بعلاقات الود والمحبة مع زملائهم في العمل؛ وهذا يُدعم العلاقات الإنسانية ويؤصل قيم التعان بينهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الغامدي (٢٠١٩)، وسوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023)، وموندو وآخرين (Maundu et.al., 2020) والتي بينت أن مُستوى حماس المُعلمين لأداء مهام وظائفهم في المدارس جاء بمُستوى عالٍ.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (١١) والتي نصت على " أشعر أن عملي بالمدرسة يحقق طموحاتي الوظيفية." بمُستوى مُتوسط، وبمُتوسط حسابي بلغ (٢,٢٩) وانحراف معياري قدره (٠,٥٩). وقد يُعزى ذلك إلى وجود بعض العوامل التي تؤثر بصورة سلبية على آمال وتطلعات وطموحات المُعلمين

الوظيفية؛ وذلك مثل: ضعف نظام الأجور والحوافز والمُكافآت، وتأخر الترقيات للمناصب الأعلى، وقلة توافر كثير من الإمكانات المادية التي تحول دون تنفيذ إبداعات وابتكارات المُعلمين بصورة عملية تطبيقية على أرض الواقع.

ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) وميسو وآخرين (Misu et.al., 2022) ، وليفي (Lavy, 2022) ، وهوكينز (Hawkins,, 2022)، وزانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) ، وروهر وهي (Rohr & He , 2020) والتي بينت توافر كثير من المقومات في المدارس التي تُلبي آمال وتطلعات وطموحات المُعلمين؛ وذلك مثل: التمكين الذاتي والاستقلالية، والصلاحيات والسلطات في أداء الأعمال، ومناخ العمل المُشجع على الإبداع والابتكار، وبرامج التنمية المهنية المُتميزة ، وموارد العمل من مباني وتجهيزات وتكنولوجيا تعليم، والتحفيز المادي والمعنوي المستمرين.

وبالنسبة لباقي فقرات هذا البُعد فقد جاءت جميعها بمُستوى عالٍ، ما عدا الفقرة (١٠) والتي نصت على " أهتم بالمشاركة في رسم مُستقبل مدرستي". حيث جاءت بمُستوى مُتوسط، وبمُتوسط حسابي بلغ (٢,٣٠) وانحراف معياري قدره (٠,٥٩). وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام المُعلمين وتركيزهم على تحسين وتطوير الأداء، ومواجهة التحديات، وحل المُشكلات المُرتبطة بالوضع الحالي للمدرسة أكثر من الاهمام بالمُستقبل. ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) والتي أوضحت اهتمام المُعلمين بمُستوى عالٍ برؤية ورسالة المدارس الخاصة بمدينة جاكرتا الإندونيسية.

البُعد الثاني: الاندماج المعرفي:

ويوضح جدول (٧) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمُستوى والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جـدول (٧)
المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمُستوى والرتبة لفقرات بُعد الاندماج المعرفي

م	الرتبة	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المُستوى
١	٢	**أركز ذهنياً في أداء واجباتي الوظيفية.**	٢,٥٨	٠,٥٤	عالٍ
٢	٧	**أشعر أن وظيفتي تكسبني عديدًا من المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية الحديثة.**	٢,٢٢	٠,٥٧	مُتوسط
٣	٥	**استثمر كل ما لدي من معارف ومهارات واتجاهات مهنية في لإنجاز مهامي الوظيفية**	٢,٥٣	٠,٥١	عالٍ
٤	٤	**أفكر في كيفية تقديم أفضل ما لدي في وظيفتي.**	٢,٥٦	٠,٥٤	عالٍ
٥	٣	**أتعمق في أداء واجباتي الوظيفية.**	٢,٥٧	٠,٥٦	عالٍ
٦	١	**أبذل قصارى جهدي حتى تكون مهام وظيفتي مُتكاملة.**	٢,٧٠	٠,٥٥	عالٍ
٧	٦	**أكرس كل طاقتي في القيام بمهام ومسؤوليات وظيفتي.**	٢,٤٩	٠,٥٧	عالٍ
		المجموع الكلي	٢,٥٢	٠,٥٥	عالٍ

يتضح من جدول (٧) أن مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية كان عالياً بصورة إجمالية بالنسبة لبعد الاندماج المعرفي، حيث بلغ المُتوسط الحسابي (٢,٥٢)، والانحراف المعياري (٠,٥٥)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد تراوحت بين المُستويات العالية والمُتوسطة، حيث تراوحت المُتوسطات الحسابية بين (٢,٧٠- ٢,٢٢)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠,٥٧- ٠,٥١)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (٥) والتي نصت على " أبذل قصارى جهدي حتى تكون مهام وظيفتي مُتكاملة." بمُستوى عالٍ وبمُتوسط حسابي بلغ (٢,٧٠) وانحراف معياري قدره (٠,٥٥). وقد يرجع ذلك لاهتمام المُعلمين بتحقيق الجودة والتميز في الأداء، وربما يرجع ذلك إلى حرصهم على عدم توجيه اللوم لهم من الإدارة المدرسية والموجهين التربويين حال وجود أي قصور في أدائهم المهني.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٢) والتي نصت على " أشعر أن وظيفتي تكسبني عديدًا من المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية الحديثة. "بمُستوى مُتوسط، وبمُتوسط حسابي بلغ (٢,٢٢) وانحراف معياري قدره (٠,٥٧). وقد يرجع ذلك إلى وجود قصور في برامج التنمية المهنية التي تقدم للمُعلمين على كافة المستويات؛ وذلك مثل: قلة اعتمادها على الاحتياجات الفعلية الحقيقية والضرورية لهم على أرض الواقع، ونمطية وتكرار كثير من موضوعات تلك البرامج دون تماشيها مع الاتجاهات العالمية المُعاصرة في هذا المجال وبالتالي فإن كثير منها لا يضيف جديد للمُعلمين معرفيًا ومهاريا وقيميًا.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) والتي أكدت الاهتمام بمُستوى مُتوسط بالاحتياجات المهنية للمُعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة بيجين الصينية في مجال اندماجهم الوظيفي.

ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هوكينز (Hawkins,, 2022) والتي أشارت إلى توفير برامج تنمية مهنية مستمرة للمُعلمين بمُستوى عالٍ ترتقي بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية ويواكب التطورات والتغيرات والتحولات العالمية المُعاصرة في المدارس الانجليزية. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) والتي أشارت إلى توفير فرص التطوير الوظيفي للمُعلمين بمُستوى عالٍ في المدارس الخاصة بإندونيسيا في مجال اندماجهم الوظيفي. وبالنسبة لباقي فقرات هذا البُعد فقد جاءت جميعها بمُستوى عالٍ.

البّعد الثالث: الاندماج السلوكي:

ويوضح جدول (٨) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمُستوى والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جـدول (٨)
المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمُستوى والرتبة لفقرات بُعد الاندماج السلوكي

م	الرتبة	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المُستوى
١	٧	أقوم بأكثر مما هو متوقع مني في وظيفتي.	٢,٤٦	٠,٥٥	عالٍ
٢	٦	لدي استعداد لبذل جهد إضافي دون أن يُطلب مني ذلك.	٢,٥٢	٠,٥١	عالٍ
٣	٤	أحرص على مساعدة فريقي على تحقيق التميز والنجاح.	٢,٥٩	٠,٥٣	عالٍ
٤	٥	أجتهد لمساعدة مدرستي في تحقيق أهدافها.	٢,٥٤	٠,٥٥	عالٍ

٥	٢	أتعاون مع الزملاء لتحقيق أهداف المدرسة بفعالية وكفاءة.	٢,٦٣	٠,٥٤	عالٍ
٦	١	تجمعني بزملاء العمل قيم إيجابية مُشتركة.	٢,٦٨	٠,٥٦	عالٍ
٧	٨	أشعر بالتوافق بين قيمي الشخصية والقيم السائدة في مدرستي.	٢,٣١	٠,٥٣	مُتوسط
٨	٣	أسعى لتحسين صورة مدرستي وسمعتها لدى الآخرين.	٢,٥٩	٠,٥٢	عالٍ
المجموع الكلي			٢,٥٤	٠,٥٤	عالٍ

يتضح من جدول (٨) أن مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية كان عالياً بصورة إجمالية بالنسبة لبعد الاندماج السلوكي، حيث بلغ المُتوسط الحسابي (٢,٥٤)، والانحراف المعياري (٠,٥٤)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد تراوحت بين المستويات العالية والمُتوسطة، حيث تراوحت المُتوسطات الحسابية بين (٢,٦٨- ٢,٣١)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠,٥٦- ٠,٥١)، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة(٦) والتي نصت على " تجمعني بزملاء العمل قيم إيجابية مُشتركة." بمُستوى عالٍ وبمُتوسط حسابي بلغ (٢,٦٨) وانحراف معياري قدره (٠,٥٦). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى اعتماد كثير من الأعمال والأنشطة والمشروعات المدرسية على العمل التعاوني المُشترك بين المُعلمين.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023)، وميسو وآخرين (Misu et.al., 2022)، وليفي (Lavy, 2022) ، وهوكينز (Hawkins,, 2022) ، وروهر وهي (Rohr & He , 2020) والتي أشارت إلى وجود علاقات عمل وتعاون فعال بين المُعلمين بمُستوى عالٍ في مجال اندماجهم الوظيفي.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) والتي أسفرت عن وجود علاقات عمل وتعاون فعال بين المُعلمين بمُستوى مُتوسط بالمدارس الابتدائية بمدينة بيجين الصينية في مجال اندماجهم الوظيفي.

وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٧) والتي نصت على " أشعر بالتوافق بين قيمي الشخصية والقيم السائدة في مدرستي." بمُستوى مُتوسط، وبمُتوسط حسابي بلغ (٢,٣١) وانحراف معياري قدره (٠,٥٣). وقد يُعزى ذلك إلى وجود بعض العاملين بالمدارس مُثبطين لهمم المُعلمين ومُحبطين لإبداعاتهم وابتكاراتهم في مجال العمل.

ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023)، والتي توصلت إلى وجود توافق بينهم مع رؤية ورسالة المدرسة في المدارس الخاصة بإندونيسيا في مجال اندماجهم الوظيفي. وبالنسبة لباقي فقرات هذا البُعد فقد جاءت جميعها بمُستوى عالٍ.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها الذي نصه: إلى أي مدى تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تُعزى إلى مُتغيرات الجنس، والمُؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والبيئة، والتخصص ؟

وسوف يتم عرض نتيجة كل مُتغير على حده كما يأتي:

[١] مُتغير الجنس:

تم حساب المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمُتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (٩).

جـدول (٩)
نتائـج اختبـار ت(T-test) للكشـف عـن دلالـة الفـروق لدى عينـة الدراسـة تبعًـا لمُتغير الجنس

الأبعاد	ذكر (٩٨)		أنثى (١٨٠)		قيمة (ت)	مُستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاندماج العاطفي	٦٦,٢٩	٤,٧٠٠	٢٧,٥٢	٤,٥٢٥	٠٩١٩	٠٣٥٩	غير دالة
الاندماج المعرفي	١٧,١٧	٣,١٨٢	١٨,١٥	٣,١٦٠	٢,٦٦٥	٠٠١٥	دالة ولصالح الاناث
الاندماج السلوكي	١٩,٧٢	٣,٤٩٠	٢٠,٦٢	٣,٩٩٩	٢,٠٨٣	٠٠٣٨	دالة ولصالح الاناث
المجموع الكلي	٦٣,٨٩	١٠,٧٧٩	٦٦,٢٦	١٠,٤٤٠	١,٧٨٥	٠٠٧٥	غير دالة

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير الجنس (ذكورًا، وإناثًا) في بعدي الاندماج المعرفي ، والاندماج السلوكي ولصالح الإناث، بينما لم تظهر هذه الفروق في بُعد الاندماج العاطفي ، وهذا يعني وجود تأثير للجنس في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة من الإناث أكثر حُبًا لمهنة التدريس من الذكور، وقد التحقن بها عن رغبة واقتناع تامين، بالإضافة إلى أن مهنة التدريس أكثر مُلائمة مع الإناث من حيث السلامة المهنية وواجبات الوظيفية وتوقيت العمل، فضلًا أن فرصة لكثير منهن لمُعايشة الحياة المُجتمعية في العلاقات مع كافة المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية، والتي لا تتاح لكثير منهن في حياتهن المُجتمعية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عرفان (٢٠٢١) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي تبعا لمُتغير الجنس ولصالح الإناث.

ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من مومني (٢٠٢٠)، والغامدي (٢٠١٩)، ومعوض (٢٠١٧)، وسوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) ، وزانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) والتي كشفت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي تبعا لمُتغير الجنس.

[٢] مُتغير المُؤهل العلمـي:

تم حساب المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمُتغير المُؤهل العلمـي (بكالُوريوس، دراسات عليا)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٠).

جـدول (١٠)
نتائـج اختبـار ت(T-test) للكشـف عن دلالـة الفـروق لدى عينـة الدراسـة تبعًـا لمُتغير المُؤهل العلمـي

الأبعاد	بكالُوريوس (٢٤٢)		دراسات عُليا (٣٦)		قيمة (ت)	مُستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاندماج العاطفي	٢٧,٤١	٤,٦٢٣	٢٦,٨٣	٤,٣٥٩	٠,٦٩٩	٠,٤٨٥	غير دالة
الاندماج المعرفي	١٧,٨٦	٣,١٩٩	١٧,٤٢	٣,١٩٣	٠,٧٨٢	٠,٤٣٥	غير دالة
الاندماج السلوكي	٢٠,٤٤	٣,٤٧٦	١٩,٣٩	٣,٢٠١	١,٧١٣	٠,٠٨٨	غير دالة
المجموع الكلي	٦٥,٦٨	١٠,٦٢٦	٦٣,٦٤	٩,٦٨٧	١,٠٨٠	٠,٢٨١	غير دالة

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير المُؤهل العلمـي (بكالُوريوس، ودراسات عليا) في جميع الأبعاد ، وهذا يعني عدم وجود تأثير للمـؤهـل العلمـي في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة من المُعلمين أصحاب المُؤهلات المتنوعة يخضعون لنفس برامج التنمية المهنية على مختلف المستويات بما يمكن أن تقدمه لهم من بعض الخبرات والمهارات التي تساعدهم في أداء واجباتهم الوظيفية وما يرتبط بها من مهام ومسؤوليات.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستي كل من مومني (٢٠٢٠)، وسوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023)، والتي أبرزت نتائجهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي تبعا لمُتغير المُؤهل العلمي.

ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من عرفان (٢٠٢١)، والزهرانية (٢٠٢٠) ، ومعوض (٢٠١٧) ، وزانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي تبعا لمُتغير المُؤهل العلمي ولصالح حملة الدراسات العُليا.كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من غماري (٢٠٢٠)، والغامدي (٢٠١٩) والتي أبزت نتائجهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي تبعا لمُتغير المُؤهل العلمي ولصالح حملة البكالُوريوس.

[٣] مُتغير سنـوات الخبـرة:

تم حساب المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمُتغير المُؤهل العلمـي (أقل من ١٥ سنة، ١٥ سنه فأكثر)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (١١).

جـدول (١١)
نتائـج اختبـار ت(T-test) للكشـف عن دلالـة الفـروق لدى عينة الدراسـة تبعًـا لمُتغير سنـوات الخبـرة

الأبعاد	أقل من ١٥ سنة (١٥٥)		١٥ سنه فأكثر (١٢٣)		قيمة (ت)	مُستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاندماج العاطفي	٢٧,٥١	٤,٥٣٠	٢٧,١١	٤,٦٦٥	٠,٧٢٦	٠,٤٦٩	غير دالة
الاندماج المعرفي	١٨,٠٥	٣,١٤٠	١٧,٥٠	٣,٢٥٣	١,٤٠٤	٠,١٦١	غير دالة
الاندماج السلوكي	٢٠,٥١	٣,٤٢١	٢٠,٠٥	٣,٤٩٢	١,١٠٥	٠,٢٧٠	غير دالة
المجموع الكلي	٦٦,٠٦	١٠,٥٣٩	٦٤,٦٠	١٠,٦٧١	١,١٤٣	٠,٢٥٤	غير دالة

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٥ سنة ، ١٥ سنه فأكثر) في جميع الأبعاد ، وهذا يعني عدم وجود تأثير لسنوات الخبرة في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة من المُعلمين أصحاب الخبرات المتنوعة يعملون في نظام تعليمي توجهه مجموعة واحدة من التشريعات والقوانين واللوائح والقرارات الوزارية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع الزهرانية (٢٠٢٠)، ومومني (٢٠٢٠)، والغامدي (٢٠١٩)، وسوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) ، وميسو وآخرين (Misu et.al., 2022) والتي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي تبعا لمُتغير سنوات الخبرة.

ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من عرفان (٢٠٢١) ، ومعوض (٢٠١٧) والتي بينت نتائجهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي تبعا لمُتغير سنوات الخبرة ولصالح أصحاب الخبرات الأعلى.كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من غماري (٢٠٢٠)، وزانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) والتي أسفرت نتائجهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي تبعا لمُتغير سنوات الخبرة ولصالح أصحاب الخبرات الأدنى.

[٤] مُتغير المُسمى الوظيفي:

تم حساب المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمُتغير المسمى الوظيفي (معلم أول فأقل، مُعلم أول (أ) فأعلى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٢).

جدول (١٢)
نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعًا لمُتغير المسمى الوظيفي

الأبعاد	معلم أول فأقل (١٤٧)		مُعلم أول (أ) فأعلى (١٣١)		قيمة (ت)	مُستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاندماج العاطفي	٢٧,٤٧	٤,٦٢٤	٢٧,١٨	٤,٥٥٦	٠,٥٣٧	٠,٥٩١	غير دالة
الاندماج المعرفي	١٧,٩٦	٣,١٧٩	١٧,٦٣	٣,٢١٨	٠,٨٤٧	٠,٣٩٧	غير دالة
الاندماج السلوكي	٢٠,٥٧	٣,٤٨٨	٢٠,٠١	٣,٤٠٥	١,٣٦١	٠,١٧٥	غير دالة
المجموع الكلي	٦٥,٩٦	١٠,٧٦٠	٦٤,٨٢	١٠,٤٣٣	٠,٨٩٥	٠,٣٧٢	غير دالة

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير المُسمى الوظيفي (معلم أول فأقل ، مُعلم أول (أ) فأعلى) في جميع الأبعاد ، وهذا يعني عدم وجود تأثير للمُسمى الوظيفي في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة من المُعلمين ذوي المُسميات الوظيفية المختلفة لديهم من الأعباء الوظيفية الكثيرة والمتنوعة والتي تجعلهم يندمجون في وظائفهم بحيوية وحماس لإنجازها بتميز.

[٥] مُتغير البيئة (حضر/ريف):

تم حساب المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمُتغير البيئة (حضر، ريف)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٣).

جدول (١٣)
نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعًا لمُتغير البيئة

الأبعاد	حضر (١٤٢)		ريف (أ) فأعلى (١٣٦)		قيمة (ت)	مُستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاندماج العاطفي	٢٦,٢٣	٤,٨٢١	٢٨,٥٠	٤,٠٢٦	٤,٢٤٤	٠,٠٠٠	دالة ولصالح الحضر
الاندماج المعرفي	١٧,٣٧	٣,٤٠٣	١٨,٢٦	٢,٩٠٧	٢,٣٦٢	٠,٠١٩	دالة ولصالح الحضر
الاندماج السلوكي	١٩,٩٥	٣,٧٤٢	٢٠,٦٨	٣,٠٩٦	١,٧٥٨	٠,٠٨٠	غير دالة
المجموع الكلي	٦٣,٥٤	١١,٢٨٠	٦٧,٣٩	٩,٤٨٨	٣,٠٦٧	٠,٠٠٢	دالة ولصالح الحضر

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير البيئة (حضر ، ريف) في بُعدي الاندماج العاطفي، الاندماج المعرفي، بينما لم تظهر هذه الفروق في بُعد الاندماج السلوكي ، وهذا يعني وجود تأثير للبيئة في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس الحضرية تكون أقرب للمُتابعة والرقابة من الإدارات التعليمية، وبالتالي فهناك استعداد دائم من المُعلمين من خلال القيام بواجباتهم الوظيفية بصورة شاملة مُتكاملة، كما أن المدارس الحضرية يتوافر فيها المباني والتجهيزات التي توفر تعليم وتعلم فعّال للطلبة، ومن السهولة القيام بأنشطة خارجية للارتقاء بإنجاز الطلبة، بالإضافة إلى أن المدارس الحضرية تُعتبر فرصة كبيرة لكثير من المُعلمين لإعطاء الدروس الخصوصية مرتفعة الأجر أكثر من الريف.

[٦] مُتغير التخصص (أساسي / نوعي):

تم حساب المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمُتغير المسمى الوظيفي (أساسي، نوعي)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٤).

جدول (١٤)
نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعًا لمُتغير التخصص

الأبعاد	أساسي (١٩٣)		نوعي (٨٥)		قيمة (ت)	مُستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاندماج العاطفي	٢٧,٣١	٤,٥٦٩	٢٧,٣٨	٤,٦٥٢	٠,١٠٧	٠,٩١٥	غير دالة
الاندماج المعرفي	١٧,٦١	٣,١٥٤	١٨,٢٦	٣,٢٦٣	١,٥٧٣	٠,١١٧	غير دالة
الاندماج السلوكي	٢٠,١٣	٣,٤٠٩	٢٠,٧١	٣,٥٤٢	١,٢٨٣	٠,٢٠٠	غير دالة
المجموع الكلي	٦٥,٠١	١٠,٥١٦	٦٦,٣٤	١٠,٨٠٢	٠,٩٦٣	٠,٣٣٦	غير دالة

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير التخصص(أساسي / نوعي) في جميع الأبعاد ، وهذا يعني عدم وجود تأثير للتخصص في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن جميع تخصصات المُعلمين يخضعون لنفس التشريعات واللوائح والقوانين التي تنظم العمل ولا سيما فيما يتعلق بنظام الأجور والحوافز والمُكافآت.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: ما العوامل التي تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

ويوضح جدول (١٥) التكرارات والنسبة المئوية للعوامل التي تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية.

جدول (١٥)
التكرارات والنسبة المئوية للعوامل التي تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية

م	العوامل	التكرار	النسبة المئوية
١	الضمير والواجب المهني والإحساس بالمسؤولية والكسب الحلال ورضا الله سبحانه وتعالى.	٢٤٥	%٨٨,١
٢	الود والمحبة والصداقة مع زملاء العمل، والعلاقات الطيبة معهم، والعمل كأسرة واحدة بروح الفريق الواحد.	٢٣٢	%٨٣,٥
٣	حب المهنة والشعور بالفخر للانتماء إليها؛ لأنها من أعظم وأشرف المهن ، ودورها الكبير في تربية النشء ، كما أنها مهنة الأنبياء والرسل.	١٩٠	%٦٨,٣
٤	الاهتمام والمُعاملة الطيبة من مّديري المدارس ومساعديهم والموجهين التربويين، وتوفيرهم مناخ عمل من حيث الاحترام والتقدير والتحفيز والمُكافأة لجهودهم، وإتاحة الفرص المتنوعة لمشاركتهم في صنع القرارات المدرسية.	١٨١	%٦٥,١
٥	الحرص الشديد على البقاء في العمل والاستمرارية فيه لأنه المصدر الوحيد للدخل.	١٧٩	%٦٤,٤
٦	تحقيق النجاح والتميز على المُستوى الشخصي، وعلى مُستوى المدرسي.	١٣٣	%٤٧,٨
٧	استجابة الطلبة وتفاعلهم الإيجابي مع المُعلمين في مُختلف جوانب عمليات التعليم والتعلم وما يرتبط بها من أنشطة.	٩٢	%٣٣,١
٨	التعاون الفعّال مع أولياء الأمور، واستجاباتهم السريعة لتوجيهات وإرشادات المُعلمين سواء بالحضور للمدرسة، أو فما يتعلق بأداء الواجبات المنزلية	٨٦	%٣٠,٩
٩	إتاحة الفرص المتنوعة لمُمارسة الأنشطة المدرسية سواء المنهجية أم غير المنهجية.	٦٠	%٢١,٦
١٠	وجود إمكانات مادية داعمة للتدريس مثل الأجهزة والمُعدات والأدوات الحديثة	٤٢	%١٥,١
١١	وجود إجراءات واضحة ومحددة للترقيات للمناصب الأعلى.	١٩	%٦,٨

ويتضح من جدول (١٥) الآتي:

- أن الضمير والواجب المهني والإحساس بالمسؤولية لدى مُعلمي مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاء في المرتبة الأولى للعوامل التي تُمكنهم من الاندماج بوظائفهم وبنسبة ٨٨,١%، وهي نسبة عالية. وقد يُعزى ذلك إلى التزام المُعلمين بالجوانب الأخلاقية والقيم الدينية والتي توجههم نحو القيام بواجباتهم الوظيفية وما تتضمنها من مهام ومسؤوليات وأدوار مُتعددة.

- أن مشاعر الود والمحبة والصداقة والعلاقات الإنسانية الطيبة لدى مُعلمي مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاءت في المرتبة الثانية للعوامل التي تُمكنهم من الاندماج بوظائفهم وبنسبة ٨٣,٥% ، وهي نسبة عالية. وقد يُعزى ذلك إلى لما يجده المعلمون من زملائهم من تعاون ومُشاركة ودعم واهتمام بحياتهم المهنية والشخصية والاجتماعية، بالإضافة إلى أن المدرسة وحدة اجتماعية مُصغرة يجدون لكافة ممارساتهم وسلوكياتهم المهنية والإنسانية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من ميسو وآخرين (Misu et.al., 2022) ، وسوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) ، وليفي (Lavy, 2022) ، وهوكينز (Hawkins,, 2022) ، وزانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) ، وروهر وهي (Rohr & He , 2020) . والتي بينت أن العلاقات الإنسانية من العوامل التي تساهم بمُستوى عالٍ في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين.

- أن حُب مهنة التدريس والشعور بالفخر للانتماء إليها لدى مُعلمي مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاء في المرتبة الثالثة للعوامل التي تُمكنهم من الاندماج بوظائفهم وبنسبة ٦٨,٣%، وهي نسبة مُتوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى أن نسبة مُتوسطة من المُعلمين كان لديهم رغبة أكدية ودافعية عميقة في العمل بمهنة التدريس، حيث تتوافق مع آمالهم وطموحاتهم وتطلعاتهم في الحياة، كما أنها من الوظائف الآمنة نسبيًا، ونظام وطبيعة وتوقيتى عملها يتناسب مع ظروفهم. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من القرني (٢٠٢٠)، وليفي (Lavy, 2022) وميسو وآخرين (Misu et.al., 2022) والتي كشفتأن الجانب العاطفي يؤثر بمُستوى عالٍ على الاندماج الوظيفي للمُعلمين.

- أن الاهتمام والمُعاملة الطيبة من مُديري المدارس ومساعديهم والموجهين التربويين لمُعلمي مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاء في المرتبة الرابعة للعوامل التي تُمكنهم من الاندماج بوظائفهم وبنسبة ٦٥,١%، وهي نسبة مُتوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى وجود بعض جوانب القصور لدى أعضاء الإدارة المدرسية والموجهين التربويين في مُعاملاتهم وسلوكياتهم مع المُعلمين؛ وذلك مثل: المحسوبية والمُحاباة للبعض على حساب الآخر. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) ، وكافجاك واوزتورك (Kavgacı& Öztürk, 2023)، وميسو وآخرين (Misu et.al., 2022)، وزانج وآخرين (Zhang et.al., 2021) ، وروهر وهي (Rohr & He , 2020). والتي بينت أن دعم مُديري المدارس ومُعاملتهم الطيبة من العوامل التي تساهم بمُستوى عالٍ في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين.

- أن وجود إمكانات مادية داعمة للتدريس مثل الأجهزة والمُعدات والأدوات الحديثة لمُعلمي مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاء في المرتبة العاشرة للعوامل التي تُمكنهم من الاندماج بوظائفهم وبنسبة ١٥,١%، وهي نسبة مُنخفضة جدًا. وقد يُعزى ذلك إلى افتقار المدارس إلى مباني وتجهيزات مدرسية تُمكنهم من التدريس الفعال، والإبداع والابتكار فيه، بالإضافة إلى افتقارها إلى مقومات الحياة الوظيفية الجيدة من إضاءة وتهوية وتدفئة وسبل الراحة في مكان العمل. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) ، وكافجاك واوزتورك (Kavgacı& Öztürk, 2023)، وليفي (Lavy, 2022) والتي أسفرت عن أن توافر إمكانات مادية داعمة للتدريس مثل الأجهزة والمُعدات والأدوات الحديثة من العوامل التي تساهم بمُستوى عالٍ في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين.

- أن وجود إجراءات واضحة ومحددة للترقيات للمناصب الأعلى لمُعلمي مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاء في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة للعوامل التي تُمكنهم من الاندماج بوظائفهم وبنسبة ٦,٨%، وهي نسبة مُنخفضة جدًا. وقد يُعزى ذلك إلى أن الترقيات لا تشغل بال المُعلمين ولا يكترثون بها، ولا تؤثر على أدائهم المهني؛ وذلك لأنها تتأخر، ولا ينتج عنها مزايا مهنية أو مادية؛ بالإضافة إلى أن كثير من الترقيات تُحمل المُعلمين بأعباء وظيفية إضافية جديدة قد لا يكونوا مستعدين لها أو يمتلكون القدرات لأدائها.

سادسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس الذي نصه: ما العوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

ويوضح جدول (١٦) التكرارات والنسبة المئوية للعوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية.

جدول (١٦)

التكرارات والنسبة المئوية للعوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية

م	العوامل	التكرار	النسبة المئوية
١	ضعف الأجور والرواتب؛ حيث إنها لا تفي بمُتطلبات المعيشة، ولا توفر حياة اجتماعية كريمة مُقارنة بكثير من المهن الأخرى في المُجتمع.	٢٦١	%٩٣,٩
٢	قلة الاهتمام بالحوافز ولا سيما العلاوات الدورية السنوية والتي تظل سنوات دون الحصول عليها لمواجهة غلاء المعيشة.	٢٤٨	%٨٩,٢
٣	ندرة المُكافآت للمُتميزين والمتفوقين في أدائهم المهني، والتي تشجع على مزيد من بذل الجهد في العمل، وتحقيق الجودة والتميز به.	٢٣٥	%٨٤,٥
٤	الافتقار إلى المباني والتجهيزات المدرسية ولا سيما الأجهزة والمُعدات والأدوات التكنولوجية؛ والتي تمكن المُعلمين من القيام بعمليات التعليم والتعلم الفعّال، وهذا يجعل بعض المُعلمين يشترون كثير من الأدوات على نفقاتهم الخاصة.	٢٢٣	%٨٠,٢
٥	الكثافة المتزايدة للفصول الدراسية؛ والتي تصل إلى خمسين أو ستين تلميذًا في الصف الدراسي.	١٩٨	%٧١,٢
٦	وجود سلوكيات سلبية من إدارة المدرسة، ومُحاباتها لبعض المُعلمين على حساب الأخر، وقلة تقديرهم لما يبذلونه من جهد، وقلة اهتمامها بمُشاركتهم في صُنع القرارات المدرسية.	١٠٤	%٣٧,٤
٧	وجود سلوكيات سلبية من بعض المُعلمين تجاه زملائهم المُتميزين في الأداء؛ وذلك مثل: الغيرة والحقد والكره وإثباط الهمم والصراعات على أمور تافهة.	٧٩	%٢٨,٤
٨	ضعف عملية التوجيه والإشراف، حيث لا يمتلك كثير من الموجهين الكفايات اللازمة، ويعتمدون على الإشراف التقليدي، والمُحاباة لبعض المُعلمين على حساب زملائهم دون عدالة ومساواة وموضوعية.	٦٠	%٢١,٦
٩	ضعف برامج التدريب المدرسية، حيث إنها تقليدية ومكررة، وكثير منها لا يُضيف أي جديد للمُعلمين.	٥٣	%١٩,١
	تعقد المناهج الدراسية كثير منها ملئ بالحشو وتكرار الموضوعات.	٤٧	%١٦,٩
١٠	قلة تقدير واحترام المهنة بالشكل اللائق من قبل بعض المُعلمين في المجتمع.	٣٨	%١٣,٧
١١	كثرة التغييرات في نظم العمل، وكثرة القرارات الوزارية كل عام دراسي مما تحمل المُعلمين مسؤوليات ومهام وظيفية جديدة.	٣٥	%١٢,٦
١٢	تمييز بعض التخصصات في المُعاملة عن الأخرى.	٣٢	%١١,٥
١٣	قلة تعاون أولياء الأمور وتقديرهم واحترامهم للمعلمين، وعدم حضورهم للمدارس لمقابلة المُعلمين لحل مُشكلات أبنائهم وتحسين إنجازهم الأكاديمي. وتدخلهم السلبي في عمل المُعلمين.	٣٠	%١٠,٨
١٤	وجود بعض السلوكيات السلبية من التلاميذ تجاه المُعلمين وزملائهم مثل: التنمر والعنف.	٢٥	%٩

ويتبين من جدول (١٥) الآتي:

- أن ضعف الأجور والرواتب لمُعلمي مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاءت في المرتبة الأولى للعوامل التي تحول دون تُمكنهم من الاندماج بوظائفهم وبنسبة ٩٣,٩%، وهي نسبة عالية جدًا. وقد يُعزى ذلك للحالة الاقتصادية والتضخم الذي تُعاني منه الدولة، والذي جعل أجور المُعلمين لا توفر لهم حياة كريمة بالشكل اللائق لهم ، ولا سيما الذين ليس لديهم مصدر دخل إضافي، أو الذين لا يعطون دروس خصوصية. واختلفت هذه النتيجة مع ما أورده كل من موسكال وآخرون (Moskal et.al., 2016, 287-288)، وشكونبي (Shokunbi, 2016, 131-132) في الإطار النظري للدراسة عن أن توافر نظام أجور ورواتب مُتميز من العوامل التي تساعد على الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمُستوى عالٍ.

- أن الافتقار إلى المباني والتجهيزات المدرسية المُناسبة لمُعلمي مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاءت في المرتبة الرابعة للعوامل التي تحول دون تُمكنهم من الاندماج بوظائفهم وبنسبة ٨٠,٢%، وهي نسبة عالية. وقد يُعزى ذلك لأن الافتقار إلى المباني والتجهيزات المدرسية المُناسبة يؤثر بشكل سلبي على إبداع وابتكار المُعلمين، وعلى حالتهم النفسية ودافعيتهم نحو التميز في العمل والانخراط فيه. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) ، وكافجاك واوزتورك (Kavgacı& Öztürk, 2023)، وليفي (Lavy, 2022)، ومع ما أورده كل من شكونبي (Shokunbi, 2016, 131-132) في الإطار النظري للدراسة عن أن توافر المباني والتجهيزات المدرسية المُناسبة من العوامل التي تساهم بمُستوى عالٍ في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين.

- أن الكثافة المتزايدة للفصول الدراسية التي يعمل بها مُعلمي مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاءت في المرتبة الخامسة للعوامل التي تحول دون تُمكنهم من الاندماج بوظائفهم وبنسبة ٧١,٢% ، وهي نسبة مُتوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى أن الكثافة المتُزايدة في الفصل تحرم المُعلمين من تحقيق الفرص المُتكافئة في التعليم والتدريس بين جميع التلاميذ، كما تؤثر سلبًا على حيويتهم في العمل، وتستنفذ طاقاتهم وجهدهم، بالإضافة إلى أنها لا تمكنهم بالشكل الفعّال من ممارسة الأنشطة المنهجية داخل وخارج قاعات الدروس.

- أن قلة تعاون أولياء الأمور وتقديرهم واحترامهم لمُعلمي مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاء في المرتبة الثالثة عشرة للعوامل التي تحول دون تُمكنهم من الاندماج بوظائفهم وبنسبة ١٠,٨%، وهي نسبة منخفضة جدًا. وقد يُعزى ذلك إلى التغير في ثقافة غالبية أولياء الأمور نحو علاقاتهم بالمُعلمين، واهتمامهم بتعليم أبنائهم في المدارسن وزياراتهم المُستمرة لها لمُتابعة مستويات إنجاز أبنائهم، واهتمامهم بتوجيهات وإرشادات المُعلمين وتنفيذها. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة روهر وهي (Rohr & He , 2020) ، ومع ما أورده كل من شكونبي (Shokunbi, 2016, 131-132)، وكالاماك وآخرون (Calamak et.al. , 2020, 190-191) عن أن تعاون أولياء الأمور وتقديرهم واحترامهم من العوامل التي تساهم بمُستوى عالٍ في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين.

- أن وجود بعض السلوكيات السلبية من التلاميذ تجاه المُعلمين وزملائهم بمدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاء في المرتبة الرابعة عشرة والأخيرة للعوامل التي تحول دون تُمكنهم من الاندماج

بوظائفهم وبنسبة ٩%، وهي نسبة منخفضة جدًا. وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة هذه المرحلة وسهولة قيام المُعلمين بالحفاظ على الانضباط والنظام داخل الصف الدراسي. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراستي جونسون (Johnson, 2022)، وروهر وهي (Rohr & He , 2020) ، ومع ما أورده كل من كالاماك وآخرون (Calamak et.al. , 2020, 190-191) ، والُرقيشي (Al Ruqaishi ,2022, 2-3)، وديني وآخرون (Dennie et.al., 2019, 769) في الإطار النظري للدراسة عن أن اندماج الطلبة والتزامهم السلوكي من العوامل التي تساهم بمُستوى عالٍ في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين.

سابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع الذي نصه: كيف يُمكن التغلب على العوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

ويوضح جدول (١٦) التكرارات والنسبة المئوية للمُقترحات التي يُمكن من خلالها التغلب على العوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية.

جدول (١٦)

التكرارات والنسبة المئوية للمُقترحات التي يُمكن من خلالها التغلب على العوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية

م	العوامل	التكرار	النسبة المئوية
١	**زيادة الأجور والرواتب مساواة بكثير من الوظائف في الدولة التي توفر لمنتسبيها حياة كريمة، وربطها بالأعباء الوظيفية للمُعلمين؛ حيث إن النظام الحالي يساوي بين ما لديهم أعباء وظيفية كثيرة والآخرين أصحاب الأعباء القليلة.**	٢٥٥	%٩١,٧
٢	**إقرار علاوة دورية سنوية لتحفيز المُعلمين لمواجهة غلاء المعيشة والتغيرات الاقتصادية المُتسارعة في المجتمع**	٢٤٢	%٨٧,١
٣	**الاهتمام بمنح حوافز ومكافآت للمُعلمين المُتميزين والمتفوقين في أدائهم المهني، وذلك مثل رحلات الحج والعمرة، والمصايف في أماكن مُتميزة.**	٢٣١	%٨٣,١
٤	**بناء مدارس جديدة للقضاء على مُشكلة ارتفاع كثافة الفصول، وتوفير لها كافة الأجهزة والأدوات والمُعدات؛ والتي تساعد المُعلمين في عمليات التعليم والتعلم الفعّالة، أو العودة إلى نظام الفترتين في بعض المدارس التي تعمل فترة واحدة ، أو توظيف ما لدى مؤسسات المجتمع المحلي من أماكن خالية؛ مثل مراكز الشباب والجمعيات الأهلية، ونقل فيها بعض الأنشطة المدرسية مثل وحدات التدريب والجودة، والوحدات المُنتجة.**	٢١٨	%٧٨,٤
٥	**اهتمام مُديري المدارس بالعدالة والمساواة والنزاهة والموضوعية في التعامل مع جميع المُعلمين دون تمييز لبعضهم عن الأخر إلاّ في إطار الكفاءة والتميز، وإشراكهم واستشاراتهم في صُنع القرارات المدرسية. بتنمية ودعم العلاقات الإنسانية بين المُعلمين بعضهم البعض، وبين المُعلمين وغيرهم من المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية.**	٩٤	%٣٣,٨
٦	**اختيار الموجهين التربويين أصحاب الكفاءات والذين يتعاملون مع جميع المُعلمين بعدالة ومساواة وموضوعية، ويهتمون في عملياتهم الإشرافية بتقديم الدعم والنصح والإرشاد والتغذية الراجعة الفعّالة، ويزودون المُعلمين بطرائق تدريس وأساليب تقويم حديثة، وتشجيعهم على استخدامها.**	٥٧	%٢٠,٥

٧	**الاستعانة بكفاءات تدريبية من أساتذة كليات التربية للمُشاركة في البرامج التدريبية في وحدات التدريب والجودة بالمدارس، والعودة لنظام البعثات الخارجية لتمكين المُعلمين من التعرف على أحدث الاتجاهات العالمية المُعاصرة في عمليات التدريس. ومنح المُعلمين المّشاركين في برامج التدريب بالمدرسة أو خارجها حوافز مادية.**	٥٢	%١٨,٧
٨	**إزالة ما في المناهج الدراسية من حشو وتكرار، وتوفير تدريب مُتميز للمُعلمين حال تطوير المناهج الحالية أو استحداث مناهج دراسية جديدة، وأخذ رأي المُعلمين في تلك المناهج قبل إقراراها**	٤٦	%١٦,٥
٩	**توجيه المُعلمين وإرشادهم على الافتخار بمهنتهم، والحفاظ على مكانتها ومنزلتها المُجتمعية والدفاع عنها في كافة المواقف التعليمية والحياتية.**	٣٣	%١١,٩
١٠	**العمل على احترام جميع التخصصات ولا سيما النوعية منها من قبل الإدارة والموجهين وأولياء الأمور.**	٣٢	%١١,٥
١١	**اهتمام وزارة التربية والتعليم بالاستقرار النسبي في نظم وإجراءات العمل، والتريث في إصدار القرارات حتى لا يتحمل المُعلمين مسؤوليات ومهام جديدة بصورة مُستمرة.**	٢٨	%١٠,١
١٢	**تنظيم المدرسة لقاءات مستمرة مع جميع أولياء أمور التلاميذ لحثهم على المُشاركة الفعالة في عمليات تعليم وتعلم أبنائهم، وعقد برامج توجيهية وإرشادية لأولياء الأمور لتمكينهم من التعامل بإيجابية مع مُشكلات أبنائهم التعليمية والسلوكية، بالإضافة إلى تحديد مُستوى ومجالات تعاونهم مع المُعلمين حتى لا يتدخلون في عملهم.**	٢٧	%٩,٧
١٣	**تدريب المُعلمين على التعامل مع المُشكلات السلوكية للتلاميذ، وتعاونهم مع الأخصائي الاجتماعي أو النفسي وأولياء الأمور في حل هذه المُشكلات، وتطبيق عقوبات عليهم تمنعهم من تكرار تلك السلوكيات السلبية.**	٢٢	%٧,٩

ويتبين من جدول (١٦) الآتي:

- أن العوامل المرتبطة بالأجور والحوافز والمُكافآت جاءت في الثلاث مراتب الأولى للمُقترحات التي يُمكن من خلالها التغلب على العوامل التي تحول دون تُمكن مُعلمي مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية من الاندماج الوظيفي، وبنسب ٩١,٧%، و٨٧,١%، و٨٣,١% على الترتيب، وهي نسبة تراوحت بين العالية جدًا والعالية. وقد يُعزى ذلك إلى الرغبة الشديدة والمُلحة لدى المُعلمين في تحسين أوضاعهم المعيشية من خلال زيادة أجور وحوافز ومُكافآت العمل؛ وذلك حتى يكونوا أكثر تركيزًا وانخراطًا ذهنيًا وبدنيًا في واجبات وظائفهم، وأكثر استقرارًا وهدوءً نفسيًا وبعيدين عن القلق والتوتر والاضراب الذي يسببه التفكير في أمور المعيشة الاقتصادية. واتفقت هذه النتيجة مع مع ما أورده كل من موسكال وآخرون (Moskal et.al., 2016, 287-288)، وشكونبي (Shokunbi, 2016, 131-132) في الإطار النظري للدراسة عن أن توافر نظام أجور وحوافز ومُكافآت مُتميز من العوامل التي تساعد على الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمُستوى عالٍ
- أن بناء مدارس جديدة في مرحلة التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية، أو العودة إلى نظام الفترتين، أو توظيف ما لدى مؤسسات المجتمع المحلي من أماكن خالية؛ مثل مراكز الشباب والجمعيات الأهلية، ونقل فيها بعض الأنشطة المدرسية مثل وحدات التدريب والجودة، والوحدات المُنتجة ؛ للقضاء على مُشكلة ارتفاع كثافة الفصول جاءت في المرتبة الرابعة للمُقترحات التي يُمكن من خلالها التغلب على العوامل التي تحول دون تمكُن المُعلمين من الاندماج الوظيفي وبنسبة ٧٨,٤% ، وهي نسبة مُتوسطة

ولكنها تقترب من العالية. وقد يُعزى ذلك إلى إدراك المُعلمين الآثار السلبية التي تسببها كثافة الفصول من حرمان التلاميذ من تعليم مُتميز، وضعف تمكنهم من ممارسة الأنشطة، وقلة تمكنهم من تنفيذ استراتيجيات وطرائق التدريس الفعُالة؛ مثل التعلم التعاوني، والتعلم باللعب، والتعلم عن طريق المشروع، والتي ترتبط بإبداعات وابتكارات المُعلمين. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من سوديبجو وريانتيني (Sudibjo& Riantini, 2023) ، وكافجاك واوزتورك (Kavgacı& Öztürk, 2023)، وليفي (Lavy, 2022)، ومع ما أورده شكونبي (Shokunbi, 2016, 131-132) في الإطار النظري للدراسة عن أن توافر المباني والتجهيزات المدرسية المُناسبة من العوامل التي تساهم بمُستوى عالٍ في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين

- أن تنظيم المدرسة لقاءات مستمرة مع جميع أولياء أمور التلاميذ لحثهم على المُشاركة الفعالة في عمليات تعليم وتعلم أبنائهم في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاءت في المرتبة الثانية عشرة للمُقترحات التي يُمكن من خلالها التغلب على العوامل التي تحول دون تمكُن المُعلمين من الاندماج الوظيفي وبنسبة ٩,٧%، وهي نسبة منخفضة جدًا. وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام أولياء الأمور بتعليم أبنائهم في المدارس، وقيامهم بزيارات مُستمرة لمُتابعة تحصيلهم الدراسي . واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة روهر وهي (Rohr & He , 2020) ، ومع ما أورده كل من (Shokunbi, 2016, 131-132)، وكالاماك وآخرون (Calamak et.al. , 2020, 190-191) في الإطار النظري للدراسة عن أن تعاون أولياء الأمور وتقديرهم واحترامهم من العوامل التي تساهم بمُستوى عالٍ في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين.

- أن تدريب المُعلمين على التعامل مع المُشكلات السلوكية للتلاميذ، وتعاونهم مع الأخصائي الاجتماعي أو النفسي وأولياء الأمور في حل هذه المُشكلات في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاءت في المرتبة الثالثة عشرة للمُقترحات التي يُمكن من خلالها التغلب على العوامل التي تحول دون تُمكنهم من الاندماج الوظيفي وبنسبة ٧,٩%، وهي نسبة منخفضة جدًا. وقد يُعزى ذلك إلى أن بعض المُعلمين يفتقرون إلى مهارات التعامل مع المُشكلات السلبية للتلاميذ، لأنه لم يتم إعدادهم أو تدريبهم في هذا المجال. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراستي جونسون (Johnson, 2022)، وروهر وهي (Rohr & He , 2020)، ومع ما أورده كل من كالاماك وآخرون (Calamak et.al. , 2020, 190-191) ، والُرقيشي (Al Ruqaishi ,2022, 2-3)، وديني وآخرون (Dennie et.al., 2019, 769) في الإطار النظري للدراسة عن أن اندماج الطلبة والتزامهم السلوكي من العوامل التي تساهم بمُستوى عالٍ في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين.

مُلخص نتائج الدراسة:

وسوف يتم عرض مُلخص نتائج الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما الأسس التنظيرية للاندماج الوظيفي للمُعلمين في الفكر الإداري التربوي المُعاصر؟

وتمثلت أهم النتائج في الآتي:

- أن مفهوم الاندماج الوظيفي يركز على الحالة الشعورية الإيجابية الكلية والشاملة للمُعلم تجاه وظيفته في جوانب مُتعددة؛ العاطفية، والمعرفية، والسلوكية.
- وجود جهود لكثير من الباحثين مُنذ تسعينات القرن العشرين في الاهتمام بالاندماج الوظيفي للمُعلمين، ووضع أطر له وتحديد أبعاده أو مجالاته المُتعددة والمُتنوعة.
- اعتماد الاندماج الوظيفي للمُعلمين على مجموعة من الدعائم والأسس والركائز؛ وذلك مثل: العلاقات الفعّالة مع طلبتهم وأولياء أمورهم، والتحفيز المستمر والمُتابعة والمراقبة، وتركز جميعها على الارتقاء بالإنجاز الأكاديمي للطلبة، وتلبية احتياجاتهم المتنوعة والوفاء بها بسرعة ودقة بصورة دائمة
- تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين كثير من الفوائد لهم وللطلبة وللمدرسة؛ فبالنسبة للمُعلمين يزيد من شعورهم بالاستقرار النفسي، والرضا الوظيفي، والسعادة المهنية في مجال عملهم. وبالنسبة للطلبة يجعلهم يُشاركون بفعالية في كافة برامج ومشروعات وأنشطة تعلمهم. وبالنسبة للمدرسة يحقق قلة دوران العمالة، وتوفير الوقت والجهد والمال الذي يُنفق في عمليات الاستقطاب والاختيار والتعيين والتدريب للكوادر البشرية الجديدة الناتجة عن هذا الدوران المُستمر.
- وجود أربعة أنواع من الاندماج الوظيفي للمعلمين؛ وذلك مع المدرسة وأهدافها ونظمها، ومع الطلبة، وهذه الأنواع جميعًا تُركز على تحقيق التعليم والتعلم الفعال للطلبة.
- وجود مجموعة متنوعة من العوامل تؤثر على إحساس وشعور المُعلمين بالاندماج الوظيفي؛ وذلك مثل: حُب المهنة وتقديرها، ووجود نظام مُتميز للأجور والحوافز والمُكافآت، ونمط القيادة المدرسي، وتوافر المباني والتجهيزات المدرسية وبرامج تنمية مهنية تواكب أحدث الاتجاهات العالمية على كافة المستويات، والتعاون الفعّال مع الطلبة وأولياء أمورهم.
- اتسام الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمجموعة من الخصائص؛ وذلك مثل وجود أدوار واضحة للمُعلمين، وتركيزهم في أدائها بصورة شاملة ومُتكاملة، والقدرة على مواجهة السلوكيات السلبية من الآخرين، والقدرة على التعبير عن الذات في كافة المواقف والأعمال.
- وجود ثلاثة أبعاد رئيسة للاندماج الوظيفي للمُعلمين، الأول الاندماج العاطفي ويركز على مشاعر الفخر بالانتماء والولاء لمهنة التعليم، والثاني الاندماج المعرفي والذي يركز على أداء الواجبات الوظيفية وما تتضمنه من مهام ومسؤوليات وأدوار، والثالث الاندماج السلوكي والذي يهتم بسلوكيات وممارسات الدعم والمُساندة والمُساعدة لكافة المُشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما جهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الوثائق واللوائح والتشريعات، والمُشكلات التي تواجهها؟

وتمثلت أهم النتائج في الآتي:

- قيام وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجهود متنوعة لتوفير كثير من المقومات التي تساهم في تحقيق الاندماج الوظيفي للمعلمين؛ وذلك مثل: تحسين نظام الأجور والحوافز والمُكافآت، وتقديم خدمات من الرعاية الصحية والاجتماعية، وتوفير المباني والتجهيزات المدرسية اللازمة للعملية التعليمية، ووجود نظام مُحدد لتقويم الأداء الوظيفي، وتحديد الواجبات الوظيفة بدقة، المسار الوظيفي الواضح للترقيات للمناصب الأعلى، واختيار وتعيين مُديري مدارس يهتمون بالقيادة التشاركية، وجود إشراف تربوي متنوع سواء من داخل المدرسة أو خارجها، وتوفير برامج تنمية مهنية مُستمرة لهم على كافة المستويات، وتطوير المناهج الدراسية لتواكب التحولات والتغيرات العالمية، ودعم العلاقات بين المُعلمين والتلاميذ وأولياء أمورهم، وتحديد قواعد السلوك المهني الأخلاقي، والعضوية في التنظيمات المدرسية المتنوعة.
- وجود كثير من المُشكلات تحد من جهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في توفير مقومات الاندماج الوظيفي للمعلمين؛ وذلك مثل: ضعف نظام الأجور والحوافز والمُكافآت حيث لا يُلبي متطلبات الحياة الكريمة في المجتمع، وقصور في تقديم خدمات صحية واجتماعية مُتميزة، وكثافة الفصول وقلة الأدوات والأجهزة والمُعدات اللازمة لعمليات التعليم والتعلم الفعّال، وضعف الاهتمام بالعدالة والنزاهة والموضوعية والشفافية من مُديري المدارس في تقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين، وعدم ربطه بالأجور والحوافز والمُكافآت، وبُطء وتأخر الترقيات وضعف ولا يترتب عليه أي امتيازات أو زيادة في الدخل، وضعف عمليات التوجيه والإشراف التربوي واعتمادها على أساليب قديمة، وتقليدية برامج التنمية المهنية وتكرارها وقلة اعتمادها على الاحتياجات التدريبية للمُعلمين، وكثرة الحشو والغموض في المناهج الدراسية، وضعف استجابة أولياء الأمور لتوجيهات المُعلمين وإرشاداتهم فيما يتعلق بتعليم وتعلم أبنائهم، ووجود سلوكيات سلبية من بعض التلاميذ، وعدم وجود ميثاق أخلاقي جديد يُراعي كافة التغيرات والتحولات المحلية والعالمية في العملية التعليمية، وشكلية عضوية المُعلمين في كثير من التنظيمات المدرسية.

ثالثًا: النتائج المُتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

وتمثلت أهم النتائج في الآتي:

- أن مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء عاليًا في جميع الأبعاد؛ وهي: الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي والاندماج العاطفي على الترتيب.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تُعزى إلى مُتغيرات الجنس ، والمُؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والبيئة، والتخصص ؟

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير الجنس (ذكورًا، وإناثًا) في بعدي الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي ولصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير البيئة (حضر، ريف) في بُعدي الاندماج العاطفي، الاندماج المعرفي ولصالح المدارس الحضرية، بينما لم تظهر هذه الفروق في بُعد الاندماج السلوكي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير المُؤهل العلمي (بكالُوريوس، ودراسات عليا) في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٥ سنة، ١٥ سنه فأكثر) في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير المُسمى الوظيفي (معلم أول فأقل، مُعلم أول (أ) فأعلى) في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين مُتوسطات تقديرات عينة الدراسة من المُعلمين لمُستوى اندماجهم الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية تبعا لمُتغير التخصص (أساسي / نوعي) في جميع الأبعاد.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: ما العوامل التي تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

وتمثلت أهم هذه العوامل في الآتي:

- الضمير والواجب المهني والإحساس بالمسؤولية والكسب الحلال ورضا الله سبحانه وتعالى.
- الود والمحبة والصداقة مع زملاء العمل، والعلاقات الطيبة معهم، والعمل كأسرة واحدة بروح الفريق الواحد.
- حب المهنة والشعور بالفخر للانتماء إليها؛ لأنها من أعظم وأشرف المهن، ودورها الكبير في تربية النشء، كما أنها مهنة الأنبياء والرسل.

- الاهتمام والمُعاملة الطيبة من مُديري المدارس ومساعديهم والموجهين التربويين، وتوفيرهم مناخ عمل من حيث الاحترام والتقدير والتحفيز والمُكافأة لجهودهم، وإتاحة الفرص المتنوعة لمشاركتهم في صنع القرارات المدرسية.
- الحرص الشديد على البقاء في العمل والاستمرارية فيه لأنه المصدر الوحيد للدخل.
- تحقيق النجاح والتميز على المُستوى الشخصي، وعلى مُستوى المدرسي.
- استجابة الطلبة وتفاعلهم الإيجابي مع المُعلمين في مُختلف جوانب عمليات التعليم والتعلم وما يرتبط بها من أنشطة.
- التعاون الفعّال مع أولياء الأمور، واستجاباتهم السريعة لتوجيهات وإرشادات المُعلمين سواء بالحضور للمدرسة، أو فما يتعلق بأداء الواجبات المنزلية
- إتاحة الفرص المتنوعة لمُمارسة الأنشطة المدرسية سواء المنهجية أم غير المنهجية.
- وجود إمكانات مادية داعمة للتدريس مثل الأجهزة والمُعدات والأدوات الحديثة
- وجود إجراءات واضحة ومحددة للترقيات للمناصب الأعلى.

سادسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس الذي نصه: ما العوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

وتمثلت أهم هذه العوامل في الآتي:

- ضعف الأجور والرواتب؛ حيث إنها لا تفي بمُتطلبات المعيشة، ولا توفر حياة اجتماعية كريمة مُقارنة بكثير من المهن الأخرى في المُجتمع.
- قلة الاهتمام بالحوافز ولا سيما العلاوات الدورية السنوية والتي تظل سنوات دون الحصول عليها لمواجهة غلاء المعيشة.
- ندرة المُكافآت للمُتميزين والمتفوقين في أدائهم المهني، والتي تشجع على مزيد من بذل الجهد في العمل، وتحقيق الجودة والتميز به.
- الافتقار إلى المباني والتجهيزات المدرسية ولا سيما الأجهزة والمُعدات والأدوات التكنولوجية؛ والتي تمكن المُعلمين من القيام بعمليات التعليم والتعلم الفعّال، وهذا يجعل بعض المُعلمين يشترون كثير من الأدوات على نفقاتهم الخاصة.
- الكثافة المتزايدة للفصول الدراسية؛ والتي تصل إلى خمسين أو ستين تلميذًا في الصف الدراسي.
- وجود سلوكيات سلبية من إدارة المدرسة، ومُحاباتها لبعض المُعلمين على حساب الأخر، وقلة تقديرهم لما يبذلونه من جهد، وقلة اهتمامها بمُشاركتهم في صُنع القرارات المدرسية.
- وجود سلوكيات سلبية من بعض المُعلمين تجاه زملائهم المُتميزين في الأداء؛ وذلك مثل: الغيرة والحقد والكره وإثباط الهمم والصراعات على أمور تافهة.

- ضعف عملية التوجيه والإشراف، حيث لا يمتلك كثير من الموجهين الكفايات اللازمة، ويعتمدون على الإشراف التقليدي، والمُحاباة لبعض المُعلمين على حساب زملائهم دون عدالة ومساواة وموضوعية.
- ضعف برامج التدريب المدرسية، حيث إنها تقليدية ومكررة، وكثير منها لا يُضيف أي جديد للمُعلمين.
- تعقد المناهج الدراسية كثير منها ملئ بالحشو وتكرار الموضوعات.
- قلة تقدير واحترام المهنة بالشكل اللائق من قبل بعض المُعلمين في المجتمع.
- كثرة التغييرات في نظم العمل، وكثرة القرارات الوزارية كل عام دراسي مما تحمل المُعلمين مسؤوليات ومهام وظيفية جديدة.
- تمييز بعض التخصصات في المُعاملة عن الأخرى.
- قلة تعاون أولياء الأمور وتقديرهم واحترامهم للمعلمين، وعدم حضورهم للمدارس لمقابلة المُعلمين لحل مُشكلات أبنائهم وتحسين إنجازهم الأكاديمي. وتدخلهم السلبي في عمل المُعلمين.
- وجود بعض السلوكيات السلبية من التلاميذ تجاه المُعلمين وزملائهم مثل: التنمر والعنف.

سابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع الذي نصه: كيف يُمكن التغلب على العوامل التي تحول دون تُمكن المُعلمين من الاندماج الوظيفي في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية؟

وتمثلت أهم هذه المُقترحات في الآتي:

- زيادة الأجور والرواتب مساواة بكثير من الوظائف في الدولة التي توفر لمنتسبيها حياة كريمة، وربطها بالأعباء الوظيفية للمُعلمين؛ حيث إن النظام الحالي يساوي بين ما لديهم أعباء وظيفية كثيرة والآخرين أصحاب الأعباء القليلة.
- إقرار علاوة دورية سنوية لتحفيز المُعلمين لمواجهة غلاء المعيشة والتغيرات الاقتصادية المُتسارعة في المجتمع
- الاهتمام بمنح حوافز ومكافآت للمُعلمين المُتميزين والمتفوقين في أدائهم المهني، وذلك مثل رحلات الحج والعمرة، والمصايف في أماكن مُتميزة.
- بناء مدارس جديدة للقضاء على مُشكلة ارتفاع كثافة الفصول، وتوفير لها كافة الأجهزة والأدوات والمُعدات؛ والتي تساعد المُعلمين في عمليات التعليم والتعلم الفعّالة، أو العودة إلى نظام الفترتين في بعض المدارس التي تعمل فترة واحدة، أو توظيف ما لدى مؤسسات المجتمع المحلي من أماكن خالية مثل مراكز الشباب والجمعيات الأهلية، ونقل فيها بعض الأنشطة المدرسية مثل وحدات التدريب والجودة، والوحدات المُنتجة.
- اهتمام مُديري المدارس بالعدالة والمساواة والنزاهة والموضوعية في التعامل مع جميع المُعلمين دون تمييز لبعضهم عن الأخر إلاّ في إطار الكفاءة والتميز، وإشراكهم واستشاراتهم في صُنع القرارات المدرسية. بتنمية ودعم العلاقات الإنسانية بين المُعلمين بعضهم البعض، وبين المُعلمين وغيرهم من المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية.

- اختيار الموجهين التربويين أصحاب الكفاءات والذين يتعاملون مع جميع المُعلمين بعدالة ومساواة وموضوعية، ويهتمون في عملياتهم الإشرافية بتقديم الدعم والنصح والإرشاد والتغذية الراجعة الفعّالة، ويزودون المُعلمين بطرائق تدريس وأساليب تقويم حديثة، وتشجيعهم على استخدامها.
- الاستعانة بكفاءات تدريبية من أساتذة كليات التربية للمُشاركة في البرامج التدريبية في وحدات التدريب والجودة بالمدارس، والعودة لنظام البعثات الخارجية لتمكين المُعلمين من التعرف على أحدث الاتجاهات العالمية المعاصرة في عمليات التدريس. ومنح المُعلمين المُشاركين في برامج التدريب بالمدرسة أو خارجها حوافز مادية.
- إزالة ما في المناهج الدراسية من حشو وتكرار، وتوفير تدريب مُتميز للمُعلمين حال تطوير المناهج الحالية أو استحداث مناهج دراسية جديدة، وأخذ رأي المُعلمين في تلك المناهج قبل إقراراها
- توجيه المُعلمين وإرشادهم على الافتخار بمهنتهم، والحفاظ على مكانتها ومنزلتها المُجتمعية والدفاع عنها في كافة المواقف التعليمية والحياتية.
- العمل على احترام جميع التخصصات ولا سيما النوعية منها من قبل الإدارة والموجهين وأولياء الأمور.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بالاستقرار النسبي في نظم وإجراءات العمل، والتريث في إصدار القرارات حتى لا يتحمل المُعلمين مسؤوليات ومهام جديدة بصورة مُستمرة.
- تنظيم المدرسة لقاءات مستمرة مع جميع أولياء أمور التلاميذ لحثهم على المُشاركة الفعالة في عمليات تعليم وتعلم أبنائهم، وعقد برامج توجيهية وإرشادية لأولياء الأمور لتمكينهم من التعامل بإيجابية مع مُشكلات أبنائهم التعليمية والسلوكية، بالإضافة إلى تحديد مُستوى ومجالات تعاونهم مع المُعلمين حتى لا يتدخلون في عملهم.
- تدريب المُعلمين على التعامل مع المُشكلات السلوكية للتلاميذ، وتعاونهم مع الأخصائي الاجتماعي أو النفسي وأولياء الأمور في حل هذه المُشكلات، وتطبيق عقوبات عليهم تمنعهم من تكرار تلك السلوكيات السلبية.

ثامنًا: النتائج المُتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن الذي نصه: ما أهم التوصيات التي يُمكن من خلالها تحقيق الاندماج الوظيفي الفعّال للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية؟

في ضوء ما تم عرضه عن الأسس الفكرية للاندماج الوظيفي للمُعلمين في الفكر الإداري التربوي المُعاصر، وجهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في تحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الوثائق واللوائح والتشريعات وأهم المُشكلات التي تواجهها ، وتحديد مُستوى الاندماج الوظيفي للمُعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية، والفروق بين استجاباتهم، والوقوف على العوامل التي تُمكن المُعلمين أو التي تحول دون تمكنهم من الاندماج الوظيفي ومقترحاتهم في التغلب عليها في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة القليوبية ، يمكن وضع مجموعة من التوصيات لتحقيق الاندماج الوظيفي للمُعلمين بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، وذلك كما يأتي:

[١] توصيات خاصة بنظام الأجور والحوافز والمُكافآت:

- إجراء تعديلات جذرية في نظام الأجور الحالي للمُعلمين بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ووزارة المالية، والارتقاء به بحيث يوفر لهم حياة كريمة مثل كثير من المهن والوظائف الحكومية.
- إقرار علاوة مالية دورية سنوية للمُعلمين تُمكنهم من مواجهة أعباء الحياة، وما يرتبط بها من تحولات وتغيرات اقتصادية مُتسارعة ومُتلاحقة في المجتمع.
- ربط نظام الأجور بالواجبات الوظيفية للمُعلمين، وما يرتبط بها من مهام ومسؤوليات وأدوار وأعباء عمل متنوعة.
- منح المُتميزين والمُبدعين والمُبتكرين في الأداء مُكافآت مادية متنوعة؛ وذلك مثل: العلاوات المالية الاستثنائية، والمكافأة المالية، والرحلات الترفيهية.
- ربط تقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين بنظام الأجور والحوافز والمُكافآت، بحيث يُتيح حصول أصحاب الأداء المُتميز على حوافز ومُكافآت متنوعة تشجعهم على مزيد من الإنجاز، وتزيد من دافعيتهم للعمل والإبداع والابتكار فيه. بالإضافة إلى اتخاذ إجراءات عقابية رادعة مع المُهملين والمُتسيبين في العمل بعد استنفاذ فرص تحسين وتطوير أدائهم المهني.

[٢] توصيات خاصة بالرعاية الصحية والاجتماعية:

- تطوير نظام التأمين الصحي الخاص بالمُعلمين؛ وذلك من خلال استحداث مباني ومُنشآت جديدة مزودة بأحدث الأجهزة الطبية في هذا المجال.
- شمولية نظام التأمين الصحي الخاص بالمُعلمين لجميع أفراد أسرهم.
- تطوير الخدمات الطبية التي تقدمها نقابة المهن التعليمية؛ وذلك من خلال مُنشآت صحية خاصة بها (مستشفيات- عيادات) في جميع المُحافظات، ويتوافر بها كافة الأجهزة الطبية الحديثة.
- تعاون التأمين الصحي مع نقابة المهن التعليمية في تقديم خدمات العلاج في الخارج في الحالات التي تحتاج ذلك، وتحمل تكلفة العلاج بالكامل.
- تفعيل أدوار نقابة المهن التعليمية في الخدمات الاجتماعية؛ وذلك مثل: الرحلات الترفيهية ورحلات الحج والعمرة وغيرها من الرحلات الدينية، والمصايف، والأنشطة الرياضية والثقافية، والإعلان عنها على الموقع الالكتروني للنقابة وفروعها في المُحافظات، حيث إن كثير من الأنشطة التي تتم رغم محدوديتها تكون قاصرة على أعضاء النقابة ومعارفهم.
- زيادة مُخصصات نقابة المهن التعليمية للمُعلمين في حالات المرض والوفاة، وكذلك مُكافأة نهاية الخدمة، والمعاش الشهري، لأن ما هو قائم لا يتناسب مع الأوضاع المالية المُتميزة للنقابة حيث إنها أكبر النقابات في مصر عددًا، كما لا يتناسب مع طبيعة مهنة التدريس باعتبارها أهم مهنة في المُجتمع.

[٣] توصيات خاصة بالمباني والتجهيزات المدرسية:

- قيام وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ببناء مدارس جديدة للقضاء على مُشكلة ارتفاع كثافة الفصول، وتوفير لها كافة الأجهزة والأدوات والمُعدات؛ والتي تساعد المُعلمين في عمليات التعليم والتعلم الفعّالة، وذلك من خلال شراكات مع المجتمع المحلي بما يتضمنه من مؤسسات وأفراد، أو من خلال الوقف العيني أو المالي التابع لوزارة الأوقاف.
- العودة إلى نظام الفترتين في بعض المدارس التي تعمل فترة واحدة وتواجه مُشكلات ارتفاع كثافة الفصول.
- اتباع نظام العناقيد المدرسية والذي يُتيح الإفادة من زيادات الفصول الدراسية في بعض المدارس المُتقاربة مكانيًا للمدارس الأخرى ذات الكثافة الطُلابية العالية.
- الاستفادة بما لدى مؤسسات المجتمع المحلي من أماكن خالية؛ وذلك مثل: الجمعيات الأهلية ومراكز الشباب وغيرها من المؤسسات في نقل إليها بعض الأنشطة المدرسية مثل وحدات التدريب والجودة، والوحدات المُنتجة ، ومن تحويل الأماكن التي كانت تشغلها هذه الأنشطة إلى فصول دراسية أو معامل.

[٤] توصيات خاصة بتقويم الأداء الوظيفي:

- تشكيل فريق عمل لتقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين في كل مدرسة؛ ويضم ممثلين عن الإدارة المدرسية والموجهين والمُعلمين الأوائل وأعضاء مجالس الأمناء من أولياء الأمور والمجتمع المحلي، بحيث لا يتحكم مُدير المدرسة بمفرده في هذا التقويم.
- اعتماد تقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين على المعايير والمؤشرات المهنية التي وضعتها هيئة ضمان الجودة والاعتماد للمُعلمين.
- قيام فريق عمل تقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين بجمع البيانات والمعلُومات اللازمة للتقويم من مصادر متنوعة تُمثل كافة المُشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية (إدارة، وموجهين، ومعلمين أوائل، وزملاء المُعلم، والأخصائيين، وغيرهم من الوظائف المعاونة، والتلاميذ وأولياء أمورهم).
- قيام فريق عمل تقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين بجمع البيانات والمعلُومات اللازمة للتقويم من خلال أدوات متنوعة؛ وذلك مثل (الاستبانات، والمُقابلات، والمُلاحظات، وتحليل الوثائق، وملفات الإنجاز).
- ربط تقويم الأداء الوظيفي للمُعلمين بنظام الأجور والحوافز والمُكافآت، بحيث يُتيح حصول أصحاب الأداء المُتميز على حوافز ومُكافآت متنوعة تشجعهم على مزيد من الإنجاز، وتزيد من دافعيتهم للعمل والإبداع والابتكار فيه. بالإضافة إلى اتخاذ إجراءات عقابية رادعة مع المُهملين والمُتسيبين في العمل بعد استنفاذ فرص تحسين وتطوير أدائهم المهني.

[٥] توصيات خاصة بالواجبات الوظيفة:

- الاهتمام بالتنشئة التنظيمية للمُعلمين الجدد في كل مدرسة، وعقد لهم برنامج تدريبي من خلال وحدة التدريب والجودة خاص بواجباتهم الوظيفية وما يتضمنها من مهام ومسؤوليات وأدوار.

- تعزيز التعاون بين المُعلمين في أداء واجباتهم الوظيفية ولا سيما أصحاب التخصص الواحد، وذلك من خلال مدخل مجتمعات التعلم المهنية، والذي يُمكنهم من تبادل الخبرات والممارسات التدريسية المُتميزة، وكذلك تقديم حلول فعّالة غير تقليدية للمُشكلات التعليمية التي تواجههم.
- عقد برامج تدريبية للمُعلمين لما يُستحدث في وظائفهم من مهام ومسؤوليات جديدة من خلال وحدات التدريب والجودة في المدارس، أو الإدارات، أو المديريات التعليمية.
- الاعتماد على نظام المُشاركة في الوظيفة في أداء بعض المُعلمين لواجبات وظيفية مُحددة، وهذا يُتيح التعاون الفعال بينهم، وكذلك الاستفادة من خبرات بعضهم البعض، وتدعيم العلاقات الإنسانية الفعالة بينهم.

[٦] توصيات خاصة بالمسار الوظيفي:

- ربط اجتياز المُعلمين لبرامج ترقيتهم بتحقيق فرص ترقيتهم على أرض الواقع في وظائفهم الجديدة دون تأخير أو تسويف، وذلك من خلال التخطيط الجيد لبرامج الترقي والذي يعتمد على واقع الوظائف من حيث الزيادة والعجز.
- الاهتمام بالجوانب العملية التطبيقية في برامج الترقي؛ حيث إن غالبيتها يعتمد على الجوانب النظرية والتي يمكن أن تلعب الصدفة أو التخمين أدوار كبيرة في اجتياز المُعلمين لهذه البرامج، حيث إن غالبية الاختبارات موضوعية.
- ربط برامج ترقي المُعلمين بزيادات مُجزية في الأجور والحوافز والمُكافآت، وذلك لتشجيعهم على مواصلة التقدم والترقي في وظائفهم.
- مُتابعة المُعلمين الذين أتمو برامج الترقي من قبل خبراء ومُتخصصين لديهم خبرات عميقة بهذه البرامج؛ وذلك للتعرف على ما به من جواب قوة وجوانب ضعف، وتقديم التغذية الراجعة لتحقيق أهداف تلك البرامج.

[٧] توصيات خاصة بالقيادة المدرسية:

- زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني باختيار أفضل الكفاءات لشغل وظائف مُديري المدارس، والتي تتوافر فيهم معايير ومواصفات وسمات القيادة الفعَّالة، وذلك بعد اجتيازهم مجموعة من الاختبارات والمقابلات المتنوعة؛ وذلك مثل (البدنية- الذكاء- النفسي- الأداء- المهارات- القدرات- حل المُشكلات- سرعة البديهة- الميول والاتجاهات).
- التأكيد في برامج تدريب مُديري المدارس وتنميتهم مهنيًا على اتباع أساليب القيادة التشاركية؛ وذلك مثل: القيادة الموزعة، والقيادة الخادمة، والقيادة التحويلية؛ والتي تجعلهم يُشركون المُعلمين في صياغة الخطط الاستراتيجية، وصُنع القرارات المدرسية.
- تحقيق مُديري المدارس العدالة والمساواة والنزاهة والموضوعية في التعامل مع جميع المُعلمين دون تمييز لبعضهم عن الأخر إلاّ في إطار الكفاءة والتميز.

- تنمية مُديري المدارس ودعم العلاقات الإنسانية بين المُعلمين بعضهم البعض، وبين المُعلمين وغيرهم من المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية.
- مُشاركة مُديري المدارس المُعلمين في حل مُشكلاتهم المهنية داخل المدرسة وخارجها، وكذلك حل مُشكلاتهم الاجتماعية والتي تؤثر على اندماجهم الوظيفي.
- اهتمام مُديري المدارس بالمُعلمين المُتميزين في الأداء، ومنحهم الحوافز والمُكافآت وتكريمهم بحضور ممثلين عن السلطات العُليا ومؤسسات المُجتمع المحلي؛ وذلك لزيادة دافعيتهم وإنجازهم للعمل بصورة مُستمرة.

[٨] توصيات خاصة بالإشراف التربوي:

- زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني باختيار أفضل الكفاءات لشغل وظائف الموجهين التربويين، والتي تتوافر فيهم معايير ومواصفات وسمات الإشراف التربوي الفعال.
- التأكيد في برامج تدريب الموجهين التربويين وتنميتهم مهنيًا على اتباع أساليب إشرافية متنوعة تعتمد على أحدث الاتجاهات العالمية المُعاصرة؛ وذلك مثل:(الإشراف الإبداعي- الإشراف المتنوع- الإشراف عن بُعد)
- اهتمام الموجهين التربويين بالتعامل مع جميع المُعلمين بعدالة ومساواة وموضوعية.
- تركيز الموجهين التربويين في عملياتهم الإشرافية على تقديم الدعم والنصح والإرشاد والتغذية الراجعة الفعّالة وليس تصيد الأخطاء.
- اهتمام الموجهين التربويين بتزويد المُعلمين بأحدث طرائق التدريس وأساليب التقويم الحديثة، وتشجيعهم على استخدامها.
- مُشاركة الموجهين التربويين بفعالية في برامج تدريب المُعلمين وتنميتهم مهنيًا في وحدات التدريب والجودة بالمدارس تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا ومُتابعة لأثرها بصورة مُستمرة.
- تشجيع الموجهين التربويين المُعلمين في الانخراط في مجتمعات تعلم مهنية، وتبادل الخبرات والممارسات المهنية الفعالة فيما بينهم، وتدعيم أسلوب إشراف الزميل بينهم.

[٩] توصيات خاصة بالتنمية المهنية المُستمرة:

- الاستعانة بكفاءات تدريبية من أساتذة الجامعات، ومراكز البحوث، والمؤسسات العلمية الأخرى في المجتمع للمُشاركة في البرامج التدريبية في وحدات التدريب والجودة بالمدارس والإدارات والمديريات التعليمية، وكذا الأكاديمية المهنية للمُعلمين.
- اعتماد وحدات التدريب والجودة في المدارس والإدارات والمديريات التعليمية على الاحتياجات المهنية الواقعية والضرورية للمُعلمين؛ وذلك حتى يكون هناك مُشاركة واستجابة فعّالة منهم والانخراط في هذه البرامج.

- توفير كافة الظروف الفيزيقية والمادية في البرامج التدريبية في وحدات التدريب والجودة في المدارس والإدارات والمديريات التعليمية؛ وذلك مثل: الأماكن جيدة الإضاءة والتهوية والمقاعد والطاولات، والأجهزة، والمُعدات، والآلات، والأدوات.
- توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلُومات في البرامج التدريبية في وحدات التدريب والجودة في المدارس والإدارات والمديريات التعليمية، بحيث يمكن عقدها في الإجازات، أو بعد انتهاء اليوم الدراسي، ولضمان حضور خبرات تدريبية مُتميزة من المؤسسات العلمية والتعليمية المُجتمعية.
- زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بنظام البعثات الخارجية لتمكين المُعلمين من التعرف على أحدث الاتجاهات العالمية المُعاصرة في عمليات التدريس.
- منح المُدربين والمُعلمين المُشاركين في برامج في وحدات التدريب والجودة في المدارس والإدارات والمديريات التعليمية حوافز مادية؛ وذلك لتشجيعهم وزيادة دافعيتهم في الاستمرار بها.

[١٠] توصيات خاصة بالمناهج الدراسية:

- إزالة ما في المناهج الدراسية من حشو وتكرار وغموض، وإتاحة الفرص للمُعلمين بالقيام ببعض الأنشطة المُصاحبة لمواجهة أي قصور بها.
- توفير تدريب مُتميز للمُعلمين حال تطوير المناهج الحالية أو استحداث مناهج دراسية جديدة على كافة المستويات التدريبية، بوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ، والمُديريات والإدارات التعليمية، وكذلك أيضًا على مُستوى المدارس.
- مُشاركة المُعلمين واستطلاع آرائهم في أي تغييرات أو تعديلات خاصة بالمناهج الدراسية قبل إقراراها؛ وذلك من خلال لقاءات مفتوحة معهم في مُختلف المُحافظات.
- إشراك نقابة المهن التعليمية في عمليات تطوير المناهج الدراسية، سواء أكان ذلك من خلال الفرع الرئيس، أو الفروع الفرعية بالمُحافظات.

[١١] توصيات خاصة بالتعاون مع أولياء الأمور:

- قيام مُديري المدارس بالتعاون مع مجالس الأُمناء والآباء والمُعلمين بتنظيم المدرسة لقاءات مستمرة مع جميع أولياء أمور التلاميذ لحثهم على المُشاركة الفعالة في عمليات تعليم وتعلم أبنائهم.
- تشجيع مُديري المدارس ومجالس الأمناء المُعلمين بعقد برامج توجيهية وإرشادية لأولياء الأمور لتمكينهم من الارتقاء بمستويات إنجاز أبنائهم الأكاديمي، والتعامل بإيجابية مع مُشكلات أبنائهم التعليمية والسلوكية.
- زيادة اهتمام مُديري المدارس ومجالس الأُمناء والمُعلمين بتحديد مُستوى ومجالات تعاون أولياء الأمور مع المُعلمين حتى لا يتدخلون في عملهم دون مُبرر.
- قيام مُديري المدارس بتوجيه الدعوات لأولياء أمور الطلبة لحضور الفعاليات المدرسية؛ وذلك مثل: الاحتفالات الوطنية والدينية والمجتمعية.

- تشجيع مُديري المدارس ومجالس الأُمناء أولياء الأمور على الاندماج الفعال في الأنشطة الريادية والمُنتجة والبيئية والمعارض التي يُشارك فيها أبنائهم.
- إتاحة المُعلمين الفرص المتنوعة لأولياء الأمور للمُشاركة بإيجابية في البرامج الإثرائية والعلاجية للارتقاء بإنجاز أبنائهم الأكاديمي.
- توظيف مواقع المدارس الالكترونية، وشبكات التواصل الاجتماعي في التواصل الفعال بين المدارس وأولياء أمور الطلبة، وإخبارهم بمستجدات العملية التعليمية، ومستويات أبنائهم الأكاديمي وما يواجهونه من تحديات ومُشكلات، والتعاون معهم للتغلب عليها.

[١٢] توصيات خاصة بانخراط التلاميذ في العملية التعليمية:

- اتباع المُعلمين أساليب الإدارة الصفية الفعالة؛ والتي تعتمد على الحوار والمُناقشات، وإتاحة الفرص المتنوعة للتلاميذ في التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية، واحترامها وتقديرها.
- تشجيع المُعلمين التلاميذ للحديث عن مُشكلاتهم التعليمية والاجتماعية؛ وتوجيههم وإرشادهم للتغلب على هذه المشكلات بفعالية وكفاءة.
- زيادة اهتمام الهيئات المسؤولة عن التنمية المهنية للمُعلمين بجعل قضايا ومُشكلات التلاميذ من الموضوعات الرئيسة في هذه البرامج.
- التعاون الفعال بين المُعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وأولياء الأمور في حل المُشكلات السلوكية للتلاميذ.
- تطبيق عقوبات على التلاميذ الذين يُظهرون سلوكيات سلبية تتعارض مع القيم والأخلاقيات الموجودة في لائحة الانضباط المدرسي تمنعهم من تكرار هذه السلوكيات.

[١٣] توصيات خاصة بالأخلاقيات المهنية:

- قيام وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بوضع ميثاق أخلاقي جديد لمهنة التعليم؛ ويراعى فيه كافة التغيرات والتحولات المحلية والعالمية التي أثرت على العملية التعليمية، ويتضمن التزامات المُعلم بكافة المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية.
- زيادة اهتمام الهيئات المسؤولة عن إدارة العملية التعليمية بتكريم المُعلمين المُلتزمين بالأخلاقيات المهنية على كافة المستويات (الوزارة- المُديريات- الإدارات- المدارس).
- تطبيق عقوبات صارمة على المُعلمين غير المُلتزمين بالأخلاقيات المهنية، حتى يكونوا عبرة وعظة لغيرهم، وعدم انتشار السلوكيات السلبية نتيجة للتهاون في التعامل معها.

[١٤] توصيات خاصة بالعضوية في التنظيمات المدرسية:

- زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بمنح المُعلمين الفرص المتنوعة لرئاسة بعض التنظيمات المدرسية؛ وذلك مثل: المجالس واللجان وجماعات العمل.

- زيادة حرص مُديري المدارس على التشكيل الفعلي للتنظيمات المدرسية المُختلفة، وعقد الانتخابات اللازمة لها مثل مجلس الأمناء والآباء والمُعلمين؛ وذلك لإتاحة الفرص للمُعلمين من المشاركة الفعالة في هذه التنظيمات.
- اهتمام التنظيمات المدرسية بالآراء والأفكار التي يطرحها المُعلمون، وجعلها موضح احترام وتقدير وتنفيذ.
- زيادة اهتمام مُديري المدارس بإشراك المُعلمين في مُختلف التنظيمات المدرسية، والتدوير الدوري لهم في هذه التنظيمات؛ وذلك للاستفادة من كافة المُعلمين الموجودين في مدارسهم.

[١٥] توصيات خاصة بالتواصل والتعاون مع الزملاء:

- بناء علاقات مهنية إيجابية مع الزملاء المُعلمين والموظفين الإداريين.

- الحرص على التواصل المفتوح والمشاركة في فرق العمل والاجتماعات والأنشطة المدرسية، حيث يمكن أن يساعد هذا النوع من التواصل على تبادل الأفكار والخبرات وبناء الثقة بين الزملاء.

- التعاون مع الزملاء للاستفادة من الموارد المتاحة في المدرسة، مثل التقنيات التعليمية والمكتبات وكيفية استخدامها بشكل فعال لتحسين تجربتك التعليمية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، محمد صبرى الأنصارى؛ عطا، رجب أحمد .(٢٠١٩). تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في ضوء القيادة التعليمية: دراسة تطبيقية بمُحافظة البحر الأحمر . ***مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية جامعة دمنهور، مصر*** ،١١(٢)، ١٧٩-٣١٤ .

أحمد، عصام أحمد محمد؛ زيدان، مراد صالح مراد، عبدالعال، هدى معوض عبدالفتاح. (٢٠١٩). تطوير المجالس المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في مصر على ضوء خبرة إنجلترا. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية، جامعة الفيوم ، مصر*** , (١٣), ١٢٩- ١٧٢.

أرناؤوط ، أحمد إبراهيم سلمى.(٢٠٢٢). الإدارة المسؤولة مدخل لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر. ***المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج،مصر،*** ٩٧(٩٧)، ٤٧٩-٦٠٦.

الأكاديمية المهنية للمعلمين بجمهورية مصر العربية(٢٠٢٣). برامج التنمية المهنية، http://pat.edu.eg/ict31/plan33/Login.aspx، تم الاسترجاع يتاريخ ٢٠٢٣/١/١٥م.

بشير، منال صبري محمود.(٢٠٢٢). سلوك المواطنة التنظيمية لدى المُعلمين بمدارس التعليمالأساسي بمصر: دراسة تحليلية . ***مجلة كلية التربية في العلوم التربوية جامعة عين شمس، مصر***، ٤٦(٣)، ٤٩٧-٥٣٥.

توفيق، فيفي أحمد.(٢٠١٧). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمُحافظة سوهاج. ***المجلة التربوية، كلية التربية ،جامعة سوهاج، مصر***، (٤٧)، ١١٣-٢٦٠.

الجمال، رانيا عبد المعز علي محمد.(٢٠١٧). دراسة مقارنة لإرشاد المُعلمين الجدد في كل من الصين وإستونيا وجمهورية مصر العربية. ***مجلة كلية التربية، ،جامعة عين شمس، مصر***, ٤١ (٤), ١٠٨ - ٢٢٩.

جودة، عبدالمحسن عبدالمحسن حسن؛عثمان، عمر أحمد؛ فتحى، كوثر أحمد محمد .(٢٠١٧). العلاقة بين الإحباط الوظيفى والرضا الوظيفى بالتطبيق على المُعلمين بالمدارس الحكومية بمدينة المنصورة. ***مجلة الدراسات والبحوث التجارية، كلية التجارة، جامعة بنها***، مصر، (٣)، ٤١١-٤٣٥.

حلمي، فؤاد أحمد؛ جاهين، جمال حامد.(٢٠١٨). ***الاحتياجات التعليمية الأساسية والإضافية للمناطق الأكثر فقرًا في مصر***. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

حلمي، فؤاد أحمد؛ جاهين، جمال حامد.(٢٠١٨). ***دور المدرسة في مواجهة ظاهرة التطرف: رؤية الخبراء التربويين***. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

الداود، منيرة بنت عبدالعزيز بن عبدالله.(٢٠٢٢). الصحة التنظيمية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض . ***مجلة العلوم التربوية ، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ، المملكة العربية السعودية*** ،٩ (١)، ٦٢٩-٦٦٤.

رضوان ، وائل وفيق؛ وهبة، أميرة حسنى.(٢٠٢٠). الاعتماد المؤسسي وانعكاسه على تحقيق الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مصر. ***مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، مصر***، (٧٥)، ٤٢٤-٤٥٤.

رضوان، وائل توفيق؛ علي، محمد السيد؛ قوطة، مروة ماهر.(٢٠٢٠). دور الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم في الحد من بعض المشكلات التعليمية في مصر. **مجلة القراءة والمعرفة،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر**، (٢٢١)، ٣٤٩-٣٨٠.

رمضان، عماد عبدالحميد فرغلي؛الضبع، رباح رمزي عبدالجليل؛ حمد، محمد مصطفى محمد مصطى.(٢٠١٩). القيادة الموزعة وعلاقتها بالجودة في التعليم قبل الجامعي. ***المجلة التربوية لتعليم الكبار، مركز تعليم الكبار بكلية التربية جامعة أسيوط، مصر***،١(٢)،٤٢٧-٤٥٧ .

رئاسة مجلس الوزراء بجمهورية مصر العربية .(٢٠١٣). اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (٣٩) لسنة (١٩٨١) المضاف بمقتضى القانون رقم (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧) والمُعدل بالقانون رقم (٩٣) لسنة (٢٠١٢)، ***الوقائع المصرية***، (٩٧). ٢-٣٢.

الزهرانية، نسرين علي عبدالله.(٢٠٢٠). درجة توافر أبعاد الإرتباط الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر القائدات: دراسة ميدانية . ***العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية ،جامعة القاهرة، مصر***،٢٨ (١)، ١٢٧-١٥٣.

سليمان، إبراهيم عُمر أحمد.(٢٠١٥). توظيف الوسائل الحديثة لمجال تكنولوجيا التعليم في تطوير أساليب التوجيه الفني لمعلمي التربية الرياضية: دراسة تقويمية. ***المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، مصر***، ٢(٧٥)، ٧-٢٥.

شعبان، ولاء عبدالعزيز عبدالسميع.(٢٠١٧). دراسة لنظام تدريب المُعلمين أثناء الخدمة فى تركيا وإمكانية الإفادة منها فى مصر. ***مجلة كلية التربية، ،جامعة طنطا، مصر***، ٦٦(٢)، ٣٠٩-٣٦٢.

الصالح، أمل عبدالوهاب.(٢٠٢١). مدى تنبؤ ممارسة القيادة الأصيلة لرؤساء الأقسام التعليمية ودعمهم المهني للمعلمين، بالاستغراق الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم . ***مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، كلية التربية ،جامعة عين شمس، مصر***،٤٥ (٣)، ٢٤٧-٢٨٠.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد.(٢٠١٦). القيادة الخادمة لمديرى المدارس والرضا الوظيفى للمعلمين فى مصر: نموذج بنائى مقترح. ***مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس ، مصر*** ، ٤٠(١)، ٦٥-١٦٦.

صلاح الدين، ولاء؛ السرجاني، عزة محمود؛ شعلان، السيد محمد إبراهيم.(٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية للمعلم المصري في ضوء التجربة اليابانية ودورها في تغيير المجتمع. ***المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير،مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، كلية التربية، جامعة بنها، مصر***، ٢(٤)، ٣٩٥-٤١٥.

طايع، فيصل الراوي رفاعي؛زيدان، محمد فوزى محمد؛ أحمد، سالم عارف شحات .(٢٠٢٢). تدعيم مقومات النظام الاجتماعي بمدارس التعليم الأساسي في مصر في ضوء معايير جودة المناخ التربوي. ***مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر***، (١٠)، ٧١٤-٧٥٩.

عبد اللاه ، محمد منصور أحمد.(٢٠١٦). التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة في ضوء التوجهات العالمية الحديثة. ***مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج- مصر***، (٤٥)، ٤٣٧- ٥٠٥، ص ص ٤٦٠-٤٦١.

عبدالمولى، مروه جبرو عبدالرحمن. (٢٠٢٠). دور مجالس الآباء والمُعلمين في تعزيز المناخ المدرسي ببعض المدارس الإبتدائية بإدارة أسوان التعليمية. ***مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، مصر*** , ٣٥(١), ٢ – ٨٥.

عبدالنعيم، إيمان محمود محمد.(٢٠٢١). التمكين الإداري ودوره في تحقيق الإبداع لدى المُعلمين من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية في مُحافظة أسوان. ***مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر***، (٣٠)، ٤٣-٢١١.

عبدالنعيم، محمد جاد أحمد.(٢٠١٦). التخطيط الاستراتيجي لتطوير التوجيه الفني بالتعليم العام المصري : دراسة ميدانية بمُحافظة سوهاج. ***دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر***، (٣٤)، ٣٥٤- ٤٦٩.

عبود، محب.(٢٠١٩). رؤية مستقبلية للتعليم قبل الجامعي في مصر. ***رابطة التربية الحديثة ، مصر*** ، (١١١)، ١٠٧-١٤٢.

عثمان، منى شعبان.(٢٠٢٢). تطوير كفايات المشرف التربوي بمدارس التعليم الأساسي في مصر على ضوء الأنماط الإشرافية المعاصرة. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،مصر***، ١٦(٧)، ٩٨٦- ١٠٨٩.

عرابي ، محمد سعد منصور ؛ حسين ، على عبدربه؛ مطر ،محمد محمد إبراهيم.(٢٠٢١). الانتماء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (المشكلات والحلول). ***مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر***، (١١٥)، ١٦٥٨-١٧١٥.

عرفان، أسماء عبدالمنعم أحمد.(٢٠٢١). الاندماج في العمل وعلاقته بالتمكين النفسي والرضا الوظيفي لدى المُعلمين في ضوء بعض المُتغيرات الديموغرافية . ***المجلة المصرية للدراسات النفسية ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، مصر***،٣١ (١١٠)، ١١١-١٦٤.

عزازي، فاتن محمد عبد المنعم.(٢٠٢٢). ***دراسة تقويمية لنظام التعليم المطور ٢,٠ في ضوء أهدافه***. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عطية، أفكار سعيد خميس.(٢٠١٥). رؤية مقترحة لتطبيق الإشراف التأملي في مدارس التعليم العام بمُحافظة الإسكندرية. ***مجلة كلية التربية، ،جامعة الإسكندرية، مصر*** ,٢٥ (٢), ٢٣٥ - ٣٣٦.

علوان، سهام أحمد محمد.(٢٠١٨). آليات تمكين المُعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، *مجلة التربية المقارنة والدولية* ، ***الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، مصر***، ٩(٩)،٢٧٧-٣٩٢ ،٢٨٤- ٢٨٥.

علوان، فاطمة فتحي عبدالحميد.(٢٠٢٢). التنمية المهنية للمعلمين كأحد مداخل الإصلاح المتمركز علىالمدرسة في اليابان وإمكانية الإفادة منها في مصر. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، مصر***، (٢٦)، ٩١-١٢٨.

عمار، إيمان حمدي محمد.(٢٠١٨). واقع ممارسة مديري المدارس للمساءلة التربوية للمعلمين: دراسة لآراء معلمي المرحلة الإبتدائية. ***مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية، مصر***، ٣٣(٢)، ٢٨٠-٣٧٣.

الغامدي، هاني بن محمد بن أحمد.(٢٠١٩). الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية بمُحافظة حفر الباطن وعلاقتها بالإستغراق الوظيفي لدى المُعلمين والمعلمات . ***المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية ، المملكة العربية السعودية*** ، (٢٠)، ١١٩-١٤٤.

غماري، يحيي أحمد علي.(٢٠٢٠). القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس المُتوسطة بمُحافظة جدة وعلاقتها بسلوك الإستغراق الوظيفي لدى المُعلمين. ***مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر***، (٢٣٠)، ٣٥٣-٣٧٨.

غنيم ، صلاح الدين عبد العزيز. (٢٠٢١). سلوكيات القيادة المدمرة بالمدارس الحكومية في مصر دراسة في الجانب المظلم للقيادة . ***مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، مصر***، ٢٠ (٣٩)، ٢٣-١٠٢.

غنيم، صلاح الدين عبدالعزيز.(٢٠٢٠). واقع تطبيق التعليم عن بعد خلال جائحة / نازلة كورونا في المدارس المصرية ومقترحات تطويره. ***العلوم التربوية،كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر***،٢٨ (٤)، ١-٧٣.

فايد، عبدالستار محروس عبدالستار.(٢٠٢٠). القيادة الخادمة مدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في مُحافظة الفيوم. ***دراسات تربوية واجتماعيةكلية التربية، جامعة حلوان، مصر***، ٢٦(٢)، ١٢٥-٢٠٩.

قرني، حمادة عبدالمنعم؛ قرني، أسامة محمود؛ محمد، عزام عبدالنبي أحمد.(٢٠٢٢). آليات تعليم ريادة الأعمال في مراحل التعليم العام بماليزيا وإمكانيةالإفادة منها في مصر . ***مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف ، مصر*** ، ١٩(١١٣)، ٢٠٧-٢٤١.

القرني، صالح بن علي بن يعن الله.(٢٠٢٠). الدور الوسيط للدعم التنظيمي المدرك في العلاقة بين القيادة الخادمة والاستغراق الوظيفي. ***الإدارة العامة ، معهد الإدارة العامة ، المملكة العربية السعودية***، ٦١ (٢)، ٢٩٥-٣٦٨.

محمد، رجب أحمد عطا.(٢٠٢٠). القيادة الموزعة للمدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر. ***المجلة التربوية، كلية التربية،جامعة سوهاج، مصر***، (٧٧)، ١٦٧-٢٨٥ .

محمد، محمد حمدي زكي.(٢٠١٧). تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية العربية ٢٠٣٠ - ٢٠١٤ م: دراسة استشرافية. ***المجلة التربوية، كلية التربية ،جامعة سوهاج، مصر***، (٤٩)، ٤٥٧-٥٣٦.

محمد، محمد حمدي زكي.(٢٠٢٠). توظيف المنظمة البارعة في مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية: رؤية إستشرافية. ***مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر***، (٢٧)، ٣٥٣-٤٣٧.

محمد، نسمة عبدالرسول عبدالبر.(٢٠١٩). دور نقابة المهن التعليمية في تحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمين في مصر: دراسة ميدانية. **مجلة كلية التربية ،جامعة بنها، مصر**، ٣٠(١٢٠)، ١-٩٤.

محمد، نسمة عبدالرسول عبدالبر.(٢٠١٩). دور نقابة المهن التعليمية في تحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمين في مصر: دراسة ميدانية. ***مجلة كلية التربية ،جامعة بنها، مصر***، ٣٠(١٢٠)، ١-٩٤.

محمد، هالة فوزي أيوب.(٢٠٢١). تصور مستقبلي لتطوير أداء معلمي المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية في ظل جائحة كورونا. ***مجلة سوهاج لشباب الباحثين، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر***، (١)، ٣٠٧-٣١٦.

محمود، أحمد عزت جبر.(٢٠١٣). دور المشرف التربوي في تعزيز انتماء المعلم لمجتمعه من وجهة نظر المُعلمين. ***المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي الجديد***، (٩)، ١٨٨-٢٢٣١.

محمود، سماح حامد علي؛ عمر، محمود أحمد محمد؛ طاحون، حسين حسن حسين.(٢٠٢١). ضغوط العمل للمعلمين: التصورات النظرية ومنهجية القياس. ***مجلة الإرشاد النفسي،مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر***، (٦٦)، ١٦٧-٢٠٢.

مرزوق، فاروق جعفر عبدالحكيم .(٢٠١٥). تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في التعليم قبل الجامعي بمصر. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين***، ١٦(٢)، ٣٣٣-٣٦٧.

مسعود، آمال سيد.(٢٠١٨). ***سياسات مقترحة للارتقاء بجودة التعليم في المدارس المصرية في المرحلة الابتدائية***. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

معوض، أسماء حمدي السيد؛ رسمي، محمد محمد حسن؛ حسين، سلامة عبدالعظيم.(٢٠١٨). مشكلات التعليم الابتدائي في مصر وكيفية مواجهتها. ***مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر***،٢٩ (١١٦)، ٣٨٣-٤٠٤.

معوض، فاطمة بنت عبدالمنعم محمد.(٢٠١٧). القيادة الخادمة وعلاقتها بمُستوى الاستغراق الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية . ***مجلة كلية التربية ، جامعة بني سويف ، مصر***،١٤ (٧٩)، ١٧٨-٢٢٧.

مومني، خالد سليمان أحمد.(٢٠٢٠). درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمُحافظة عجلون للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي للمعلمين . ***المجلة التربوية ، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر***، (٦٩)، ٣٩٣-٤٣٥.

نصر، عزة جلال مصطفي. (٢٠٢١). الذكاء العاطفي وتحسين الأداء القيادي لمديري المدارس الثانوية العامة بمصر. ***مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس، مصر*** ، (١٨)، ٢٩٧-٣٥٢.

نوار، أحمد زينهم؛ قطيط، عدنان محمد.(٢٠٢٠). ترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية بالتعليم قبل الجامعي في مصر: تدابير تنظيمية مقترحة. ***مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر***،٣١ (١٢٤)، ٧٥-١٤٠.

هاشم ، سمر محمد محمد ؛ غنيم ، صلاح الدين عبد العزيز ؛ الفواخري ، محمد الصغير منصور.(٢٠٢٢). متطلبات تطبيق القيادة الخادمة بالمدارس الثانوية العامة في مصر: دراسة تحليلية . ***مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، مصر***،١ (٤١)، ٢٦٩-٣٢٦.

وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية .(٢٠١٦). ***القرار الوزارى رقم (٢٨٧) لسنة ٢٠١٦ الخاص بالانضباط المدرسى***. القاهرة: مكتب وزير التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية. (٢٠١٢):***قرار وزاري رقم ١٣٨ بتاريخ ٢٠١٢/٢/١١م بشأن إنشاء وحدات للجودة بالمديريات. والإدارات التعليمية بالمدارس والمحافظات***، القاهرة: مكتب وزير التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.(١٩٩٢).***قانون رقم (١٣) لسنة١٩٩٢م الخاص بتعديل نصوص المواد ١٣ , ٤١ , ٤٩ , ٥٨ , من قانون نقابة المُعلمين***. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.(٢٠١٤) . ***القرار الوزاري رقم(٢٠٦) بتاريخ ٢/٨/ ٢٠١٤م بشأن إعادة تنظيم مجالس الآباء والمُعلمين*** . القاهرة : مكتب وزير التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.(٢٠١٤). ***القرار الوزاري رقم (٢٣٤) بتاريخ ٢٠/٥/٢٠١٤م بشأن حفظ الانضباط داخل المدارس***. القاهرة: مكتب وزير التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم بمصر. (٢٠١٢). ***القرار الوزاري رقم (١٣٧) بتاريخ ١١/٣/٢٠١٢ بشأن تعديل اسم وحدة التدريب والتقويم بالمدرسة إلى وحدة التدريب والجودة***. القاهرة: مكتب وزير التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية. (٢٠١٦). ***القرار الوزارى رقم (١٦٤) لسنة (٢٠١٦) بشأن بطاقة الوصف الوظيفي لجميع أعضاء هيئة التعليم***. القاهرة: مكتب وزير التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية. (٢٠٢٢). ***الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى***. القاهرة: الإدارة المركزية للتخطيط والجودة.

English References:

Al- Ruqaishi, S. A. A. (2022). Factors Influencing Teachers' Engagement. ***International Journal of Education***,14 (1), 833–855.

Altmana, R. L.; Laursena, B.; Messinger ,D. S; Perry ,L. K. (2020). Validation of continuous measures of peer social interaction with self- and teacher-reports of friendship and social engagement. ***European Journals of Developmental Psychology***, *17*(5), 773–785.

Botham, K. A.(2018). An analysis of the factors that affect engagement of Higher Education teachers with an institutional professional development scheme. ***Innovations in Education and Teaching International***, 55(2), 176–189.

Calamak ,E. K.; Tuna ,M. E.; Snider ,M. A.(2020). Transformation of teachers' understandings of refugee families' engagement: multilingual family mathematics spaces. ***International Journal of Early Years Education***,28 (2), 189 – 205**.**

Dennie,D. ; Acharya,P. ; Greer,D. ; Bryant,C.(2019). The impact of teacher–student relationships and classroom engagement on student growth percentiles of 7th and 8th grade students. ***Psychology in the Schools***, 56(5), 765–780.

Faskhodi, A. A.; Siyyari, M.(2018). Dimensions of Work Engagement and Teacher Burnout: A Study of Relations among Iranian EFL Teachers. ***Australian Journal of Teacher Education***, 43(1), 78-93.

Faskhodi, A. A.; Siyyari, M.(2018). Dimensions of Work Engagement and Teacher Burnout: A Study of Relations among Iranian EFL Teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, 43(1), 78-93.

Febriansyah ,H.; Pringgabayu, D.; Hidayanti, N.; Febrianti, F. C .(2018). Enhancing the employee engagement through the organizational climate :a study of school of business and management. ***Journal of Business and Retail Management Research***,12 (3), 104 – 112**.**

Gorospe, J.D. ; Edaniol, E. C. (2022). Resistance to Change and Work Engagement of the Faculty of Occidental Mindoro State College, Philippines. ***Journal of Practical Studies in Education***, *3*(4), 1-8**.**

Gülbahar, B .(2017). The Relationship between Work Engagement and Organizational Trust: A Study of Elementary School Teachers in Turkey**.** ***Journal of Education and Training Studies***, 5(2), 149-159.

Gülbahar, B. ; Gultekin ,G. S.; Gun, M.(2022). Examining the Relationships Among Teachers'Work Engagement, Teamwork Attitudes, and Efficacy for Classroom Diversity. ***journal of humanity and society***, 12(4): 155-182**.**

Hasan K.; Ayhan Ö.(2023).How Distributed Leadership and Teachers' Psychological Capital Influence Turnover Intention? Understanding The Mediating Role of Trust in Principal and Work Engagement.***Participatory Educational Research (PER***),10(1), 190-212.

Hawkins, E.; Grant, K. ; Szabo, M. ; Hewett, K.(2022). Developing and refining a process to improve teacher engagement with the performance management system in a school setting. ***Tizard Learning Disability Review***, 27(3-4), 157 – 165**.**

Iyer, R. D.(2016). Study of Work Engagement among Teachers in India. **Global Business and Management Research**, 8(1), 34-42.

Kahn ,W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work, **The Academy of Management Journal**, 33(4), 692-724.

Kavitha,G.; Devi, U.(2017). Work engagement of Higher Secondary School Teachers - A comparative study of X and Y generation. ***Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi***, 119(18), 4057-4067.

Kim,W. ; Han ,S. J. ; Park,Jiwon .(2019).Is the Role of Work Engagement Essential to Employee Performance or 'Nice to Have'? .***Sustainability*** , 11 (1050), 1-16.

Klassen, R. M.; Yerdelen, S. ; Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the Engaged Teachers Scale. ***Frontline Learning Research***, *1*(2), 33–52.

Kulophas, D.; Ruengtrakul, A. ; Wongwanich, S .(2015). The Relationships among Authentic Leadership, Teachers' Work Engagement, Academic Optimism And School Size As Moderator: A Conceptual Model. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, (191), 2554 – 2558.

Lei, J. (2022). Professional Well-Being and Work Engagement of University Teachers Based on Expert Fuzzy Data and SOR Theory. ***Mathematical Problems in Engineering***, (10), 1–11.

Lópeza, S. M.; Gómezb ,M. S.; Extremeraa ,N.(2018). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support,Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. ***Psychosocial Intervention***, 29(3), 141-151.

Maundu, M.; Namusonge, G. S.; Simiyu, A. N.(2020). Effect transactional leadership style on employee engagement. ***Frontiers in Psychology***,12(721450), 1-12.

Mikser ,R., Kärner, A. ; Krull, E . (2016). Enhancing teachers' curriculum ownership via teacher engagement in state-based curriculum-making: the Estonian case. ***Journal of Curriculum Studies***,48 (6), 833–855**.**

Misu ,S. .; Radu, C.; Deaconu ,A.; Toma, S.(2022). How to Increase Teacher Performance through Engagement and Work Efficacy. ***Sustainability***,14(10167), 1-28..

Moskal ,A. C. M.; Stein, S. J.; Golding ,C.(2016). Can you increase teacher engagement with evaluation simply by improving the evaluation system?. ***Assessment & Evaluation in Higher Education***,41 (2), 286–300.

Murangi, A.; Bailey, L.(2022). Employee engagement of special needs teachers in Windhoek, Namibia: The moderating role of job crafting. ***SA Journal of Industrial Psychology***, (10), 1 – 11**.**

Petchprayoon, C.; Chunin, M.(2018). Organizational Citizenship Behavior and Perceived Organizational Reputation Predicting Work Engagement of Teachers. ***International Journal of Education and Research***, 6(10), 187-198.

Phuangthuean,P. ; Kulachai, W. ;Benchakha,K. ;Borriraksuntiku,H. ;Homyamyen, P .(2018). Employee Engagement: Validating the ISA Engagement Scale.***Conference of the International Journal of Arts & Science***, 11(1),99–108..

Rohra, J. R. ; He, Y. (2020). Teacher Engagement in an Out-of-School Reading Program. ***Reading Psychology***, *41*(8), 893–912.

Sadeghi,S. ; Sattari, S.(2018). A Comparative Study of Job Motivation and Work Engagement among Teachers Working in Smart and Ordinary Middle and High Schools in Parsabad. ***Journal of Ecophysiology and Occupational Health***, 18(1-2), 12-17.

San, B. ÇAĞRI; , T. ,Türkay N..(2016). The Relationship Between Techers' Work Engagement and Organizational Commitment. ***International Journal of Pure and Applied Mathematics***, (26), 355-370.

Saraswati,Kiky D. H. ; Lie ,Daniel .(2021).Work Engagement and Turnover Intention: The Moderating Effect of Organizational Justice .***Advances in Social Science, Education and Humanities Research***, (570), 58- 65.

Sasmoko, D. F ; Indrianti, Y ; Goni, A M ; Ruliana, P . (2018). Indonesian Teacher Engagement Index (ITEI): An Emerging Concept of Teacher Engagement in Indonesia. ***Materials Science and Engineering***, (306), 1-5.

Schaufeli, W.B. ; Salanova, M.; Roma, V. G. ; Bakker, A.B.(2002), The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. ***Journal of Happiness Studies***, (3), 2002, 71-92.

Shokunbi ,O. A.(2016). Antecedents to Employee Engagement: A Qualitative Study of 28 Senior Secondary School Teachers in Nigeria. ***International Journal of Scientific and Research Publications***,6 (6), 128 – 135.

Shuck, B. ; Adelson,J. L. ;Reio, J.; Thomas G. (2017).The Employee Engagement Scale: Initial Evidence for Construct Validity and Implications for Theory and Practice. ***Human Resource Management***, 56(6), 953–977.

Smith ,T. E. ; Sheridan ,S. M.(2019).The Effects of Teacher Training on Teachers' Family-Engagement Practices, Attitudes, and Knowledge: A Meta-analysis. ***Journal of Educational and Psychological Consultation***, 29(2), 28–157**.**

Sudibjo, N. ; Riantini, M. G. D. (2023). Factors affecting teachers' work engagement: The case of private school teachers in Jakarta Metropolitan, Indonesia. **REICE.** ***Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación****, 21*(1), 119-137.

Szilvassy, P. ; Širok, K.(2022). Importance of work engagement in primary healthcare. ***BMC Health Services Research***,22(1044),1-11.

White ,C. P. ;Levers,L. L .(2017).Parent–Teacher Engagement during Child-Centered Pedagogical Change in Elementary School.***Children & Schools***,39(1), 15-23**.**

Willmer, M.; Jacobson, J.W.; Lindberg, M. (2019). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of the 9-Item Utrecht Work Engagement Scale in a Multi-Occupational Female Sample. **A Cross-Sectional Study Frontiers in Psychology**, 10(277), 1-8.

Xing, Z. .(2022). English as a Foreign Language Teachers' Work Engagement, Burnout, and Their Professional Identity. ***Frontiers in Psychology***,13(916079),1-8.

Zhang, D. ; He, J.; Fu ,D.(2021). How Can We Improve Teacher's Work Engagement? Based on Chinese Experiences. ***The Strategic Journal of Business & Change Management***,7(4), 963 - 974.

Zorrilla ,P.; Hernández, X.; de Roda ,A. B. L.; Antino ,M.; Muñoz, A. R.(2020). Exploring daily patterns of work engagement among teachers: A Latent Growth Modeling approach. ***Psicothema***, 32(3), 374-381.

Ameer,I.; Zubair, A.(2020). Dispositional Positive Emotions and Employee Engagement in University Teachers: Mediating Role of Appreciative Inquiry. ***Pakistan Journal of Psychological Research***, 35(3), 577-594.

Translation of Arabic References:

Abboud, M. (2019). A future vision for pre-university education in Egypt. ***Modern Education Association***, ***Egypt***, (111), 107-142.

Abd al-Mawla, M. J. A. A. (2020). The role of parent-teacher councils in enhancing the school climate in some primary schools in the Aswan Education Administration. ***Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, Egypt***, 35 (1), 2 – 85.

Abdel-Naim, I. M. M. (2021). Administrative empowerment and its role in achieving creativity among teachers from their point of view: a field study in Aswan Governorate. ***Journal of Educational Administration, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, Egypt***, (30), 43-211.

Abdel-Naim, M. J. A. (2016). Strategic planning for the development of technical guidance in Egyptian public education: a field study in Sohag Governorate. ***Studies in University Education, University Education Development Center, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt***, (34), 354- 469.

Abdullah, M. M. A. (2016). Strategic planning for the requirements of school-centered professional development in light of modern global trends. ***Journal of the Faculty of Education, Sohag University, Egypt***, (45), 437-505, 460-461.

Ahmed, E. A. M.; Zidan, M. S. M., Abdel Aal, H. M. A. F. (2019). The development of school councils at the stage of basic education in Egypt in the light of the experience of England. ***Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Fayoum University, Egypt***, (13), 129-172.

Al-Daoud, M. b. A. b. A. (2022). Organizational health and its relationship to job involvement among government secondary school teachers in Riyadh, ***Journal of Educational Sciences, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Saudi Arabia***, 9 (1), 629-664.

Al-Ghamdi, H. B. M.B. A. (2019). Organizational Health in Secondary Schools in Hafar Al-Batin Governorate and its Relationship to Job Engagement for Male and Female Teachers. ***Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences, Kingdom of Saudi Arabia***, (20), 119-144.

Al-Jammal, R. A.A. M. A. M. (2017). A comparative study of mentoring new teachers in China, Estonia and the Arab Republic of Egypt. ***Journal of the College of Education, Ain Shams University, Egypt***, 41 (4), 108-229.

Al-Qarni, S. B. A. B. Y. A. (2020). The Mediating Role of Perceived Organizational Support in the Relationship between Servant Leadership and Job Engagement. ***Public Administration, Institute of Public Administration, Saudi Arabia***, 61(2), 295-368.

Al-Saleh, A.l A. W. (2021). The extent to which the practice of authentic leadership of the heads of educational departments and their professional support for teachers predicts job exhaustion for teachers from their point of view, ***Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt***, 45 (3), 247-280.

Alwan, F.atima F. A. H. (2022). Professional development for teachers as one of the entry points for school-centered reform in Japan and the possibility of benefiting from it in Egypt. ***The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Education, Science and Arts, Egypt***, (26), 91-128.

Alwan, S. A. M. (2018). Mechanisms for empowering teachers in the Arab Republic of Egypt in light of the experiences of some countries. ***Journal of Comparative and International Education, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, Egypt***, 9 (9), 277-392, 284- 285.

Al-Zahraniya, N. A. A. (2020). The degree of job engagement dimensions available to female secondary school teachers in Makkah Al-Mukarramah from the viewpoint of leaders: a field study, ***Educational Sciences, Graduate School of Education, Cairo University, Egypt***, 28 (1), 127-153.

Ammar, I. H. M. (2018). The reality of school principals' practice of educational accountability for teachers: a study of the views of primary school teachers. ***Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, Egypt***, 33(2), 280-373.

Arnaout, A. I. S. (2022). Responsible management is an introduction to promoting sustainable school leadership in Egypt, ***Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, Egypt***, 97 (97), 479-606.

Attia, A. S. K.. (2015). A proposed vision for applying reflective supervision in general education schools in Alexandria Governorate. ***Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, Egypt***, 25 (2), 235-336.

Azazi, Faten. M. A. M. (2022). ***An evaluation study of the developed education system 2.0 in the light of its objectives***. Cairo: National Center for Educational Research and Development.

Bashir, M. S. M. (2022). Organizational citizenship behavior of teachers in basic education schools in Egypt: an analytical study. ***Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Ain Shams University, Egypt***, 46 (3), 497-535.

Fayed, A. S. M. A. S. (2020). Servant leadership is an approach to improving the quality of work life for workers in public schools in Fayoum Governorate. ***Educational and Social Studies, Faculty of Education, Helwan University, Egypt***, 26 (2), 125-209.

Ghamari, Y. A. A. (2020). The moral leadership of middle school leaders in Jeddah Governorate and its relationship to the behavior of job involvement among teachers, ***Journal of Reading and Knowledge, The Egyptian Association for Reading and Knowledge, College of Education, Ain Shams University, Egypt***, (230), 353-378.

Ghoneim, S. E. A. A. (2021). Destructive leadership behaviors in public schools in Egypt, a study in the dark side of leadership, ***Journal of Educational Research. National Center for Educational Research and Development, Egypt***, 20 (39), 23-102.

Ghoneim, S. E.A. A. (2020). The reality of the application of distance education during the Corona pandemic in Egyptian schools and proposals for its development. ***Educational Sciences, Graduate School of Education, Cairo University, Egypt***, 28 (4), 1-73.

Hashem, S. M. M.; Ghoneim, S. E. A. A.; Al-Fawakhry, M. A.M. (2022). Requirements for applying servant leadership in public secondary schools in Egypt: an analytical study. ***Journal of Educational Research, National Center for Educational Research and Development, Egypt***, 1 (41), 269-326.

Helmy, F. A.; Jahin, J. H. (2018). ***Basic and additional educational needs of the poorest regions of Egypt***. Cairo: National Center for Educational Research and Development.

Helmy, F. A.; Jahin, J. H. (2018). ***The role of the school in confronting the phenomenon of extremism: the vision of educational experts***. Cairo: National Center for Educational Research and Development.

Ibrahim, M. S. A.; Atta, R. A. (2019). Developing the performance of principals of general education schools in the light of educational leadership: an applied study in the Red Sea Governorate, ***Journal of Educational and Human Studies, Faculty of Education, Damanhour University, Egypt***, 11 (2), 179-314.

Irfan, A. A. M. A. (2021). Work integration and its relationship to psychological empowerment and job satisfaction among teachers in the light of some demographic variables, ***Egyptian Journal of Psychological Studies, Egyptian Society for Psychological Studies, Egypt***, 31 (110), 111-164.

Judeh, A. M. A. M. H.; Othman, O. A.; Fathy, K. A. M. (2017). The relationship between job frustration and job satisfaction applied to teachers in public schools in Mansoura city. ***Journal of Commercial Studies and Research, Faculty of Commerce, Benha University, Egypt***, (3), 411-435.

Mahmoud, A. E. J. (2013). The role of the educational supervisor in enhancing the teacher's belongs to his community from the teachers' point of view. ***Scientific Journal of the College of Education***, ***New Valley University***,***Egypt***, (9), 188-2231.

Mahmoud, S. H. A.; Omar, M. A. M.; Tahoun, H. H. H.. (2021). Work stress for teachers: theoretical perceptions and measurement methodology. ***Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, Egypt***, (66), 167-202.

Marzouk, F. J. A. H. (2015). A proposed vision for the application of diversified educational supervision in pre-university education in Egypt. ***Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain***, ***Bahrain*** 16(2), 333-367.

Masoud, A. S. (2018). ***Proposed policies to improve the quality of education in Egyptian schools at the primary level***. Cairo: National Center for Educational Research and Development.

Ministry of Education and Technical Education in the Arab Republic of Egypt. (2022). ***Executive plan of the Ministry of Education and Technical Education***. Cairo: Central Administration for Planning and Quality.

Ministry of Education and Technical Education in the Arab Republic of Egypt. (2016). ***Ministerial Resolution No. (164) of (2016) regarding the job description card for all members of the Education Authority***. Cairo: Office of the Minister of Education.

Ministry of Education in Arab Republic Egypt. (2012). ***Ministerial Decision No. (137) dated 11/3/2012 regarding amending the name of the Training and Evaluation Unit in the school to the Training and Quality Unit***, Cairo: Office of the Minister of Education.

Ministry of Education in the Arab Republic of Egypt (2014). ***Ministerial Resolution No. (234) dated 5/20/2014 AD regarding maintaining discipline within schools***, Cairo: Office of the Minister of Education.

Ministry of Education in the Arab Republic of Egypt (2014). ***Ministerial Decision No. (206) dated 2/8/2014 AD regarding the reorganization of parent-teacher councils***, Cairo : Office of the Minister of Education

Ministry of Education in the Arab Republic of Egypt (2016). ***Ministerial Resolution No. (287) of (2016) regarding school discipline***. Cairo: Office of the Minister of Education.

Ministry of Education in the Arab Republic of Egypt .(1992). ***Law No. (13) of (1992) amending articles 13, 41, 49, 58 of the Teachers Syndicate Law***, Cairo.

Ministry of Education in the Arab Republic of Egypt. (2012). ***Ministerial Resolution No. (138) dated 11/2/2012 regarding the establishment of quality units in the directorates. And educational departments in schools and governorates***. Cairo: Office of the Minister of Education.

Moawad, A. H. A.; Rasmi, M. M. Hassan; Hussein, S. A. A. (2018). Primary education problems in Egypt and how to confront them. ***Journal of the Faculty of Education, Benha University, Egypt***, 29 (116), 383-404.

Moawad, F. B. A. M. M. (2017). Servant leadership and its relationship to the level of job involvement for middle school teachers. ***Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, Egypt***, 14 (79), 178-227.

Momani, K. S. A. (2020). The degree of moral leadership practice by school principals in the Directorate of Education in Ajloun Governorate and its relationship to teachers' job involvement. ***Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, Egypt***, (69), 393-435.

Muhammad, H. F.i A. (2021). A future vision for developing the performance of primary school teachers in the Arab Republic of Egypt in light of the Corona pandemic. ***Sohag Journal for Young Researchers, Faculty of Education, Sohag University, Egypt***, (1), 307-316.

Muhammad, M. H. Z. (2017). A proposed vision for the application of school-centered management to achieve the objectives of the strategic plan for pre-university education in the Arab Republic of Egypt 2014-2030: a prospective study. ***Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, Egypt***, (49), 457-536.

Muhammad, M. H. Z. (2020). Employing the skillful organization in general education schools in the Arab Republic of Egypt: a forward-looking vision. ***Journal of Educational Administration, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, Egypt***, (27), 353-437.

Muhammad, N. A. A. (2019). The Role of the Teaching Professions Syndicate in Improving the Quality of Work Life for Teachers in Egypt: A Field Study. ***Journal of the Faculty of Education, Benha University, Egypt***, 30 (120), 1-94.

Muhammad, N. A. R. A. B. (2019). The Role of the Teaching Professions Syndicate in Improving the Quality of Work Life for Teachers in Egypt: A Field Study. ***Journal of the Faculty of Education, Benha University, Egypt***, 30 (120), 1-94.

Muhammad, R. A. A. (2020). Distributed leadership of the school in both the United States of America and Hong Kong and the possibility of benefiting from it in Egypt. ***Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, Egyp***t, (77), 167-285.

Nasr, A. J.l M.. (2021). Emotional intelligence and improving the leadership performance of public secondary school principals in Egypt, ***Journal of Scientific Research in Education, Faculty of Girls for Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, Egypt***, (18), 297-352.

Nawar, A. Z.; Kotait, A. M. (2020). Rationalizing the phenomenon of private lessons in pre-university education in Egypt: proposed organizational measures. ***Journal of the Faculty of Education, Benha University***, Egypt, 31 (124), 75-140.

Orabi, M. S. M.; Hussein, A. A. R.; Matar, M. M. I. (2021). The professional affiliation of the teachers of the first cycle of basic education (problems and solutions). ***Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, Egypt***, (115), 1658-1715.

Othman, M. S. (2022). Developing the competencies of the educational supervisor in basic education schools in Egypt in the light of contemporary supervisory patterns. ***Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, Egypt***, 16 (7), 986-1089.

Presidency of the Council of Ministers of the Arab Republic of Egypt. (2013). The executive regulations of Chapter Seven of the Education Law promulgated by Law No. (139) of (1981) AD added by Law No. (155) of (2007) and amended by Law No. (93) of 2012 AD. ***Egyptian Gazette***, (97). 2-32.

Professional Academy for Teachers in the Arab Republic of Egypt. (2023). ***Professional Development Programs***, http://pat.edu.eg/ict31/plan33 /Login . aspx , Retrieved 15/1/2023.

Qarni, H. A. M.; Qarni, O. M.; Muhammad, A. A. N. A.. (2022). Mechanisms of teaching entrepreneurship in public education stages in Malaysia and the possibility of benefiting from them in Egypt**.** ***Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, Egypt***, 19(113), 207-241.

Radwan, W. T.; Ali, M. E.; Quta, M. M. (2020). The role of the ethical charter for the teaching profession in reducing some educational problems in Egypt. ***Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Association for Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt***, (221), 349-380.

Radwan, W. W.; Wahba, A. H. (2020). Institutional accreditation and its impact on achieving job satisfaction among primary school teachers in Egypt. ***Journal of the Faculty of Education, Damietta University, Egypt***, (75), 424-454.

Ramadan, E. A.H. F.; El-Dabaa, R. R. A. J.; Hamad, M. M. M. M.. (2019). Distributed leadership and its relationship to quality in pre-university education. ***Educational Journal for Adult Education, Center for Adult Education, Faculty of Education, Assiut University, Egypt***, 1 (2), 427-457.

Saladin, W.; Al-Sirjani, A. M.; Shaalan, A. M. I. (2019). The training needs of the Egyptian teacher in the light of the Japanese experience and its role in changing society. ***The Arab Journal for Training and Development Research, Center for Developing the Capacity of Teaching Staff and Leaders, Faculty of Education, Benha University, Egypt***, 2 (4), 395-415.

Salah El-Din, N. S. M. (2016). Servant leadership of school principals and job satisfaction of teachers in Egypt: a proposed constructivist model. ***Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt***, 40 (1), 65-166.

Shaaban, W. A.A. A. S. (2017). A study of the in-service teacher training system in Türkiye and the possibility of benefiting from it in Egypt. ***Journal of the Faculty of Education, Tanta University, Egypt***, 66 (2), 309-362.

Suleiman, I. O. A. (2015). Employing modern methods of educational technology in developing technical guidance methods for physical education teachers: an evaluation study. ***Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences, Egypt***, 2 (75), 7-25.

Tawfiq, F. A. (2017). A future scenario for activating learning communities in general education schools in Sohag Governorate. ***Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, Egypt***, (47), 113-260.

Taya, F. A.R.; Zaidan, M. F. M.; Ahmed, S. A. S. (2022). Strengthening the elements of the social system in basic education schools in Egypt in light of the quality standards of the educational environment. ***Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Faculty of Education, Sohag University, Egypt***, (10), 714-759.

ملحق الدراسة
قائمة بأسماء الأساتذة محكمي استبانة الدراسة
مرتبة ترتيبًا أبجديًا

م	الاسم	التخصص	جهة العمل
١	أ.د.إبراهيم مرعي العتيقي	إدارة وتخطيط تربوي	كلية التربية جامعة الأزهر
٢	أ.د.إيمان زغلول راغب	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٣	أ.د.صلاح الدين عبد العزيز غنيم	إدارة وتخطيط تربوي	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٤	أ.د.عزة جلال مصطفي نصر	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٥	أ.د.محمد أحمد ناصف	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية جامعة الزقازيق
٦	أ.د.محمد عبد الحميد لاشين	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية جامعة بني سويف
٧	أ.د.محمد غازي الدسوقي	علم النفس التربوي	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٨	أ.د.وائل توفيق رضوان	أصول تربية	كلية التربية جامعة دمياط
٩	أ.د.ياسر فتحي الهنداوي المهدي	إدارة تعليمية وتربية مقارنة	كلية التربية جامعة عين شمس