Teacher Professional Identity and its Relationship to Turnover Intention and Professional Burnout among Primary and Middle School Teachers at Al-Azhar Al-Sharif

Dr. Mohammed I. Abulwafa
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education (for Boys in Cairo), AL-Azhar University, Egypt
MohammedAbulwafa.8@azhar.edu.eg

Dr. Omar M. El-Jeady
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education (for Boys in Cairo), AL-Azhar University, Egypt
OmarEljeady933.el@azhar.edu.eg

Received: 10-5-2024 Revised: 12-6-2024 Accepted: 26-6-2024
Published: 30-6-2024

DOI: 10.21608/jsre.2024.287957.1689
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_362329.html

Abstract

This research sought to explore the relationship between teacher professional identity and both turnover intention, and professional burnout among primary and middle institutes teachers at Al-Azhar Al-Sharif. Participants were (220): 92 males and 128 females teachers. The researchers designed and utilized two scales for assessing teacher professional identity and turnover intention. They also utilized professional burnout scale (prepared by Maslach and arabization by Suleiman Al-Wabeli, 1995). Data analysis revealed that there was a statistically significant negative correlation at the significance level (0.01) between the Participants' scores on Teacher Professional Identity Scale and their scores on Professional Burnout Scale. Additionally, there was a statistically significant negative correlation at the significance level (0.01) between the participants' scores on Teacher Professional Identity Scale and their scores on Turnover Intention Scale. However, there was a significant positive correlation at the significance level (0.01) between the participants' scores on Professional Burnout Scale and their scores on Turnover Intention Scale. The results also showed that the teacher professional identity predicts both professional burnout and turnover intention. The results were discussed and interpreted, along with some suggestions and recommendations.

Keywords: *Teacher Professional Identity, Professional Burnout, Turnover Intention, Al-Azhar Al-Sharif Teachers.*

الهوية المهنية للمعلم وعلاقتها بالرغبة في ترك العمل بالتدريس والاحتراق المهني لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف

د. محمد إبراهيم إسماعيل أبو الوفا
مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي
كلية التربية للبنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية
MohammedAbulwafa.8@azhar.edu.eg

د. عمر محمود أحمد عبدالله الجعيدي
مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي
كلية التربية للبنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية
OmarEljeady933.el@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الهُويّة المهنية للمعلم وكل من: الرغبة في ترك العمل بالتدريس، والاحتراق المهني لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف. وبلغ عدد المشاركين في البحث (٢٢٠) معلمًا ومعلمة (٩٢ من الذكور، ١٢٨ من الإناث). وتمثلت أدوات البحث في مقياس الهوية المهنية للمعلم، ومقياس الرغبة في ترك العمل بالتدريس (من إعداد الباحثَينِ)، ومقياس الاحتراق المهني (إعداد Maslach تعريب سليمان الوابلي، ١٩٩٥). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس الهوية المهنية للمعلم ودرجاتهم على مقياس الاحتراق المهني، كما تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس الهوية المهنية للمعلم ودرجاتهم على مقياس الرغبة في ترك العمل بالتدريس، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق المهني ودرجاتهم على مقياس الرغبة في ترك العمل بالتدريس ، كما أظهرت النتائج أن الهوية المهنية للمعلم تتنبأ بكل من: الاحتراق المهني، والرغبة في ترك العمل بالتدريس. وقد تمت مناقشة وتفسير النتائج مع تقديم بعض المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: الهُويّة المهنية للمعلم، الاحتراق المهني، ترك المهنة، معلمي الأزهر الشريف.

الهوية المهنية للمعلم وعلاقتها بالرغبة في ترك العمل بالتدريس والاحتراق المهني لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف*

مقدمة البحث:

قد تكون لدى الفرد عدة هويات بناءً على الأدوار العديدة التي يضطلع بها، وفي طليعة تلك الهويات تبرز الهوية المهنية التي تؤدي دورًا مهمًّا ليس فقط كبناء يسهم في جودة الحياة المهنية، ولكن أيضًا كضمانة لمستقبل الفرد في ظل التنافسية الشديدة التي تغلب على سوق العمل في العصر الراهن؛ ومن ثم فإن الهوية المهنية تفتح آفاقًا لتعميق التفكير في التحديات التي يواجهها الأفراد وتتعرض لها المؤسسات في عالم متغير.

وهناك عدة تغيرات وتحديات مجتمعية محلية وعالمية تواجه مهنة التدريس والقائمين عليها وعلى قيمهم؛ مما أدى إلى غموض هوية المعلمين في مصر، بالإضافة إلى التأثير على معتقداتهم وأهدافهم المهنية وتصوراتهم واتجاهاتهم، فضلًا عن انخفاض الرضا الوظيفي والكفاءة المهنية لديهم (خلف البحيري، عماد وهبة، وأمينة آدم، ٢٠٢٢، ٩٩).

وقد تنامى اهتمام التربويين مؤخرًا بمفهوم الهوية المهنية للمعلم بشكل متزايد؛ نتيجةً للعلاقات القوية بين الهوية المهنية للمعلم من جهة والعديد من المتغيرات من جهة أخرى كالإصلاح التربوي، وتلبية معايير الجودة، وكفاءة المعلم في التعامل بفاعلية مع المشكلات المهنية، ومدى التزامه بأخلاقيات المهنة (مصطفى عبدالرازق، وعمر الجعيدي، ٢٠٢٢، ٢٦٤).

وبرغم أهميته الشديدة، لم يَحْظَ موضوع الهوية المهنية للمعلم باهتمام الباحثين إلا في أواخر القرن العشرين؛ حيث أصبح مجالًا بحثيًّا مستقلًّا، ونال قدرًا من الاهتمام في مجال إعداد وتدريب المعلمين (Seward, 2018, 28; Steinbeiss, 2021, 151).

وقد يؤدي تدريس الفصول ذات التحصيل المنخفض إلى حد ما، والتعامل مع سلوكيات الطلاب الصعبة، إلى زيادة عبء عمل المعلمين، وتعزيز مشاعر عدم الفاعلية والإحباط لديهم؛ مما يترتب عليه زيادة الإجهاد الانفعالي الذي هو بُعد من أبعاد الاحتراق المهني (Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016, 1199). وفي العقود الأخيرة، أصبح عبء العمل الزائد والاحتراق المهني Professional Burnout[1] للمعلمين موضوع بحث مكثف، وأظهرت نتائج العديد من الدراسات أن نسبة كبيرة من المعلمين يرون أن عملهم مرهق للغاية (Santavirta, Solovieva & Theorell, 2007, 214). وغالبًا ما يُنظر إلى الاحتراق على أنه ضائقة أو إجهاد بلغة أدبيات ضغوط العمل - أي أنه يُنظر إليه على أنه استجابة ضارة ناتجة عن الضغوط البيئية (Rogelberg, 2007, 178).

وهناك اتجاه دولي في السياسة يؤكد على العلاقة بين القدرة التنافسية للدولة وجودة نظامها التعليمي؛ إذ يعد المعلمون المدربون والمهرة مطلبًا أساسيًا في مثل هذا السياق، وقد أصبحت الجهود

* يتوجه الباحثان بخالص الشكر والتقدير للسادة المحكمين من أساتذة قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي وأساتذة قسم الصحة النفسية، ولمعلمي ومعلمات الأزهر الشريف المشاركين في البحث، ولكل مَن تعاون معهما في إجراءات البحث.

[1] ويُشار إليه أيضًا بالاحتراق الوظيفي Occupational Burnout أو الاحتراق المرتبط بالعمل Work Burnout

الرامية لتزويد المؤسسات التعليمية بالمعلمين مهمة صعبة على مستوى العالم (Lindqvist, Nordänger & Carlsson, 2014, 94). فوجود المعلمين ذوي الخبرة والفاعلين مهم لتحقيق النمو الأكاديمي والاجتماعي الأمثل للطلاب؛ ومن ثم فإن تعزيز مهارات المعلمين وكفاءاتهم والاحتفاظ بالمعلمين ذوي الخبرة داخل المهنة يعد أمرًا مهمًا (Hoogendijk, Tick, Hofman, Holland, Severiens, Vuijk & Van Veen, 2018, 1).

وعند التخطيط لتوسيع أو الحفاظ على مخزون المعلمين، يجب على صانعي السياسات مراعاة عدد المعلمين الذين يتركون المهنة؛ حيث يتقاعد البعض أو يغيرون المهنة أو يغيرون المرحلة التعليمية أو يتولون أعمالًا إدارية (Bruneforth, Gagnon, Wallet & UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2009, 13).

وفي هذا السياق، أصبح الأداء النفسي للمعلمين مؤخرًا محط اهتمام خاص؛ حيث ارتفعت معدلات التقاعد المبكر أو الاستقالة من المدارس (Klusmann, Kunter, Trautwein & Lüdtke & Baumert, 2008, 128)؛ حيث يتسرب عدد كبير من المعلمين تاركين العمل بمهنة التدريس Turnover، وفق الإحصائيات الرسمية في دول عديدة حول العالم، مثل: الصين، وإنجلترا، وأستراليا، والولايات المتحدة الأمريكية (Hong, 2010, 1530).

مشكلة البحث:

تنطلق مشكلة البحث الحالي من الخبرة العملية للباحثَينِ؛ حيث لاحظا أثناء ترددهما على بعض المعاهد الأزهرية وجود اتجاهات سالبة نحو مهنة التدريس لدى بعض معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ونقص دافعية بعضهم لمواصلة العمل بالتدريس؛ مما حدا بالباحثينِ لإجراء مقابلات غير مقننة مع بعض هؤلاء المعلمين والمعلمات أظهرت وجود مشكلة تستدعي إيلاء قدر من الاهتمام بدراستها.

وفي إطار محاولة الوصول إلى فهم أعمق لهذا الموضوع، قام الباحثان بالاطلاع على بعض البحوث السابقة ذات الصلة؛ حيث قامت بعض البحوث بدراسة علاقة الهوية المهنية للمعلم ببعض المتغيرات كالرضا الوظيفي (Kabeel & Eisa, 2017, 9; Mainous, Rahmanian, Ledford & Carek, 2018, 744)، والرغبة في الإصلاح التربوي (العنود الرشيدي، وعلي الهولي، ٢٠١٥، ٢٨١)، والالتزام التنظيمي (Kabeel & Eisa, 2017, 9; Mainous, et al., 2018, 744)، والنمو الانفعالي للمعلم (Kaur, 2018)؛ والتعلم المهني (Qin & Liu, 2023)، والضغوط النفسية (أحمد المقبالي، ٢٠٢٣)، والسمات الشخصية (أحمد الذهبي، ٢٠٢٣)، ودافعية الإنجاز الأكاديمي (ياسمين كريم، ٢٠٢٣). بينما اهتمت بحوث أخرى بدراسة رغبة المعلمين في ترك العمل بالتدريس وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات مثل: متغيرات السياق المدرسي (Skaalvik & Skaalvik, 2011)، والرضا الوظيفي (Sabanciogullari & Dogan, 2015, 1076)، وبنية الهدف المدرسي (Skaalvik & Skaalvik, 2017)، ودوران مديري المدارس (DeMatthews, Knight & Shin, 2022)، والممارسات القيادية لمديري المدارس (Hughes, Matt & O'Reilly, 2015; Scallon, Bristol & Esboldt, 2023). في حين تناولت بعض البحوث علاقة الاحتراق المهني للمعلم ببعض المتغيرات مثل: نية ترك المهنة أو تغيير مكان العمل (Kim, 2016, 25)، أو الالتزام التنظيمي (Konan, Çetin

(Korniseva, Guseva, Dombrovskis & Bozanoglu, 2017, 414)، أو الصحة العقلية (Capulis, 2019, 337)، أو الشفقة بالذات (Atlı, 2019, 51)، أو الاختيار المهني (Derman, Ural & Guney, 2020, 66). ومن البحوث التي درست العلاقة بين الهوية المهنية للمعلم ونية الدوران (رغبة المعلمين في ترك العمل بالتدريس) مثل: (Wen, Zhu & Liu, 2016, 1233; Hassan & Elhosany, 2017, 29; Zhang, Meng, Yang & Liu, 2018; Jiang, Wang, Chui & Xu, 2019, 146; Zhang, Zhang, Xue, Xu, Tian, Wei, ... & Gao, 2022, 1-2)

وفي ضوء ما سبق، لاحظ الباحثان وجود ندرة في البحوث العربية التي تطرقت لتناول المتغيرات الثلاثة المتضمنة في البحث الحالي معًا، كما لم يتم تضمين معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف كمشاركين في أية بحوث سابقة؛ ومن هذا المنطلق سعى البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الهوية المهنية للمعلم وكل من: الرغبة في ترك العمل، والاحتراق المهني لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي على النحو التالي:

- هل توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين الرغبة في ترك العمل بالتدريس والهوية المهنية لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين الهوية المهنية للمعلم والاحتراق المهني لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين الرغبة في ترك العمل بالتدريس والاحتراق المهني لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف؟
- هل يمكن التنبؤ بالرغبة في ترك العمل بالتدريس تنبؤًا دالًا إحصائيًّا بمعلومية الهوية المهنية لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف؟
- هل يمكن التنبؤ بالاحتراق المهني تنبؤًا دالًا إحصائيًّا بمعلومية الهوية المهنية لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف؟

هدف البحث:

سعى البحث الحالي إلى:

- الوقوف على طبيعة العلاقة بين الهوية المهنية للمعلم والاحتراق المهني لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.
- الوقوف على طبيعة العلاقة بين الرغبة في ترك العمل بالتدريس والهوية المهنية للمعلم لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.
- الوقوف على طبيعة العلاقة بين الرغبة في ترك العمل بالتدريس والاحتراق المهني لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالرغبة في ترك العمل بالتدريس تنبؤًا دالًا إحصائيًّا بمعلومية الهوية المهنية لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.

- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالاحتراق المهني تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية الهوية المهنية لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- العائد المنتظر من الاهتمام بمجتمع البحث الحالي من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف والذين يضطلعون بأدوار بالغة التعقيد والحساسية والأهمية في إعداد وتنشئة التلاميذ لفترة تصل إلى تسع سنوات دراسية.
- أهمية الموضوع الذي يتناوله البحث وهو الهوية المهنية لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف لا سيما في ضوء العلاقات التي تربط الهوية المهنية للمعلم بالعديد من المتغيرات.
- إمكانية الاعتماد على نتائج البحث الحالي في تصميم وتنفيذ بحوث لاحقة ذات صلة بالهوية المهنية للمعلمين الجدد منهم والقدامى سواءً على مستوى البحوث الوصفية، أم على مستوى البحوث التجريبية ببناء برامج سيكولوجية.
- إمكانية الاعتماد على نتائج البحث الحالي في تقديم بعض التوصيات المفيدة للجهات المعنية حول متغيرات البحث الحالي بالنسبة للمعلمين لا سيما كليات قطاع التربية جامعة الأزهر، وقطاع المعاهد الأزهرية، والأكاديمية المهنية للمعلمين، والهيئات المعنية ذات الصلة، بحيث تساعدهم تلك النتائج في اتخاذ القرارات المتعلقة بكيفية إعداد وتطوير برامج تساعد معلمي الأزهر الشريف على تطوير الهوية المهنية بشكل فعال، والوقاية من الاحتراق المهني، وزيادة الرغبة في الاستمرار في العمل بالتدريس.

مصطلحات البحث:

١) الهوية المهنية للمعلم:

يعرفها الباحثان بأنها: "الصورة الذهنية التي يحملها المعلم عن كفاءته الذاتية كمعلم والتمكين الذي يحققه من خلال التزامه بمهنته، مع السعي للموازنة بين الأدوار المتنوعة التي يضطلع بها من جهة ونظرته لنفسه من جهة أخرى". وتتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

٢) المعلمون:

يُقصد بهم في البحث الحالي "معلمو ومعلمات المرحلتين الابتدائية والإعدادية ممن هم على رأس العمل بالمعاهد الأزهرية بمحافظة القاهرة".

٣) الاحتراق المهني Professional Burnout

يعرفه الباحثان بأنه: "المشاعر السلبية المستمرة والمتعلقة بالعمل في التدريس، والتي تتسم بالإجهاد الانفعالي، والإنجاز والدافعية المنخفضين، مع تنامي الاتجاهات السلبية نحو المهنة وما يتصل

بها من ممارسات". ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

٤) الرغبة في ترك العمل Turnover Intention

يعرفها الباحثان بأنها: "ميل المعلم لترك العمل بمهنة التدريس واستبدالها بمهنة أخرى؛ نتيجة لعوامل وظروف غير مواتية تدفعه للقيام بذلك". وتتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

محددات البحث:

١) معلمو ومعلمات المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالمعاهد الأزهرية بمحافظة القاهرة.
٢) أدوات البحث المستخدمة في البحث الحالي: مقياس الهوية المهنية للمعلم (إعداد الباحثَينِ)، ومقياس الرغبة في ترك العمل بالتدريس (إعداد الباحثَينِ)، ومقياس الاحتراق المهني (إعداد Maslach تعريب سليمان الوابلي، ١٩٩٥).
٣) العام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣م.

الإطار النظري للبحث:

أولًا الهوية المهنية للمعلم:

أ) مفهوم الهوية المهنية للمعلم:

اشتملت الأدبيات على تعريفات عديدة لمفهوم الهوية المهنية للمعلم؛ حيث عرفها Timoštšuk & Ugaste, (2010, 1564) بأنها: "المعرفة الذاتية للشخص في المواقف المتعلقة بالتدريس، والعلاقات التي تظهر في الأنشطة المهنية العملية، ومشاعر الانتماء، وخبرات التعلم". بينما عرفها Izadinia, (2013, 708) بأنها: "تصورات المعلمين لما لديهم من معرفة، وإحساسهم بالقوة والوعي الذاتي والثقة، والعلاقة مع الزملاء والتلاميذ وأولياء الأمور، على النحو الذي تُشكّله سياقاتهم التعليمية وخبراتهم السابقة ومجتمعاتهم التعليمية".

كما يمكن القول إن الهوية المهنية للمعلم هي: "تلك الوضعيات المختلفة التي يتفاعل من خلالها المعلم: المعلم كمُرَبٍّ، والمعلم كخبير في مادة تخصصه، والمعلم كمعلم، والمعلم كعضو في مدرسته، والمعلم كعضو في مجتمعه" (Stenberg & Maaranen, 2020, 3).

بينما يعرفها Suarez & McGrath, (2022, 8-9) بأنها: "مجموعة من المعتقدات والانفعالات ووجهات نظر المعلمين حول أنفسهم وحول دورهم كمعلمين، وهي في تطور مستمر، وتعتمد على السياق وتختلف بين الأفراد".

في حين يعرفها خلف البحيري وآخرون (٢٠٢٢، ١٠٥) بأنها: "ماهية المعلم ومجموعة الصفات والخصائص والقيم والمعارف والمعتقدات الإيجابية، ومزيج من اهتماماته وتطلعاته المهنية، وتنمية الممارسات المهنية لديه، والمؤثرات الداخلية والخارجية لشخصيته ونهجه العلمي والتربوي، وتصوراته

للأهداف والمعتقدات المهنية، وهي وسيلة لكيفية تعبير المعلم عما يمتلكه نحو علاقته بنفسه وتخصصه الأكاديمي ومهنته بالطرق والوسائل التي يعتقدها ويفهمها وطرق تدريسه لها ورضاه الوظيفي وما يتم إيصاله للمتعلمين، وعلاقته بمؤسسته التعليمية، والتابعين لها وتفاعلاته مع الآخرين، ورؤيته لزيادة كفاءته المهنية، وهي تتضمن أن يجيب المعلمون عن أسئلة: (لماذا تُدرِّس؟ وماذا تُدرِّس؟ وكيف تُدرِّس؟"

ويرى Beijaard, Koopman & Schellings, (2023, 764) أن الهوية المهنية للمعلم تشير إلى الطريقة التي يرى بها المعلمون أنفسهم ويبحثون عن إجابات لأسئلة مثل: "من أنا كمعلم؟" و"أي نوع من المعلمين أريد أن أكون؟".

ويعرفها الباحثان بأنها: "الصورة الذهنية التي يحملها المعلم عن كفاءته الذاتية كمعلم والتمكين الذي يحققه من خلال التزامه بمهنته، مع السعي للموازنة بين الأدوار المتنوعة التي يضطلع بها من جهة ونظرته لنفسه من جهة أخرى".

ب) أهمية الهوية المهنية للمعلم:

إن تعزيز ودعم تطوير هوية مهنية قوية لدى المعلمين أمر مهم ليس للمعلمين فحسب بل ولصانعي السياسات ومجتمع البحث بصفةٍ عامة (Suarez & McGrath, 2022, 4). وتعمل الهوية المهنية للمعلم ليس فقط كدليل إرشادي لإجراء البحوث، ولكن أيضًا لدعم التنمية المهنية للمعلمين وعملهم في الممارسة العملية (Beijaard, et al., 2023, 764).

وتكمن أهمية الهوية المهنية للمعلمين في أنها تؤثر على استبقائهم أو استمراريتهم في المهنة على المدى الطويل (Seward, 2018, i)، كما أنها تعزز فهم المعلمين لمتطلبات وطبيعة دور التدريس، وهو ما قد يعمل على تقليل معدل ترك المهنة مبكرًا (Cattley, 2007, 339)، بالإضافة إلى أن بناء الهوية المهنية يُشَكّل بعمق الأسلوبَ الشخصي للمعلم، ويحفّز تطوره والتزامه بالمهنة (Moukaddam, 2022, 43).

وهناك اتفاق كبير على أهمية الهوية المهنية للمعلم؛ إذ تحتل مكانة بارزة فيما يتعلق باستبقاء المعلمين ورضاهم الوظيفي وأدائهم، واتخاذهم للقرارات (Seward, 2018, 28)؛ حيث تؤدي دورًا مركزيًّا في قرارات المعلمين فيما يخص الممارسات التدريسية، والمحتوى الذي يتم تدريسه، ونوعية العلاقات بينهم وبين طلابهم (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004)، كما أن لها دورًا مهمًّا فيما يتعلق بالبحث عن فرص التنمية المهنية، وكيفية السعي لتحقيق ذلك (Hammerness, Darling-Hammond & Bransford, 2005, 383–384).

وتوجد علاقة قوية بين الهوية المهنية للمعلم وجودة التدريس؛ حيث تعمل مكوناتها العديدة معًا كأساس للعمل الناجح والمُرضِي مع المتعلمين؛ كما أنها تسهم في عَيش حياة شخصية ناجحة وذات مغزى (Olsen, 2016, 140). فامتلاك مستوى مرتفع من سمات الهوية المهنية قد يؤثر على ممارسات المعلمين في الفصول الدراسية بطريقة إيجابية؛ وبالتالي، يصبح من المهم التأكد من أن المعلمين لديهم فرص مستمرة لتطوير هويتهم المهنية (Ambusaidi, Alhashmi & Al-Rawahi, 2013, 107).

وقد تسهم الهوية المهنية في زيادة المشاركة الوجدانية والحماس لدى المعلم (Zembylas, 2003). وقد تمثّل دافعًا قويًّا يقود المعلم للابتكار والتغيير (Correa, Martínez-Arbelaiz & Gutierrez, 2014, 448). كما توجد علاقة إيجابية بين الهوية المهنية للمعلم ورغبته في الإصلاح التربوي؛ فالمعلمون الذين يتمتعون بدرجة عالية من الهوية المهنية تكون رغبتهم في الإسهام في الإصلاح التربوي أكثر قوة (العنود الرشيدي، وعلي الهولي، ٢٠١٥، ٢٨١)، وكذلك تُظهر الأدلة أن الهوية المهنية القوية والمستقرة ترتبط بشكل إيجابي بجودة التدريس في غرفة الصف. كذلك يمكن للهوية المهنية المتطورة أن تسهم في تحسين ثقة المعلمين في قرارهم للعمل بمهنة التدريس، والتزامهم بتلك المهنة (Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra, 2019, 15)، بالإضافة إلى أن الوعي الجيد بالهوية المهنية للمعلم يعود بالنفع على تعلم التلاميذ من خلال معرفة المعلم بأدواره المنوطة به في مجال تيسير ودعم تعلم التلاميذ (العنود الرشيدي، وعلي الهولي، ٢٠١٥، ٢٨١).

ومما سبق يستخلص الباحثان أن الهوية المهنية للمعلم إحدى أبرز القضايا المهمة في الأنظمة التعليمية لما لها من تأثير كبير على أداء كل من المعلمين والطلاب على حد سواء، وهو ما يصب في جودة التعليم بشكل عام؛ إذ يستشعر المعلم من خلالها أهمية ومكانة مهنة التدريس، ويتضح له المسار المهني الذي ينبغي عليه المضي فيه للنهوض بواجباته وأداء رسالته المهنية، كما تزوده بالتطورات والمستجدات ذات العلاقة بالتنمية المهنية المستمرة، وتعزز لديه الاتجاهات الإيجابية نحو أدواره المهنية المتعددة، وتجعله أكثر تهيؤًا للتكيف مع الظروف المتغيرة وأسرع استجابةً لمتطلبات المهنة، وهذا كله يدفع بقوة نحو تهيئة البيئة المواتية لتعزيز نجاح الطلاب وإنجاح المنظومة التعليمية بأكملها.

ج) تَشَكُّل الهوية المهنية للمعلم:

تشترك الأطر المفاهيمية المختلفة التي تناولت مفهوم الهوية بصفة عامة في بعض العناصر؛ حيث تتشكل الهوية من خلال عوامل عديدة منها ما هو شخصي ومنها ما هو مرتبط بالسياق؛ تتفاعل هذه العوامل بطريقة ديناميكية ومتبادلة؛ وبذلك يُعاد تشكيل الهوية باستمرار على مدى حياة الفرد (Beltman, Glass, Dinham, Chalk & Nguyen, 2015, 226). كما تشترك المفاهيم المعاصرة للهوية بصفة عامة في أربعة افتراضات أساسية: (١) أن الهوية تعتمد على وتتشكل ضمن سياقات متعددة تجلب قوى اجتماعية وثقافية وسياسية وتاريخية للتأثير على هذا التكوين؛ (٢) أن الهوية تتشكل بالعلاقة مع الآخرين وتتضمن الانفعالات؛ (٣) أن الهوية متغيرة وغير مستقرة ومتعددة؛ و(٤) أن الهوية تتضمن بناء وإعادة بناء المعنى بمرور الوقت (Rodgers & Scott, 2008, 733). ويتعلق تطوير الهوية المهنية بالتواجد في العالم، ولكن يجب أن يتعلق الأمر بشكل متزايد بالتواجد في عوالم أو مجتمعات متعددة؛ وبالتالي فإن الهوية المهنية وتطورها معقدان (Trede, Macklin & Bridges, 2012, 378).

وفيما يتعلق بالمعلمين تحديدًا، ينطوي تكوين أو تشكيل الهوية المهنية على كيفية تحديدهم لأدوارهم المهنية ودمجها مع أدوارهم الشخصية، وهذه العملية تتأثر بعدد من العوامل والظروف داخل وخارج غرفة الصف (Zare-ee & Ghasedi, 2014, 1991). وفي هذا السياق، أشار Izadinia, (2013, 695) إلى أن العوامل التي تؤثر على تشكيل الهوية المهنية للمعلم تشمل: العوامل الداخلية مثل الدافعية والانفعالات، والعوامل الخارجية مثل السياق والخبرات السابقة، وهذه العوامل تجعل الهوية

المهنية للمعلم في حالة من التغير المستمر. وقد تناول Zare-ee & Ghasedi, (2014, 1992) تلك العوامل بشيء من التفصيل؛ حيث أوضحا أن العوامل والظروف داخل الفصل الدراسي تتضمن أمورًا مثل تصورات المعلم لمدى نجاحه، أو مدى نجاح طلابه. أما العوامل والظروف خارج الفصل الدراسي فتشمل أمورًا مثل ما إذا كان المعلم لديه عائلة أو وظيفة ثانية، وما إلى ذلك. في حين تنطوي العوامل والظروف الأخرى على اتجاهات ومعتقدات وعقليات mindsets المعلم وما إلى ذلك، بالإضافة أيضًا لوجود ضغوط وظروف مجتمعية تؤثر في طريقة تكوين الهوية المهنية للمعلم ومن أمثلتها توقعات الآخرين.

ومما سبق يستخلص الباحثان أن تشكُّل أو تكوين الهوية المهنية للمعلم يتأثر بطائفة كبيرة ومتنوعة من العوامل منها ما يعزى للمعلم ذاته ومنها ما يتصل بالوقائع الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والمؤسسية في سياق العمل بالتدريس. كما أن الهوية المهنية للمعلم دائمة التجدد فهي في حِراك مستمر وعلاقات دينامية تأثيرًا وتأثُّرًا فهي ظاهرة معقدة ومتعددة الأوجه. كما أنها مشبعة بخبرات المعلمين في ممارسة التدريس، وقيمهم، ومعتقداتهم، وانفعالاتهم، واستعدادهم للتعلم المستمر والتنمية المهنية المستدامة، ومدى التزامهم بالمهنة، وتصوراتهم الذاتية، وإدراكهم للمهام، ومستوى رضاهم عن المهنة؛ وهو ما يستلزم تسليط الضوء على هذا المتغير وتناوله بالبحث من كافة جوانبه.

د) مكونات الهوية المهنية للمعلم:

تناول Hong, (2010, 1530) الهوية المهنية للمعلمين باعتبارها بنية تتألف من عدة مكونات هي: القيمة value، والكفاءة efficacy، والالتزام commitment، والانفعالات emotions، والمعرفة والمعتقدات knowledge and beliefs، والتمكين empowerment أو "السياسة الجزئية" micropolitics.

وحدد بحث Noi, Kwok & Goh, (2016) مكونات الهوية المهنية في ثلاثة مكونات تتمثل في: معتقدات التدريس teaching beliefs، والتنشئة الاجتماعية المهنية professional socialisation، والترقي الوظيفي career progression.

وتوصلت نتائج البحث الذي أجراه Kaur, (2018) لوجود أربعة مكونات تمثل مؤشرات الهوية المهنية للمعلم وتشمل: معتقدات الهوية Identity beliefs، والأحداث الانفعالية والتفاوض على الهوية emotional events and identity negotiation، وسمات المعلمين Teachers' attributes، والتكيف adjustment.

وأجرى Hanna, et al., (2019, 15) مراجعة لأدوات قياس الهوية المهنية للمعلم توصل من خلالها لوجود ستة مجالات تعد بمثابة مجموعة المعاني لهوية المعلم وهي: (أ) الدافعية motivation (لماذا أقوم بالتدريس؟)، (ب) الصورة الذاتية self-image (كيف أرى نفسي كمعلم؟)، (ج) الكفاءة الذاتية self-efficacy (إلى أي مدى أستطيع تنظيم وأداء أنشطتي التعليمية اليومية؟)، (د) إدراك المهمة task perception (ما مهمتي كمعلم؟)، (هـ) الالتزام commitment (ما مدى التزامي بالمهنة) وأخيرًا (و) الرضا الوظيفي job satisfaction (إلى أي مدى أشعر بالرضا عن مهنتي).

وأعدَّ Karaolis & Philippou, (2019) مقياسًا للهوية المهنية للمعلم يتكون من خمسة عوامل، اثنان منها ذو بعدين؛ تم تقسيم الدافعية إلى دوافع داخلية ودوافع خارجية، في حين تم تقسيم توجه المهمة task orientation إلى تصورات بنائية constructivist perceptions وتصورات تقليدية traditional perceptions. وكانت العوامل الثلاثة الأخرى هي الكفاءة الذاتية، والالتزام المهني، والمنظور المستقبلي.

وقد اعتمد بحث Samsudin, Moen, Hai, Hagos Hailu, Hidayat, Ishida, ... & Kyasanku, (2021) في قياس الهوية المهنية للمعلم على ثلاثة مكونات أو أبعاد هي: البعد الشخصي، والبعد الاجتماعي، والبعد المؤسسي. في حين توصل بحث Estaji & Ghiasvand, (2021) إلى وجود اثني عشر عاملًا تمثل بنية الهوية المهنية للمعلم وتتضمن: المعرفة knowledge، والمعتقدات beliefs، والاتجاهات attitudes، والمهارات والثقة skills and confidence، والممارسات practices، وضمان الاستخدام use assurance، والتغذية المرتدة feedback، وقواعد التقييم/المعايير rubric/criteria، والاتساق والنتيجة consistency and consequence، والتقدير/النقاط grading/scoring، وأنواع الأسئلة question-types، والأدوار roles.

وحدد بحث أحمد الذهبي (٢٠٢٣) مكونات الهوية المهنية في خمسة مكونات تتمثل في: النظرة الشخصية نحو المهنة، والنظرة نحو السمات الشخصية للمعلم، والتقييم الشخصي للقدرات المهنية، والانتماء للمهنة، ونظرة المجتمع نحو المهنة.

وأجرى خلف البحيري، عماد وهبة، وأمينة آدم (٢٠٢٣) بحثًا لتقدير الهوية المهنية لدى معلمي التعليم العام في مصر بالاعتماد على استبانة تضمنت ستة مجالات أو محاور تمثل مكونات الهوية المهنية وهي: المكون الشخصي "التكويني"، والمكون الأكاديمي "التخصصي"، والمكون المهني، والمكون الاجتماعي، والمكون الثقافي، وأخيرًا المكون الوطني للهوية المهنية للمعلمين.

ويتضح مما سبق، أن الهوية المهنية للمعلمين تركيب معقد متعدد المكونات، وليس هناك ثمة اتفاق على مكونات بعينها تعبر عن هذا التكوين الفرضي؛ ومن هذا المنطلق قام الباحثان ببناء مقياس للهوية المهنية للمعلم وإجراء تحليل عاملي استكشافي وتوكيدي أسفر عن أن الهوية المهنية للمعلم تشمل المكونين الآتيين: ١) الكفاءة الذاتية المدركة والتمكين، ٢) الالتزام المهني.

٥) خصائص الهوية المهنية للمعلم:

لا يزال من غير الممكن الإشارة إلى الخصائص المحددة للهوية المهنية للمعلم برغم كل ما تم تحقيقه من تقدم كبير في دراستها (Rus, Tomşa, Rebega & Apostol, 2013, 316)، ومع ذلك فهناك ثمة اتفاق واسع النطاق على أن الهوية المهنية للمعلم عملية مستمرة وسياقية، تتداخل مع كل من: النمو المعرفي للمعلمين، وعملية التنشئة الاجتماعية، والتغيرات الانفعالية (Yuan & Lee, 2015, 473)، فضلًا عن كونها تتغير وغير مستقرة (Seward, 2018, 28).

كما يرى الباحثون أن الهوية المهنية للمعلم بالأحرى هي عملية ديناميكية ومتغيرة ونشطة ومستمرة لتفسير الخبرات التي تؤدي لحدوث تغييرات في المعرفة والمهارات ذات الصلة بتصور كل شخص عن التدريس والإجراءات كمعلم (Gracia, et al., 2021, 1).

وتذكر أدبيات الهوية المهنية للمعلم أربع خصائص أساسية تميزها وهي: أ) أنها ظاهرة ديناميكية ودائمة التغير، ب) أنها تتأثر بـ / وتستجيب للعوامل السياقية؛ ج) أن لها هويات فرعية تندرج تحتها. د) أنها تتضمن مفهوم teacher agency سلطة المعلم (Erdem, 2020, 95).

كما تنص الاتجاهات الحديثة لدراسة الهوية على وجود بعض الافتراضات الأساسية المشتركة بين المفاهيم المعاصرة للهوية وهي: أ) أنها تتشكل في إطار / وتعتمد على عدة سياقات اجتماعية وثقافية وسياسية وتاريخية تؤثر فيها، ب) أنها تتضمن نواحٍ انفعالية وتتشكل بالعلاقة مع الآخرين، ج) أنها تتسم بالتغير والتعددية وعدم الاستقرار، د) أنها تنطوي على بناء وإعادة بناء المعنى عبر الزمن (Rodgers & Scott, 2008, 733).

وفي ضوء خصائص الهوية المهنية للمعلم، حرص الباحثان عند إعداد المقياس المستخدم في البحث الحالي على صياغة العبارات بأسلوب يراعي تلك الخصائص؛ حيث تعبر بعض العبارات عن الأدوار المتنوعة التي يضطلع بها المعلمون وما تشكله تلك الأدوار من هويات مهنية فرعية، بينما تم تضمين النواحي الانفعالية المرتبطة بالمهنة من خلال بعض العبارات الأخرى، في حين روعيت السياقات التي يعايشها المعلمون وما يخبرونه من علاقات مع الآخرين عبر مجموعة أخرى من العبارات.

و) الأسس النظرية للهوية المهنية للمعلم:

يرتكز مفهوم الهوية المهنية للمعلم على عدة أطر نظرية رئيسة:

١. نظرية التفاعل الرمزي Symbolic Interactionism Theory

تستكشف نظرية التفاعل الرمزي كيفية نمو العقل والمجتمع والبيئة من خلال التفاعلات القائمة على الرموز، وتركز هذه النظرية على المعاني التي يتفق عليها الأفراد ضمن سياقاتهم الاجتماعية؛ حيث تعد المعاني الناتجة عن التفاعلات الاجتماعية، التي تتضمن الرموز والإشارات، جوهرية لفهم الظواهر الاجتماعية (Aksan et al., 2009; Marsh, 2002). وتستخدم نظرية التفاعل الرمزي الشخصيات، تعبيرات الوجه، لغة الجسد، والإيماءات كمصادر بيانات لتحليل التفاعل الإنساني، مع التركيز على الفهم الفردي، وتُبرز النظرية أهمية القيم الفردية وتأثيرها على السلوك الإنساني، متجاوزةً المنافع المادية (Siregar, 2016; Marsh, 2002). وتفترض نظرية التفاعل الرمزي أن كل فرد يحمل جوهر الثقافة ويتفاعل ضمن النسيج الاجتماعي لمجتمعه، مُسهمًا في تشكيل الأفكار كمجموعة؛ حيث تُعتبر عناصر الذات والمجتمع والبيئة عناصر محورية في توجيه التفكير وفقًا لهذه النظرية (Reck, 1863; Blumer, 1986). وبالتالي، تُشير نظرية التفاعل الرمزي إلى أن الأفراد يطورون إحساسهم بالذات والهوية من خلال التفاعلات الاجتماعية والمعاني التي ينسبونها إلى تلك التفاعلات. وفي سياق الهوية المهنية للمعلم،

تقترح هذه النظرية أن المعلمين يبنون هويتهم المهنية من خلال تفاعلاتهم مع الطلاب والزملاء والمجتمع التعليمي الأوسع (Syah, 2021, 7368).

٢. نظرية الحفاظ على الموارد Conservation of Resources (COR) Theory

تفترض نظرية الحفاظ على الموارد والتي طورها Hobfoll (2001) أن الضغط يحدث عندما يكون هناك تهديد بالخسارة، أو الخسارة الفعلية، أو عدم الحصول على مكاسب كافية من الموارد بعد إنفاقها، ويمكن للهوية المهنية القوية أن تزود الأفراد بموارد نفسية قيمة، مثل الإحساس بالمعنى، والإنجاز، والثقة في قدراتهم. وتقترح نظرية الحفاظ على الموارد أن الأفراد يسعون جاهدين للحصول على الموارد ذات القيمة بالنسبة لهم والاحتفاظ بها وحمايتها، ومن ثم يعمل هذا الدافع الجوهري على تحسين رضاهم الوظيفي؛ حيث يكتسبون شعورًا بالإنجاز من خلال تدريسهم (Hobfoll, 2001). وتركز نظرية الحفاظ على الموارد على كيفية تعامل الأفراد مع الإجهاد والصدمات، وتؤكد أن الإجهاد المؤلم يحدث عندما تهدد الأحداث وتأكل الموارد الأساسية التي يحتاجها البشر للبقاء على قيد الحياة، وتحدث هذه العملية في إطار بيئي؛ مما يعني أن أنماط المخاطر والمرونة في مواجهة فقدان الموارد مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بعائلة الفرد ومجتمعه وثقافته (Hobfoll et al., 2016).

٣. نظرية التمكين Empowerment Theory

توفر نظرية التمكين لـ Zimmerman (2000) منهجية لفهم كيفية سعى الأفراد والمجموعات والمجتمعات إلى الحصول على السلطة والنفوذ على القضايا التي تهمهم وتؤثر على حياتهم وبيئتهم. واقترح Zimmerman (2000) أن التمكين يمكن دراسته على ثلاثة مستويات مختلفة: الشخصية والجماعية والمجتمعية، كما قام بالتفريق بين مفهومي التمكين كعملية وكنتيجة؛ حيث يركز الأول على الخطوات والإجراءات المتخذة لتحقيق التمكين، والثاني على الآثار والنتائج المترتبة على التمكين. وتشتمل عملية التمكين على زيادة الوعي بالقضايا المهمة والحصول على الموارد اللازمة والانخراط في أنشطة تستهدف تحقيق الأهداف (Zimmerman, 2000). كما تتضمن نتائج التمكين تحسين الأداء الشخصي والعلاقات مع الآخرين والانتماء إلى المجتمع، بالإضافة إلى تعزيز مستوى الثقة بالنفس والقدرة على التغلب على التحديات والسعادة، وبالتالي فان هناك تأثير إيجابي متبادل بين الأفراد والجماعات والمجتمعات من خلال عملية التمكين ونتائجها (Zani, 2014).

ويتم تحليل مفهوم التمكين وفقًا لنظرية Zimmerman (2000) استنادًا إلى أربعة عناصر مترابطة: كقيمة، وكعملية، والسياق المتوافر، ومستوى التمكين.

أ. التمكين كقيمة: التمكين هو توجه قيمي يهدف إلى تدخل وتغيير اجتماعي يقوم على القواعد والكفاءات ونظم الدعم الاجتماعي التي تسهل التغيير في المجتمعات. جزء من جاذبية هذا المفهوم ينبع من التركيز على الجوانب الإيجابية للسلوك البشري، مثل تحديد القدرات وتطوير القدرات وزيادة الرفاهية، بدلاً من التعامل مع المشكلات أو تحديد عوامل الخطر.
ب. التمكين كعملية: التمكين هو أيضًا عملية تشارك فيها المفارقات المعرفية والانفعالية والسلوكية. فالتمكين هو العملية التي يشارك فيها أعضاء المجتمع (أفراد ومجموعات منظمة) معًا في تطوير

القدرات والموارد للتحكم في حالتهم الحياتية، بتصرف ملتزم وواعٍ ونقدي، لتحقيق تحول بيئتهم وفقًا لاحتياجاتهم وطموحاتهم (Montero, 2003, 72).

ج. السياق المُمَكِّن: ويُقصد به الهياكل التي تزود بالموارد والفرص التي تساعد على التمكين. وهو مفهوم طرحه Zimmerman (2000) لتمثيل الظروف والحالات التي تدعم أو تساعد على حدوث التمكين وآثاره على مستويات متعددة داخل المؤسسة، ويمكن رؤية السياق المُمَكِّن كعكس السياق غير المُمَكِّن الذي يتضمن الاستبداد والهيمنة والتهميش.

د. مستوى التمكين: يمكن دراسة التمكين على مستوى الأفراد والمؤسسات والمجتمعات، ولكل مستوى عوامل تؤثر في التمكين وآثاره، ويعني ذلك أن للتمكين سببًا ونتيجةً. كما تؤكد نظرية Zimmerman (2000) على أهمية السياق الذي يحدث فيه التمكين، لأنه يحدد الظروف الاجتماعية والسياسية والثقافية التي تؤدي إلى تحديات أو فرص للتمكين.

وبالتالي؛ فقد اقترح Zimmerman (2000) أن التمكين النفسي ليس مفهومًا ثابتًا، بل يتغير وفقًا للأفراد والظروف المحيطة بهم، كما يتكون التمكين النفسي من ثلاثة مكونات هي: الشخصي، والتفاعلي، والسلوكي؛ حيث يتعلق المكون الشخصي بكيفية رؤية الأفراد لأنفسهم ويشمل الرغبة في التحكم والكفاءة المدركة والثقة بالنفس والسيطرة المدركة في مجالات معينة، ويتعلق العنصر التفاعلي بكيفية فهم الأشخاص لوضعهم الاجتماعي والسياسي ويشمل الوعي النقدي ومعرفة الموارد والفرص والانخراط في منظمات المجتمع، في حين يتعلق العنصر السلوكي بكيفية تصرف الأشخاص للتأثير على بيئتهم ويشمل المشاركة في صنع القرار والقيادة والعمل الجماعي. هذه العناصر الثلاثة مرتبطة ببعضها البعض وتدعم بعضها البعض، وقد تختلف في مجالات مختلفة من الحياة، مثل العمل أو الأسرة أو الصحة أو التعليم. وقد تم استخدام نظرية التمكين في مجالات متعددة مثل تحسين الصحة وبناء المجتمع وإحداث التغيير في المؤسسات والدفاع عن العدالة الاجتماعية والتعليم، ويمكن لنظرية التمكين أن تساعد في تحديد العوامل المؤثرة في تسهيل أو منع التمكين، بالإضافة إلى تطوير الإستراتيجيات والبرامج التي يمكن أن تدعم التمكين على مستوى كل من المستوى الشخصي والجماعي والمجتمعي (Silva & Martínez, 2004).

٤. نظريات وردت الإشارة إليها في الدراسات السابقة:

تناولت البحوث والدراسات السابقة موضوع الهوية المهنية للمعلم من وجهات نظر عديدة حسبما أوضح Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra, (2020, 1)؛ إذ تمت دراسة الهوية المهنية للمعلم في ضوء نظرية إريكسون للهوية كما في بحث (Friesen & Besley, 2013)، كما تم تناولها وفق نظرية رأس المال الاجتماعي لـ بورديو Bourdieu's theory كما في بحث (Hasinoff & Mandzuk, 2005)، ودُرِسَتْ كذلك في إطار نظرية الذات المحتملة Possible Selves Theory كما في بحث (Chong & Low, 2009)، وقد أفرزت كل نظرية من تلك النظريات مفاهيم ومصطلحات مختلفة ذات صلة بالهوية المهنية، منها: توقع الدور، والقيم المهنية، ومشاعر الرضا الداخلي.

وقد أوضحت المراجعة التي أجراها Trede, et al., (2012, 375) أن الباحثين عند تناولهم لموضوع الهوية المهنية استندوا إلى أطر نظرية متنوعة مثل: النظرية البنائية Giddens's

structuration theory، وتنظير Foucault لعلاقات القوة وتقنيات الذات Foucault's theorizing of power relations and technologies of the self، وعمل Lave and Wenger حول مجتمعات الممارسة والتعلم الظرفي / الموقفي communities of practice and situated learning، وعمل Hofer في نظرية المعرفة الشخصية personal epistemologies، ونظرية النشاط activity theory لـ Engestrom، ونظرية نيتشه Nietzschian theory للتمييز بين التعلم التحويلي transformative learning والتعلم التكيفي adaptive learning، والممارسة التأملية reflective practice لـ Schön، والتأمل النقدي critical reflection لكل من Mezirow & Freire، والبنائية الاجتماعية social constructionism لـ Vygotsky.

بالإضافة إلى ما ذكره Friesen & Besley, (2013, 30) من أن دراسة الهوية المهنية للمعلم من منظور نظرية التصنيف الذاتي Self-Categorization Theory تفتح الباب أمام دراسة أسئلة بحثية جديدة بغية الوقوف على العمليات الاجتماعية ذات الصلة بتطوير الهوية المهنية.

وقد طرح Suarez & McGrath, (2022, 8-9) نموذجًا تم تطويره بناءً على مراجعة الأبحاث حول العناصر المكونة للهوية المهنية للمعلم وكذلك العوامل المؤثرة في تطورها ونتائجها القوية. ويوضح هذا النموذج تفاعل الهوية المهنية للمعلم مع (١) النظام التعليمي وسياق المدرسة، (٢) الهياكل والدعم، (٣) سلوكيات المعلم واتجاهاته، و(٤) نتائج الطلاب؛ حيث يؤثر كل من السياق المؤسسي والاجتماعي والثقافي للنظام التعليمي والمدارس على تصور المعلمين لأنفسهم ويؤثر على سلوكياتهم ونتائج الطلاب. كما تؤثر الهياكل والدعم الذي تقدمه المدرسة ونظام التعليم ككل بشكل كبير على الهويات المهنية للمعلمين. وبالتالي، فإن الخبرات الشخصية والمهنية للمعلمين، التي يتوسطها السياق والدعم الذي يتلقاه المعلمون، تشكل معتقداتهم حول دورهم التعليمي. بالإضافة إلى ذلك، تؤثر العلاقات المهنية للمعلمين، والانتماءات الجماعية، والتعاون مع زملائهم على تكوين هوياتهم المهنية. فضلًا عن دور برامج إعداد المعلم والدعم اللاحق من الموجهين أو المشرفين في تشكيل معتقدات المعلمين وآرائهم حول أنفسهم والمهنة. وتؤثر الهوية المهنية للمعلمين بدورها على سلوكياتهم وأفعالهم، مثل التزامهم بالمهنة وقرارهم بالبقاء فيها، ومشاركتهم في التنمية المهنية، وجودة التدريس. وترتبط سلوكيات المعلمين هذه بنتائج الطلاب. وفي الوقت نفسه، فإن تصرفات المعلمين والنتائج التي تم الحصول عليها واستجابات الطلاب تثير تأملات شخصية وجماعية للمعلمين، وبالتالي تعديل وإعادة تشكيل هويتهم المهنية. وبهذا المعنى، فإن الهوية المهنية للمعلم هي بناء ديناميكي ومتطور باستمرار.

ز) قياس الهوية المهنية للمعلم:

تعددت طرق القياس التي اتبعها الباحثون في الكشف عن الهوية المهنية للمعلم؛ حيث قام البعض بالاعتماد على أساليب كمية، في حين اعتمد آخرون على أساليب نوعية. ومن أمثلة البحوث التي اعتمدت على الأساليب الكمية من خلال مقاييس تضم عبارات تقرير ذاتي بحوث كل من: نافر البقيعي (٢٠١٤)؛ العنود الرشيدي، وعلي الهولي (٢٠١٥)؛ محمود كاظم، وطالب حسن (٢٠١٨)؛ جابر عسيري (٢٠١٩)؛ Lu, Luo, Chen & Wang, (2019)؛ أحمد المقبالي، وأحمد الفواعير (٢٠٢١). ومن أمثلة البحوث التي اعتمدت على الأساليب النوعية بحث نسرين عبدالغني، ومنال طه (٢٠١٦) والذي قام بتحليل كيفي للسير المهنية بالإضافة إلى استخدام المنهج الكمي من خلال استبانة لقياس آليات تطور

الهوية المهنية لدى المعلمات المشاركات في البحث، وكذلك بحث Rojas, Barril, Jiménez, Clarà, (2024) Ramos, Peel & Justiniano, والذي قام بتحليل السير الذاتية لخمسة معلمين من دول مختلفة وفق منحى دراسة الحالة.

وقد قام الباحثان الحاليان بتناول الهوية المهنية للمعلم في البحث الحالي اعتمادًا على المنحى الكمي؛ لأن استخدام الأسلوب الكمي (من خلال درجات المعلمين على مقياس الهوية المهنية للمعلم "إعداد الباحثَينِ") يمكن أن يفيد في الكشف عن مستوى الهوية المهنية لدى هؤلاء المعلمين من جهة، وأن يسمح بالمقارنة بينهم والوقوف على الفروق الموجودة في الهوية المهنية لديهم ، كما أن توفير مقياس يتناول الهوية المهنية للمعلم دون التقيد بتخصص أكاديمي معين يتيح إمكانية استخدامه مستقبلًا مع عينات متنوعة من المعلمين من مختلف التخصصات بالوطن العربي، بالإضافة إلى إمكانية إجراء بحوث كمية عديدة تتناول علاقة الهوية المهنية للمعلم بغيرها من المتغيرات ذات الصلة، وبحث العوامل المسهمة في الهوية المهنية للمعلم، وغيرها من المجالات البحثية التي تستند إلى البيانات الكمية في المقام الأول.

ثانيًا الاحتراق المهني للمعلم:

أ) مفهوم الاحتراق المهني:

تم تقديم مصطلح "الاحتراق المهني" professional burnout لأول مرة من قِبَل الطبيب النفسي الأمريكي H. J. Freinberger عام ١٩٧٤م لتوصيف الحالة العقلية للأشخاص الأصحاء، الذين يصاحب عملهم تواصل مكثف، وإقامة دائمة في جو مشحون انفعاليًّا. هؤلاء الأشخاص الذين يعملون مع الآخرين وجهًا لوجه كما في حالة العاملين التربويين (Machynska & Derkach, 2019, 29).

ويشير فرج طه، والسيد راغب (٢٠١٠، ١٥) إلى مفهوم الاحتراق المهني باعتباره: "زُملة من الأعراض النفسية والبدنية تتميز بالإنهاك الانفعالي والبدني، واضطراب العلاقات الإنسانية بالعمل، وانخفاض كفاءة الفرد، والمشاعر السلبية تجاه العمل وما يرتبط به. وغالبًا ما تمتد الأعراض لخارج مكان العمل. ويحدث هذا كنتيجة واستجابة للضغوط الشديدة طويلة المدى بالعمل، أو لعدم التقارب بين توقعات الفرد وبين واقع العمل، أو بين مطالب العمل الانفعالية وبين مصادر وقدرات الفرد منها ومدى توافرها لديه".

ويعرّفه محمود السلخي (٢٠١٣، ١٢٠٩) بأنه: "مجموعة تراكمية من الضغوط النفسية، والأعباء، والمسؤوليات، التي يتعرض لها الفرد خلال مسيرته المهنية، نتيجة عوامل عدة، ينتج عنها شعوره بالإجهاد الانفعالي، وتدني الشعور بالإنجاز، وتبلُّد مشاعره تجاه الآخرين، وضَعْف الدافعية للإنجاز؛ مما يترتب عليه تكوُّن اتجاهات سلبية نحو مهنته".

ويرى Machynska & Derkach, (2019, 29) أن الاحتراق المهني هو: "حالة تتميز بفقدان تدريجي للحيوية تحت تأثير الإجهاد المطوَّل في النشاط المهني ويتجلى في أعراض التعب المزمن، والإرهاق العام، وتبدد الشخصية، وتدني الإنجاز المهني".

ب) العوامل ذات العلاقة بالاحتراق المهني:

يرى Rudow, (1999, 56) أن الاحتراق المهني للمعلم يبدأ كأزمة في الهوية المهنية لديه إلا أنه سرعان ما يتسع ليشمل مفهوم الذات بالكلية.

وتتعدد الأسباب والعوامل التي من شأنها أن تسهم في تعرض المعلم للاحتراق المهني، وفي هذا السياق توصل بحث Baran, Bıçakçı, İnci, Öngör, Ceran & Atar, (2010) إلى أن مجال العمل، والفرص المالية، وكفاية الموظفين كمًّا ونوعًا، والحالة الاجتماعية للمعلم، والظروف المادية في المدرسة، وتنوع وكفاية المواد التعليمية تعد عوامل تؤثر في مستويات الاحتراق لدى المعلمين.

وقد يؤدي الاختيار المهني دورًا في حدوث الاحتراق من عدمه، فقد توصلت نتائج بحث Derman, et al., (2020, 66) إلى أن المعلمين الذين عملوا بمهنة التدريس عن غير قصد عانوا من إجهاد انفعالي أكبر وانخفاض الشعور بالإنجاز المهني مقارنة بالمعلمين الذين اختاروا العمل بالتدريس طواعيةً.

كما أشار Heidari & Gorjian, (2017, 43) إلى أن بعض البحوث تركز على العوامل التنظيمية والاجتماعية للاحتراق بغية معرفة "ما" يجعل المعلمين يطوّرون الاحتراق أو نوع بيئة العمل الأكثر عرضة لتطوير الاحتراق لدى المعلمين. ومن أمثلة تلك العوامل التنظيمية: نقص الدعم الاجتماعي، والوضع الاجتماعي الاقتصادي المنخفض، والراتب المنخفض، وعدم مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي، وما إلى ذلك.

بينما كشفت نتائج بحث Lindqvist, Weurlander, Wernerson & Thornberg, (2021, 1269 - 1273) عن وجود أربع فئات رئيسة من الأسباب المُدرَكَة للاحتراق: (١) أخلاقيات العمل الفردية individual work ethics، (٢) الأسباب النظامية systemic reasons، (٣) السلبية الجماعية collegial negativity و (٤) العجز الشخصي personal deficits. تشير أخلاقيات العمل الفردية كسبب للاحتراق المهني للمعلم إلى تفسير الاحتراق نتيجة عدم القدرة على الحفاظ على ظروف عمل معقولة بسبب المعايير الأخلاقية المفرطة. تؤكد طريقة التفكير هذه على أهمية وضع حدود للطموح والحدود فيما يتعلق بالوقت والمشاركة لتجنب موقف العمل الذي يعد مُنهِكًا للغاية. بينما تضمنت الأسباب النظامية للاحتراق النظر إلى مهنة التدريس على أنها مرتبطة بطبيعتها بالمطالب والمهام التي لا يستطيع معلم واحد التأثير عليها أو التحكم فيها؛ حيث يعد هيكل التنظيم المدرسي وظروف العمل للمعلمين بمثابة تهديدات لصحتهم النفسية في المستقبل. أما السلبية الجماعية فتشير إلى التفاعل مع المعلمين الذين تحدثوا عن المعلمين الآخرين أو مهنة التدريس بطريقة سلبية مثل: السخرية من / ازدراء المعلم الذي يعاني من الاحتراق. في حين يشير العجز الشخصي إلى عيوب الشخصية ومهارات التأقلم الضعيفة كالحساسية المفرطة، وخلل تنظيم الانفعال أو عدم القدرة على التعامل مع المطالب.

ويذكر Machynska & Derkach, (2019, 28) أن عدم القدرة أو عدم المهارة على الاسترخاء وممارسة الهوايات يزيد من مخاطر تعرض المعلمين للاحتراق المهني. بينما يشير Larrivee, (2012, 9) إلى أن خطر الاحتراق من الممكن أن يزداد لدى المعلمين بسبب الافتقار إلى

الاستقلالية، والقلق بشأن ما يعتقده الآخرون، والأفكار الهوسية حول الأخطاء التي ارتكبت في عملية التدريس، والنقد الذاتي، وانخفاض عتبة الإحباط.

ج) قياس الاحتراق المهني:

تعددت طرق القياس التي اتبعها الباحثون في الكشف عن الاحتراق المهني؛ حيث قام البعض بالاعتماد على أساليب كمية من خلال تطبيق مقاييس تقرير ذاتي، في حين اعتمد آخرون على أساليب نوعية مثل: المقابلات، وقام فريق ثالث بإجراء بحوث مختلطة تعتمد على كلا الأسلوبين الكمي والكيفي معًا. ومن أمثلة البحوث التي اعتمدت على الأساليب الكمية من خلال مقاييس تضم عبارات تقرير ذاتي بحوث كل من: فرج طه، والسيد راغب (٢٠١٠)؛ Dziurzyński, (2019)، Estaji & Ghiasvand, (2021) بالإضافة إلى عدد كبير جدًّا من البحوث التي اعتمدت على تطبيق أداة ماسلاش لقياس الاحتراق لدى المعلمين Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES) مثل: Korniseva, et al., (2019). أما البحوث التي اعتمدت على الأساليب النوعية فمن أمثلتها بحث Lindqvist, et al., (2021)؛ حيث اعتمد على مجموعات التركيز Focus groups والمقابلات شبه المنظمة semi-structured interviews باستخدام النظرية البنائية المتجذرة constructivist grounded theory.

د) الآثار المترتبة على الاحتراق المهني للمعلم:

قد يتغيب المعلمون المُجهَدون انفعاليًّا عن العمل في كثير من الأحيان، مما يؤدي إلى تقليل وقت التدريس؛ وبالتالي انخفاض تحصيل الطلاب. كما أنهم قد يقضون وقتًا أقل في التحضير للدروس؛ مما قد يؤدي بدوره إلى انخفاض جودة التدريس. كما انهم قد يواجهون صعوبة في تقديم الدعم اللازم للطلاب والتفاعل الجيد معهم في الفصل الدراسي (Klusmann, et al., 2016, 1199).

كما أن معاناة المعلمين من الاحتراق المهني قد تُفضِي إلى عواقب وخيمة على الطلاب والأسر والبيئة التعليمية وإدارة المدرسة والمجتمع بأسره (Derman, et al., 2020, 68). ومن تلك العواقب ما كشف عنه بحث Kim, (2016, 25) من أن الاحتراق المهني يدفع المعلمين إلى نية ترك المهنة أو تغيير مكان العمل Turnover Intention.

وفي هذا السياق أوضحت نتائج بحث Heidari & Gorjian, (2017) أن مستويات الاحتراق لدى المعلمين لها تأثير كبير على التحصيل العام لطلابهم؛ حيث قدَّم المعلمون ذوو المستوى المنخفض من الاحتراق تعليمًا أكثر فاعلية من أقرانهم المعلمين الذين يعانون من المستويين المرتفع والمتوسط من الاحتراق. ويتفق Machynska & Derkach, (2019, 28) مع هذا الطرح؛ حيث يشيرا إلى أن الاحتراق المهني للمعلمين يؤثر بشكل مباشر ليس فقط على صحة المعلمين أنفسهم ولكن أيضًا على طلابهم.

بالإضافة إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الشفقة بالذات من جهة والأبعاد الفرعية للاحتراق (الإجهاد الانفعالي، وتبدد الشخصية) من جهة أخرى؛ فعندما يزداد مستوى الإجهاد الانفعالي وتبدد الشخصية، ينخفض مستوى الشفقة بالذات، بينما يزداد مستوى الشفقة بالذات مع زيادة مستوى

الإنجاز الشخصي (Atlı, 2019, 51). فضلًا عن وجود علاقة سالبة بين الالتزام التنظيمي للمعلمين من جهة ومستويات الاحتراق المهني لديهم من جهة أخرى (Konan, et al., 2017, 414)، كما كشفت نتائج بحث Korniseva, et al., (2019, 337) عن أن المستويات المرتفعة من الاحتراق المهني ترتبط ارتباطًا سلبيًا كبيرًا بالصحة العقلية.

وفي ضوء ما سبق، تتضح خطورة التعرض للاحتراق المهني في ظل الآثار الناجمة عنه؛ حيث يؤثر على مختلف جوانب حياة الفرد الشخصية والصحية والمهنية وهو ما دعا الباحثينِ للاهتمام بدراسة هذا المتغير في علاقته بكل من الهوية المهنية للمعلم والرغبة في ترك العمل بالتدريس.

٥) وجهات النظر المفسرة للاحتراق المهني للمعلم:

تتناول نظرية Freudenberger's Theory of Burnout الاحتراق بوصفه مظهر من مظاهر الأعراض التي تختلف من شخص لآخر ويمكن أن تجعل الفرد غير قادر على العمل، الأفراد في المهن المساعدة، مثل التدريس، غالبًا ما يشعرون بالضغط الداخلي والخارجي للعمل بشكل مفرط، ومساعدة الآخرين، وإعطاء المزيد، مما قد يؤدي في النهاية إلى الاحتراق، وتحدد النظرية نمطًا دوريًا يقوم فيه الأفراد بالتعويض عن مشاعر عدم الكفاءة من خلال العمل بجدية أكبر، مما يؤدي إلى زيادة الإحباط والاحتراق في نهاية المطاف (Freudenberger, 1975). ويجد الأفراد الملتزمون أنفسهم محاصرين في هذه الدورة، مدفوعين بضغوط داخلية وخارجية للأداء، وموجهين بالقيادة التي تدفعهم إلى زيادة جهودهم (Schaufeli & Buunk, 1996). وبالنسبة للمعلمين، يمكن أن يؤدي تطور الاحتراق إلى أمراض مرتبطة بالتوتر والتي يمكن أن تقصر حياتهم المهنية (Wegner et al., 2011). وفي هذه العملية لا يؤثر ذلك على أنفسهم فحسب، بل على مدارسهم أيضًا (Hastings & Bham, 2003; Inandi & Buyukozkan, 2013). وتظهر خصائص الاحتراق النفسي بشكل خاص عندما لا تتوافق توقعات المعلمين مع الظروف في مدارسهم، وتتضمن هذه الخصائص الظروف المادية لمدرستهم، والفصول المزدحمة، والتفاعل مع إدارة المدرسة، وصعوبات الوصول إلى الموارد المهنية، ونقص المواد، وانخفاض تعاون المدرسة وأولياء الأمور، وقلة التواصل مع المعلمين الآخرين، والشعور بعدم التقدير (Koruklu et al., 2012, 1824).

في حين يؤكد نموذج تشيرنيس الثلاثي للاحتراق Cherniss's Three model of Burnout (1980) على الطبيعة التبادلية للاحتراق، وتسليط الضوء على عدم التوازن بين موارد المعلم ومتطلبات المهنة، فمن خلال التعرف على هذه المراحل، يمكن للمؤسسات التعليمية تنفيذ تدخلات مستهدفة وأنظمة دعم للتخفيف من الإرهاق وتعزيز بيئة تعليمية أكثر صحة واستدامة. ويفسر هذا النموذج الاحتراق بوصفه تطور يغير اتجاهات الفرد وسلوكياته بسبب تعرضه للضغط في العمل، فهو ينتج عن عدم توازن المعاملات بين موارد المانح (المعلم) واحتياجات المتلقي (الطلاب) (Cherniss, 1980). وتمر عملية المعاملات وفقًا لنموذج تشيرنيس الثلاثي بثلاث مراحل هي: **١) الضغط Stress:** يحدث هذا عندما يدرك الفرد أن متطلبات الوظيفة تتجاوز قدرته على تلبية تلك المتطلبات، مما يؤدي إلى استجابات وجدانية سلبية. **٢) التوتر Strain:** يعاني الفرد في هذه المرحلة من زيادة القلق والتعب والإرهاق، مما يشير إلى مرحلة الاستجابة الوجدانية. **٣) المواجهة الدفاعية Defensive coping:** تتميز المرحلة

النهائية بزيادة التركيز على المشكلات الشخصية، والانسحاب النفسي من الموقف، والتغيرات في الاتجاهات والسلوك، وتبدد الشخصية أو سوء معاملة الطلاب (Cherniss, 1980).

بينما أوضحت Maslach, (2018, 29) أنها استنادًا لخلفيتها النفسية الاجتماعية social psychological background قامت في بادئ الأمر بتأطير مسألة الاحتراق من حيث العلاقة الاجتماعية بين شخصين: أحدهما يعطي والآخر يتلقى؛ لا سيما في ضوء طبيعة التفاعل بين هذين الشخصين والعوامل المختلفة التي قد تعزز أو تحُدُّ من هذا التفاعل. وكانت إحدى نتائج هذا الإطار النفسي الاجتماعي عدم الاعتناء بدور متغيرات الشخصية والفروق الفردية في الاحتراق اعتقادًا بأن العوامل الاجتماعية أكثر أهمية وتنبغي معالجتها.

بينما أشار عماد العرايضة (٢٠١٦، ٢٠٧) إلى إمكانية تفسير الاحتراق النفسي المهني في ضوء عدة نظريات؛ حيث يمكن تفسيره استنادًا للنظرية السلوكية باعتباره سلوكًا يحدث نتيجة لعوامل بيئية إذا ما تم ضبطها يصبح من الممكن التحكم في الاحتراق بسهولة. بينما يهتم النموذج البيئي عند تفسيره للاحتراق المهني بدراسة العلاقات المتبادلة بين الفرد والظروف المحيطة والأنظمة البيئية؛ إذ يحدث الاحتراق عندما يفشل الفرد في التعامل مع الضغوط النفسية بحكمة مما يؤدي لاعتقاده بتدهور مهاراته الشخصية وصحته النفسية والبدنية. في حين يرد النموذج المعرفي سلوكيات الفرد إلى مصدر داخلي معرفي يتمثل في العمليات العقلية والمعتقدات التي يحملها الفرد عن نفسه وعمله. أما نظرية التحليل النفسي فتفسر الاحتراق في ضوء الصراع بين مكونات الأنا والأنا الأعلى والهو.

في حين أوضح Heidari & Gorjian, (2017, 43) وجود ثلاثة نماذج نظرية رئيسة لدراسة الاحتراق؛ حيث يركز النموذج الأول على المدخل البينشخصي، بينما يركز النموذج الثاني على مدخل المنظمة، في حين أن النموذج الثالث يتناول الحفاظ على الموارد. بينما يرى Korniseva, et al., (2019, 338) أن الاحتراق المهني - تحت الضغط المزمن - يعمل كحيلة من حيل الدفاع النفسي، والتي تؤثر، أثناء الإجهاد النفسي والانفعالي طويل المدى، على الرفاهية الجسدية والعقلية، فضلًا عن موقف المعلمين من المهنة؛ حيث يبدو الإرهاق كآلية للدفاع النفسي على أنه استبعاد جزئي أو كامل للانفعالات استجابةً لتأثير صدمة نفسية.

كما ذكر Lindqvist, et al., (2021, 1268) أن التفاعل الرمزي Symbolic interactionism يصلح كإطار نظري نفسي اجتماعي لفهم الاحتراق المهني على نحوٍ يتوافق مع أهمية أخذ منظور المشاركين / المستجيبين أنفسهم the insider؛ حيث يركز التفاعل الرمزي على المعاني والأفعال الذاتية subjective meanings and actions التي تنتج عن البناء المشترك المستمر والتفاوض في الممارسة التفاعلية، فالناس دائمًا ما يرون الواقع ويفهمونه من خلال المنظورات perspectives؛ ومن ثم يمكن فهم الاحتراق المهني لدى الأفراد من خلال فحص وجهات نظرهم حوله.

ثالثًا الرغبة في ترك العمل بالتدريس:

أ) دوافع الرغبة في ترك العمل بالتدريس:

تتعدد الأسباب والعوامل التي من شأنها أن تسهم في رغبة أو نية المعلم لترك مهنته أو ترك جهة عمله، وفي هذا السياق توصل بحث Kim, (2016, 30) إلى أن شعور المعلمين بعدم العدالة أو غياب المساواة فيما يتعلق بالأجور والمكافآت والأعباء والمسؤوليات من شأنه أن يحفزهم لترك العمل.

كما أظهرت نتائج بحث Wen, et al., (2016, 1233) أن الهوية المهنية للموظفين وملاءمة الشخص-المنظمة يمكنهما التنبؤ بنية الدوران؛ حيث كانت العلاقة بين ملاءمة الشخص-المنظمة ونية الدوران أقوى بشكل ملحوظ بين الأشخاص ذوي المستوى المنخفض من الهوية المهنية مقارنةً بذوي المستوى المرتفع من الهوية المهنية. وكشفت نتائج بحث(Jiang, et al., (2019, 147-149 عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًّا بين الهوية المهنية من جهة والرغبة في ترك المهنة (نية الدوران) من جهة أخرى، كما أن أحد أسباب الرغبة في ترك المهنة (نية الدوران) ما قد يشعر به الفرد من نقص الدافعية للعمل إما لأسباب تتعلق بجوهر العمل نفسه أو لأسباب تتعلق بظروف العمل، وفي هذا السياق يمكن القول إن الهوية المهنية كدافع داخلي للعمل يمكن أن تقلل من نية الدوران. كما أن الرضا المستمد من ظروف العمل هو عامل آخر لا يمكن تجاهله في تفسير نية الدوران. وفي هذا السياق، توصلت نتائج بحث Sabancioğullari & Doğan, (2015, 1076) إلى أن انخفاض مستوى كل من: الهوية المهنية والرضا الوظيفي مؤشر على درجة كبيرة من الأهمية فيما يتعلق بالرغبة في ترك المهنة (نية الدوران).

وقد أظهرت نتائج بحث Zhang, et al., (2018)؛ وبحث Zhang, et al. & Gao, (2022, 1-2) أن للهوية المهنية تأثيرًا سلبيًّا غير مباشر على الرغبة في ترك المهنة (نية الدوران) من خلال الدور الوسيط للرضا الوظيفي والاندماج في العمل. بينما أوضحت نتائج بحث DeMatthews, et al., (2022) ارتفاع معدلات دوران المعلمين في المدارس التي تشهد دوران المديرين، لا سيما المدارس التي تعاني من معدلات الفقر المرتفعة، والمدارس ذات متوسط خبرة المعلمين المنخفض.

وقد اقترح Nguyen & Springer, (2023, 9-10) إطارًا مفاهيميًا مطوَّرًا حول دوران المعلمين؛ حيث يوضح هذا الإطار وجود ثلاث فئات أساسية من العوامل التي تؤثر على دوران المعلمين هي: العوامل الشخصية، والعوامل المدرسية، والعوامل الخارجية. تضم العوامل الشخصية كلًّا من: خصائص المعلم كالعمر أو النوع، ومؤهلات المعلم كالدرجة العلمية أو الخبرة. أما العوامل المدرسية فتشمل الخصائص التنظيمية للمدرسة، والموارد المدرسية، وخصائص المجتمع الطلابي، والتفاعلات بين الموظفين ومكان العمل. وتنطوي العوامل الخارجية على أحداث أو عوامل خارج الفرد ومكان العمل، مثل سوق العمل الأوسع أو نظام التقييم، والتي تؤثر على ما إذا كان المعلمون سيتركون المهنة.

ومن خلال فحص تصورات المعلمين حول الممارسات القيادية لمديري المدارس تبين وجود ثلاث ممارسات شائعة ميزت مديري المدارس ذات معدل دوران المعلمين المنخفض: (أ) الاعتراف بالمعلمين كمساهمين ذوي معرفة، (ب) إيصال رؤية المدرسة بوضوح حول التدريس عالي الجودة، و (ج) التعلم المتمركز حول الطلاب centering student learning حسبما أظهرت نتائج بحث Scallon, et al., (2023)؛ وبالتالي فالعكس صحيح أي أن العوامل المؤدية لرغبة المعلمين في ترك

العمل بالتدريس تتضمن: (أ) تجاهل الاعتراف بدور المعلمين كمساهمين خبراء ذوي معرفة، (ب) الإخفاق في توضيح رؤية المدرسة بشأن معايير وموجهات التدريس عالي الجودة، (ج) كون التعلم لا يتمركز حول الطالب ولا يحقق للطالب التمكين والمشاركة المرجوة.

وقد استفاد الباحثان مما سبق عرضه حول أسباب وعوامل إقدام المعلمين على ترك المهنة؛ حيث تمت مراعاة ذلك عند إعداد مقياس الرغبة في ترك العمل بالتدريس؛ إذ أجرى الباحثان مقابلات غير مقننة مع عدد من معلمي ومعلمات المعاهد الأزهرية لاستطلاع آرائهم بشأن الأسباب التي قد تدفعهم لترك المهنة، وقد جاءت استجاباتهم متسقةً مع ما تضمنته الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة.

ب) الآثار المترتبة على الرغبة في ترك العمل بالتدريس:

تكمن خطورة تناقص / تسرب المعلمين teacher attrition من المهنة في تكاليف ذلك للمدارس وتأثيره على عدد كبير من التلاميذ. ستؤدي قوة التدريس الأقل استقرارًا إلى اضطرابات تعليمية وتنظيمية (Lindqvist, et al., 2014, 95)؛ إذ تعد المعدلات المرتفعة من دوران المعلمين مشكلة كبيرة؛ لأنها تفرض "تكاليف تعليمية ومالية وتنظيمية تزعزع استقرار مجتمعات التعلم وتؤثر بشكل مباشر على تعلم الطلاب (Simon & Johnson, 2015, 6)، كما أن التكاليف الباهظة الناتجة عن معدلات الدوران المرتفعة تثقل كاهل المؤسسات التعليمية ماليًا بزيادة نفقات التوظيف والتدريب فضلًا عن التكاليف الخفية الناتجة عن التغيرات في جودة وتكوين طاقم التدريس (Sorensen & Ladd, 2020). ومع استمرار دوران المعلمين، قد يواجه مديرو المدارس صعوبة في العثور على معلمين مؤهلين مناسبين لمدارسهم؛ مما يؤدي إلى تعيين معلمين "غير أكفاء" غالبًا ما يكون هؤلاء المعلمون غير راضين ويتركون العمل بسرعة (Liu, Rosenstein, Swan & Khalil, 2008).

ج) وجهات النظر المفسرة لترك العمل:

ج-١) نموذج متطلبات العمل والموارد Job Demands-Resources (JD-R) model

يقترح هذا النموذج أن متطلبات الوظيفة، وهي الجوانب الجسدية أو النفسية أو الاجتماعية أو التنظيمية للوظيفة التي تتطلب جهدًا بدنيًا ونفسيًا مستمرًا، يمكن أن تستنزف موارد الطاقة لدى الموظف وتؤدي إلى الإرهاق، وفي النهاية، نية ترك العمل، أما موارد الوظيفة والتي تتمثل في الجوانب الجسدية أو النفسية أو الاجتماعية أو التنظيمية للوظيفة التي تساعد الموظفين على تحقيق أهدافهم، وتقليل متطلبات الوظيفة، وتحفيز النمو الشخصي والتنمية، يمكن أن تعزز الاندماج والدافعية، وبالتالي تقليل نية ترك العمل (Bakker & Demerouti, 2007). وتشمل متطلبات الوظيفة في سياق التدريس عوامل مثل أعباء العمل المفرطة، وسلوكيات الطلاب الصعبة، ونقص الدعم الإداري، والضغط الناتج عن الاختبارات عالية المخاطر، كما تشمل موارد الوظيفة عوامل مثل الدعم الجماعي، والاستقلالية، وفرص التطوير المهني، والوصول إلى الموارد التعليمية؛ فعندما تفوق متطلبات الوظيفة موارد الوظيفة، يكون المعلمون أكثر عرضة للتعرض للإرهاق، وبالتالي، تتطور لديهم النية لترك مدارسهم أو المهنة تمامًا (Rajendran et al., 2020; Roodt, 2018).

ج-٢) النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory (SCT)

وفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية، تتأثر سلوكيات الأفراد بما في ذلك قراراتهم المهنية، بعواملهم الشخصية (مثل الكفاءة الذاتية، وتوقعات النتائج)، والعوامل البيئية (مثل الدعم الاجتماعي، وظروف العمل)، والتفاعلات المتبادلة بين هاتين المجموعتين. من العوامل (Bandura & Cervone, 1986). وفي سياق التدريس، تم تحديد الكفاءة الذاتية، والتي تشير إلى معتقدات المعلمين في قدرتهم على إدارة التدريس في الفصول الدراسية وسلوك الطلاب بشكل فعال، كعامل شخصي حاسم يؤثر على نية ترك العمل (Klassen & Chiu, 2011). ويستمر المعلمون الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية العالية في مواجهة التحديات، فهم أكثر مرونة في مواجهة ظروف العمل المعاكسة، مما يقلل من احتمالية تطوير نوايا ترك العمل، ويمكن للعوامل البيئية، مثل القيادة المدرسية الداعمة، والمناخ المدرسي الإيجابي، وفرص النمو المهني، أن تشكل توقعات نتائج المعلمين وتؤثر على قراراتهم بالبقاء أو ترك مدارسهم أو مهنتهم (Collie et al., 2012).

ج-٣) نظرية رأس المال البشري Human Capital Theory

تقترح نظرية رأس المال البشري أن الأفراد يتخذون قراراتهم المهنية بناءً على تحليل التكلفة والعائد، وموازنة المكافآت المحتملة (مثل الراتب والمزايا والرضا الوظيفي) مقابل التكاليف (مثل الوقت والجهد والضغط النفسي) المرتبطة بوظيفتهم الحالية (Becker, 1985). وتؤدي عوامل مثل الرواتب المنخفضة في مهنة التدريس، ونقص فرص التقدم الوظيفي، وظروف العمل السيئة إلى دفع المعلمين إلى إدراك أن تكاليفهم تفوق فوائدهم، مما يدفعهم إلى التفكير في ترك العمل بحثًا عن خيارات وظيفية بديلة تقدم مكافآت أفضل أو تكاليف أقل (Brian, 2007). وتعترف نظرية رأس المال البشري بدور الخصائص الفردية، مثل العمر والخبرة والتحصيل العلمي، في تشكيل القرارات المهنية للأفراد؛ على سبيل المثال، قد يكون المعلمون الأصغر سنًا والأقل خبرة أكثر عرضة لترك المهنة بسبب انخفاض مستويات استثمارهم في التدريس وزيادة حراكهم في سوق العمل (Ingersoll, 2001).

البحوث والدراسات السابقة:

أ) بحوث ودراسات سابقة تناولت الهوية المهنية وترك المهنة:

هدف بحث Hong, (2010) لاستكشاف التصورات المختلفة للهوية المهنية للمعلمين قبل الخدمة وفي بداية الخدمة فيما يتعلق بقراراتهم لترك المهنة. كما استخدم البحث طرقًا مختلطة تضمنت (٨٤) استطلاعًا للمشاركين و (٢٧) مقابلة من أربع مجموعات من المشاركين في مراحل مختلفة من التدريس. وكان المشاركون (٨٤) من الطلبة المعلمين ببرنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الثانوية (٢٥ طالبًا و ٥٩ طالبة). تراوح متوسط العمر لكل مجموعة من ٢٦ إلى ٣٨ سنة. وأظهرت النتائج أن المعلمين قبل الخدمة يميلون إلى أن تكون لديهم تصورات مثالية للتدريس.

وأجرى Lin, (2019) بحثًا لاستكشاف العلاقة بين الهوية المهنية لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة ونوايا دورانهم الوظيفي. وقد تبين أنه عندما تكون الهوية المهنية لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة في المستوى الأعلى، فإن نية الدوران تكون في المستوى الأدنى. وبالإضافة إلى ذلك، فقد أفادت التقارير

أن مستوى الهوية المهنية للمعلمين الذكور أقل بكثير منه لدى الإناث. وتبين وجود فرق كبير في الرضا المهني ونية الدوران بين مجموعات الرواتب المختلفة. معلمو رياض الأطفال الحكومية يتمتعون بأقوى هوية مهنية وأضعف نية للترك. ارتبطت الهوية المهنية لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة بشكل سلبي مع نيتهم في ترك المهنة.

وسعى بحث Li & Tinmaz (2024) للوقوف على تأثير الهوية المهنية والرفاهية المهنية على نية الاحتفاظ (نقيض نية الدوران أو التسرب من المهنة) بالمعلمين الريفيين في الصين. تم تطبيق استبانة على عينة قوامها (٥٨٨) معلمًا ريفيًا في مدينة يولين بمقاطعة شنشي في الصين. وأظهرت النتائج أن نية الاحتفاظ العامة لدى المعلمين الريفيين لم تكن قوية جدًا، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية من حيث العمر، والعنوان الموجود على بطاقة الهوية، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وسنوات التدريس في المناطق الريفية، ونوع المنزل الذي يعيشون فيه حاليًا. وتم اقتراح ثلاث استراتيجيات لتحقيق الاستقرار في فريق المعلمين الريفيين: (١) التركيز على تلبية الاحتياجات الحقيقية للمعلمين الريفيين بدقة، (٢) تعزيز المهنية الهوية لتحسين نية الاحتفاظ بالمزايا benefit retention intention، و(٣) تعزيز السعادة المهنية لزيادة تعزيز نية الاحتفاظ العاطفي emotional retention intention لدى معلمي المدارس الريفية.

مما سبق يتضح أن هناك علاقة عكسية بين الهوية المهنية للمعلم من جهة ورغبته أو نيته لترك المهنة أو الدوران الوظيفي من جهة أخرى؛ ومن ثم فإن المستوى المرتفع من الهوية المهنية يعد عاملًا وقائيًّا للحد من تسرب المعلمين ومواجهة التناقص المطرد في أعدادهم.

ويختلف البحث الحالي عن هذه البحوث في أنه لم يقتصر على تناول العلاقة بين الهوية المهنية للمعلم والرغبة في ترك العمل بالتدريس وحسب بل تجاوز ذلك ليتناول أيضًا الاحتراق المهني لدى المعلمين في علاقته بهذين المتغيرين لما له من دور في دفع المعلمين باتجاه ترك المهنة.

ب) بحوث ودراسات سابقة تناولت الهوية المهنية والاحتراق المهني:

سعى بحث Yıldırım, (2015) إلى استكشاف العلاقة الارتباطية بين الالتزام التنظيمي (الالتزام المهني أحد أبعاد الهوية المهنية للمعلم في البحث الحالي) والاحتراق المهني لدى معلمي التربية الرياضية وتحديد الدور الوسيط لتصورات الكفاءة الذاتية لديهم في هذه العلاقة. وتم إجراء البحث باستخدام طريقة المقطع العرضي. تكونت عينة البحث من (٣٢٥) معلمًا للتربية البدنية. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الالتزام التنظيمي والاحتراق المهني لدى معلمي التربية الرياضية. كما اتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تصورات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والاحتراق المهني، ولكن هناك علاقة إيجابية بين كفاءتهم الذاتية والتزامهم التنظيمي. وقد تبين أن تصورات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين تؤدي دورًا وسيطًا بين التزامهم التنظيمي (المهني) والاحتراق المهني.

وقام Fisherman, (2015) ببحث للكشف عن الفروق بين معلمي مرحلة رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية، ومرحلة ما بعد الابتدائية، فيما يتعلق بالعلاقة بين الهوية المهنية والاحتراق المهني. وتألفت عينة البحث من (٢٤٠) معلمًا قاموا بالاستجابة لمقياسين أحدهما للهوية المهنية والآخر للاحتراق المهني للمعلمين. وقد أظهرت نتائج البحث أن معلمي رياض الأطفال لديهم مستوى أقل من الاحتراق

مقارنةً بزملائهم معلمي المدارس الابتدائية وما بعد الابتدائية، سواء من حيث درجة الاحتراق العام، أم من حيث درجات عدم الإنجاز وتبدد الشخصية. وفيما يتعلق بالاحتراق العام، لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس الابتدائية وما بعد الابتدائية. حصل معلمو المدارس الابتدائية على درجات أعلى بكثير في الهوية المهنية العامة وعواملها مقارنة بمعلمي رياض الأطفال وما بعد المرحلة الابتدائية. كما تم العثور على معادلات الانحدار بأنواعها المختلفة للتنبؤ بالاحتراق المهني وفقًا لعوامل الهوية المهنية وسنوات الخبرة.

وأجرى Yaşar & Özdemir, (2016) بحثًا للوقوف على طبيعة العلاقة بين السخرية التنظيمية organizational cynicism والاحتراق النفسي من خلال الالتزام التنظيمي (المهني) للمعلمين. وتم تحليل البيانات الواردة من (٢٤٧) معلمًا بالمدارس المتوسطة العاملين في (١٦) مدرسة عامة تابعة لوزارة التربية الوطنية في إسطنبول. وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين للالتزام التنظيمي (الالتزام المهني أحد أبعاد الهوية المهنية للمعلم في البحث الحالي) ومستويات السخرية التنظيمية والاحتراق النفسي لديهم.

وهدف بحث Akdemir, (2019) إلى الكشف عن أثر الاحتراق النفسي لدى المعلمين على التزامهم التنظيمي (الالتزام المهني أحد أبعاد الهوية المهنية للمعلم في البحث الحالي). اعتمد البحث على نموذج المسح الارتباطي. وبلغ عدد المشاركين في البحث (١٧٣) معلماً بالمدارس الابتدائية والثانوية في تركيا. وتم استخدام مقياس Maslach للاحتراق ومقياس الالتزام التنظيمي كأدوات لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن بعد الإجهاد الانفعالي للاحتراق النفسي وبُعد الامتثال للالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين جاءا بمستوى مرتفع مقارنة بأبعاد الاحتراق النفسي الأخرى والالتزام التنظيمي. كما تبين وجود علاقة سالبة بين الاحتراق النفسي لدى المعلمين والتزامهم التنظيمي. علاوة على ذلك، فإن الالتزام التنظيمي للمعلمين ينبئ بشكل كبير بالاحتراق لديهم.

وقام Habib, (2020) ببحث حول العلاقة بين الالتزام التنظيمي (الالتزام المهني أحد أبعاد الهوية المهنية للمعلم في البحث الحالي) والاحتراق المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم من معلمي المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائيًا. وقد تم تطبيق مقياسين لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الالتزام التنظيمي بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، أي أن كلا المجموعتين (الذكور والإناث) تتشابه في الالتزام التنظيمي. كما تبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الالتزام التنظيمي والاحتراق المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية.

وأجرى Fuentes, (2013) بحثًا للكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل الديموجرافية والالتزام التنظيمي (الالتزام المهني أحد أبعاد الهوية المهنية للمعلم في البحث الحالي) والاحتراق المهني فيما يتعلق بنية الدوران (الرغبة في ترك العمل) لدى معلمي المدارس الثانوية. تكونت عينة البحث من (٩٥) معلمًا. وأظهرت النتائج أن عدد السنوات والالتزام التنظيمي (المهني) والاحتراق المهني ترتبط بشكل طفيف مع نية الدوران. وأن العوامل التي تؤثر على نية الدوران تتمثل في: الالتزام الانفعالي والاحتراق المرتبط بالعميل.

مما سبق يتضح أن هناك علاقة عكسية بين الهوية المهنية للمعلم من جهة والاحتراق المهني لديه من جهة أخرى؛ ومن ثم فإن المستوى المرتفع من الهوية المهنية يعد عاملًا وقائيًّا للحد من تعرض المعلمين للاحتراق المهني والعكس صحيح.

ويختلف البحث الحالي عن هذه البحوث في أنه لم يقتصر على تناول العلاقة بين الهوية المهنية للمعلمين والاحتراق المهني لديهم وحسب بل تجاوز ذلك ليتناول أيضًا الرغبة في ترك العمل بالتدريس في علاقتها بهذين المتغيرين لما بينها وبينهما من ارتباطات فقد تكون نتيجةً لانخفاض مستوى الهوية المهنية وارتفاع مستوى الاحتراق المهني.

ج) بحوث ودراسات سابقة تناولت الاحتراق المهني وترك المهنة:

ركز بحث Kim, (2016) على العوامل التي تقلل من معدل الدوران المرتفع لمعلمات مرحلة رياض الأطفال على خلفية بيئة عملهن السيئة بما في ذلك ساعات العمل الطويلة وعبء العمل الزائد والأجور المنخفضة. وتم إجراء مسح لمعلمات رياض الأطفال عن طريق جمع وتحليل بيانات (٢٨٣) استبيانًا. ووفقا للتحليل فإن كلا من العدالة الإجرائية procedural justice والعدالة البينشخصية interpersonal justice لهما آثار إيجابية على النزعة الجماعية أو التوجه الجمعي collectivistic tendency كما أنهما تقللان من نية الدوران. وتبين كذلك أن العدالة البينشخصية تقلل من الاحتراق المهني، في حين أن العدالة التوزيعية تزيد بشكل كبير من الاحتراق المهني. كما أن النزعة الجماعية تقلل من نية الدوران. يزيد الاحتراق المهني من نية الدوران (ترك المهنة).

وهدف بحث Skaalvik & Skaalvik, (2017) لتحليل العلاقات بين تصور المعلمين لبنية الهدف المدرسي، وعبء العمل، والفاعلية الذاتية، والإجهاد الانفعالي (أحد أبعاد الاحتراق المهني)، والرضا الوظيفي، والدافع لترك مهنة التدريس. كان المشاركون (٧٦٠) معلمًا نرويجيًا. تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العاملي التوكيدي ونمذجة المعادلة البنائية، وتم العثور على طريقتين رئيستين للتحفيز على ترك مهنة التدريس، إحداهما من تصور بنية هدف التعلم عبر الفاعلية الذاتية للمعلم والرضا الوظيفي؛ مما يؤدي إلى انخفاض الدافع لترك مهنة التدريس، والأخرى من تصور بنية هدف الأداء من خلال زيادة عبء العمل والإجهاد الانفعالي، مما يؤدي إلى زيادة الدافع لترك مهنة التدريس.

واستنادًا إلى نظرية الحفاظ على الموارد سعى بحث Lee, (2019) إلى استكشاف العلاقات بين استراتيجيات العمل الانفعالي الثلاث، والاحتراق المهني للمعلم، ونية الدوران بين معلمي التربية البدنية. أكمل ما مجموعه (٦١٣) معلمًا للتربية البدنية في المدارس الثانوية من (٤٧) ولاية عبر الولايات المتحدة استبيانات عبر الإنترنت تقيس المتغيرات المقترحة. أوضحت مؤشرات جودة المطابقة أن النموذج البنائي أظهر مطابقة مقبولة. وكشفت النتائج أيضًا عن أن الاحتراق المهني للمعلم يرتبط بشكل إيجابي بالتمثيل السطحي surface acting ويرتبط بشكل سلبي بالتعبير الحقيقي genuine expression. علاوة على ذلك، ارتبط الاحتراق المهني للمعلم بشكل إيجابي مع نية الدوران. أظهر تحليل الوساطة أن الاحتراق المهني للمعلم يتوسط بشكل كامل المسار من استراتيجيات العمل الانفعالي إلى نية الدوران.

وهدف بحث Rajendran, Watt & Richardson, (2020) إلى فحص العلاقة بين نية الدوران لدى معلمي المرحلة الابتدائية (ن = ٥٨٠) والمرحلة الثانوية (ن = ٦٧٥) من الجنسين: الذكور

(ن = ٢٥٤) والإناث (ن = ٩٩٩) في ضوء نموذج مطالب وموارد المهنة job demands-resources model (JD-R). أشارت نماذج المعادلات البنائية متعددة المجموعات إلى أن مطالب العمل (عبء العمل، وسوء سلوك الطالب)، والمطلب الشخصي للصراع بين العمل والأسرة، كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالإجهاد الانفعالي - وهو البعد الأساسي للاحتراق. ترتبط جميع المطالب بشكل غير مباشر بالرغبة في الدوران من خلال الإجهاد الانفعالي. من بين جميع مجموعات المعلمين، لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد الانفعالي أو نية الدوران. وكان الصراع بين العمل والأسرة أقوى مؤشر على الإجهاد الانفعالي لدى المعلمين والمعلمات.

مما سبق يتضح أن هناك علاقة موجبة طردية بين الاحتراق المهني من جهة والرغبة في ترك العمل بالتدريس من جهة أخرى؛ ومن ثم فإن المستوى المرتفع من الاحتراق المهني يعد دافعًا قويًّا لزيادة الرغبة في ترك العمل بالتدريس.

ويختلف البحث الحالي عن هذه البحوث في أنه لم يقتصر على تناول العلاقة بين الرغبة في ترك العمل بالتدريس والاحتراق المهني لدى المعلمين وحسب بل تجاوز ذلك ليتناول أيضًا الهوية المهنية للمعلم في علاقتها بهذين المتغيرين لما بينها وبينهما من ارتباطات فقد تكون تنمية مستوى الهوية المهنية تدخلًا فعالًا لخفض كل من: مستوى الاحتراق المهني والرغبة في ترك العمل بالتدريس.

د) بحوث ودراسات سابقة تناولت الهوية المهنية والاحتراق المهني وترك المهنة:

تناول بحث Skaalvik & Skaalvik, (2011) العلاقات بين متغيرات السياق المدرسي "ظروف العمل في المدرسة"، وشعور المعلمين بالانتماء، والإجهاد الانفعالي (أحد أبعاد الاحتراق المهني)، والرضا الوظيفي، والدافع لترك مهنة التدريس. تم قياس ستة جوانب للسياق المدرسي "ظروف العمل في المدرسة": اتساق أو توافق القيم value consonance، الدعم الإشرافي supervisory support، العلاقات مع الزملاء، العلاقات مع أولياء الأمور، ضغط الوقت، ومشاكل الانضباط. بلغ عدد المشاركين (٢٥٦٩) معلمًا نرويجيًا في المدارس الابتدائية والإعدادية. تم تحليل البيانات عن طريق تحليلات نمذجة المعادلة البنائية SEM. ارتبطت جميع متغيرات السياق المدرسي الستة بالرضا الوظيفي والدافع لترك مهنة التدريس. كانت هذه العلاقات في المقام الأول غير مباشرة، وتوسطت من خلال مشاعر الانتماء والإجهاد الانفعالي.

ومما سبق يتضح وجود ندرة في البحوث التي جمعت متغيرات البحث الحالي معًا مما يعني وجود فجوة بحثية تستدعي العمل على سدها؛ وبناءً على ذلك، تم تحديد متغيرات البحث الحالي، وقد استفاد الباحثان من الاطلاع على هذه البحوث المتنوعة ومن المقاييس المستخدمة في بعضها.

فروض البحث:

من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الهوية المهنية للمعلم ودرجات الاحتراق المهني لدى أفراد العينة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الهوية المهنية للمعلم ودرجات الرغبة في ترك العمل لدى أفراد العينة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الاحتراق المهني ودرجات الرغبة في ترك العمل لدى أفراد العينة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.
- لا يمكن التنبؤ بالرغبة في ترك العمل بالتدريس تنبؤًا دالًا إحصائيًّا بمعلومية الهوية المهنية لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.
- لا يمكن التنبؤ بالاحتراق المهني تنبؤًا دالًا إحصائيًّا بمعلومية الهوية المهنية لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.

منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي والذي حاول الباحثان من خلاله الكشف عن العلاقة بين الهوية المهنية للمعلم من جهة وكل من: الاحتراق المهني للمعلم والرغبة في ترك العمل بالتدريس لدى عينة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف، وإمكانية التنبؤ بكل من: الاحتراق المهني للمعلم والرغبة في ترك العمل بالتدريس بمعلومية الهوية المهنية للمعلم.

المشاركون في البحث:

(١)المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية:

بلغ عدد المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية (١٦٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف، طُبقت عليهم أدوات الدراسة في صورتها الأولية للتحقق من خصائصها السيكومترية.

(٢)المشاركون في البحث الأساسي:

بلغ عدد المشاركين في البحث الأساسي (٢٢٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف (٩٢ من الذكور، ١٢٨ من الإناث)، طُبقت عليهم أدوات الدراسة في صورتها النهائية للتحقق من فروض الدراسة.

أدوات البحث:

١) مقياس الهوية المهنية للمعلم (إعداد الباحثَينِ)

تم إعداد مقياس الهوية المهنية في ضوء الخطوات الآتية:

(١)تحديد الهدف من المقياس: حيث يهدف المقياس إلى الكشف عن الهوية المهنية للمعلم في ضوء تعريفها الإجرائي المستخدم في البحث الحالي.
(٢)الاطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الهوية المهنية للمعلم.
(٣)تحديد مفهوم الهوية المهنية للمعلم بأنها "الصورة الذهنية التي يحملها المعلم عن كفاءته الذاتية كمعلم والتمكين الذي يحققه من خلال التزامه بمهنته، مع السعي للموازنة بين الأدوار المتنوعة التي يضطلع بها

من جهة ونظرته لنفسه من جهة أخرى". وتتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون في البحث على مقياس الهوية المهنية للمعلم (إعداد الباحثَين).

(٤)صياغة تعريف إجرائي لكل بعد من بُعدي الهوية المهنية، وفي ضوئه صاغ الباحثان مفردات المقياس في صورة عبارات تقرير ذاتي.

(٥) تضمين كل بعد مجموعة من العبارات التي تقيسه، وأمام كل عبارة خمسة بدائل (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، بحيث يحصل المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب (٥-٤-٣-٢-١) في العبارات الموجبة والعكس صحيح في العبارات السالبة.

(٦) حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١- الصدق العاملي:

يعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي، وقد قام الباحثان بحساب الصدق العاملي لمقياس الهوية المهنية للمعلم في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات عينة تكونت من (١٦٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.

وقام الباحثان بحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O (Kaiser- Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy) Test؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٨٥٧) وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠)؛ وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وقد تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذ الباحثان بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزرKaiser Varimax، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص عاملين الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح، وجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الهوية المهنية للمعلم (ن = ١٦٠)

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني
١		٠,٤٢٩	٢٣		٠,٦٣٩
٢		٠,٤٤١	٢٤	٠,٧٢٨	
٣	٠,٤٥٨		٢٥		٠,٦٥٨
٤	٠,٦٤٤		٢٦	٠,٦٥٠	

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني
٥	٠,٦٥٣		٢٧		٠,٧٠٨
٦	٠,٦٤٩		٢٨		٠,٦٣٦
٧	٠,٥٧٧		٢٩		٠,٧٥٤
٨	٠,٦٧٨		٣٠		٠,٧٤٠
٩	٠,٦٢٠		٣١		٠,٥٧١
١٠	٠,٥٦١		٣٢		٠,٧٧١
١١	٠,٧٢٥		٣٣		٠,٧٤١
١٢	٠,٦٥٧		٣٤		٠,٥٣٠
١٣		٠,٥٨٦	٣٥	٠,٧٣٠	
١٤	٠,٥٦٨		٣٦	٠,٧١٣	
١٥		٠,٥٣٦	٣٧	٠,٦٦٩	
١٦		٠,٥٣٠	٣٨	٠,٦١١	
١٧		٠,٤٧١	٣٩	٠,٦٩١	
١٨	٠,٥٧٣		٤٠		٠,٥١٠
١٩		٠,٥٣٢	٤١	٠,٦٢١	
٢٠	٠,٦١٦		٤٢		٠,٥٠٥
٢١	٠,٦٧٠		٤٣	٠,٦٠٤	
٢٢	٠,٦٢١		-	-	-
الجذر الكامن				١٢,٧٤٣	٤,٥٩٧
نسبة التباين				٢٩,٦٣٥	١٠,٦٩٠

يتضح من جدول (١) ما يلي:

١) اشتمل العامل الأول على (٢٤) عبارة تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًّا تراوحت قيمها ما بين (٠,٤٥٨ : ٠,٧٣١)، وهي العبارات أرقام (٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٤-١٨-٢٠-٢١-٢٢-٢٤-٢٦-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤١-٤٣)، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (**الكفاءة الذاتية المدركة والتمكين**)؛ حيث إنَّها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٢) اشتمل العامل الثاني على (١٩) عبارة تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًّا تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٨٨ : ٠,٧٢٧)، وهي العبارات أرقام (١-٢-١٣-١٥-١٦-١٧- ١٩-٢٣-٢٥-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٤٠-٤٢)، وبفحص محتوى عباراته تسمية هذا العامل (**الالتزام المهني**)؛ حيث إنَّها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

ثانيًا: الاتساق الداخلي

قام الباحثان بتطبيق المقياس على (١٦٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف، وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية:

جدول (٢)
معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الهوية المهنية للمعلم (ن = ١٦٠)

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	**٠,٦٣٢	**٠,٤٣٠	١٦	**٠,٥٦٤	**٠,٥١٢	٣١	**٠,٦٨٥	**٠,٦٣٤
٢	**٠,٦٢٠	**٠,٤٦٠	١٧	**٠,٥٤٣	**٠,٥٦٣	٣٢	**٠,٦٨٤	**٠,٤٣٦
٣	**٠,٦٠٢	**٠,٣٧٦	١٨	**٠,٥٩٢	**٠,٥١٩	٣٣	**٠,٦٧٢	**٠,٥٥٨
٤	**٠,٧٣٨	**٠,٥١٥	١٩	**٠,٦٤٨	**٠,٥٧٢	٣٤	**٠,٦٥٣	**٠,٦١٤
٥	**٠,٨٠٨	**٠,٥٣٦	٢٠	**٠,٦٧٥	**٠,٥٠٩	٣٥	**٠,٥٩٣	**٠,٥٢٩
٦	**٠,٨٠٢	**٠,٥٣٦	٢١	**٠,٥٨٩	**٠,٥١٢	٣٦	**٠,٧٤٤	**٠,٤٥٠
٧	**٠,٦٩٧	**٠,٤٧٣	٢٢	**٠,٦٦١	**٠,٥٠٥	٣٧	**٠,٥٧٢	**٠,٥٩٢
٨	**٠,٧٧٩	**٠,٥٧٨	٢٣	**٠,٧٤٦	**٠,٥٨٩	٣٨	**٠,٧١١	**٠,٣٦٨
٩	**٠,٧٧٦	**٠,٥٢٦	٢٤	**٠,٦٤٩	**٠,٥٥٨	٣٩	**٠,٥٩٠	**٠,٤٣٥
١٠	**٠,٦٩٦	**٠,٤٨٠	٢٥	**٠,٦٩٩	**٠,٦٨٨	٤٠	**٠,٥٦٨	**٠,٥٦٥
١١	**٠,٧٠٩	**٠,٦٤١	٢٦	**٠,٧٢٩	**٠,٥١٥	٤١	**٠,٧٤٤	**٠,٤٤٦
١٢	**٠,٧٣٧	**٠,٦١٠	٢٧	**٠,٦٩٤	**٠,٤٧٦	٤٢	**٠,٨٠٩	**٠,٣٦٥
١٣	**٠,٦٨٥	**٠,٥٦٦	٢٨	**٠,٧٩٣	**٠,٦٦٨	٤٣	**٠,٦٢٧	**٠,٥٣١
١٤	**٠,٧٩٤	**٠,٦٢٢	٢٩	**٠,٧٩٩	**٠,٦٧٣	-	-	-
١٥	**٠,٦٢٥	**٠,٥٧٩	٣٠	**٠,٦٩٢	**٠,٦٠٨	-	-	-

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما في جدول (٣):

جدول (٣)
معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الهوية المهنية للمعلم (ن = ١٦٠)

الأبعاد	الكفاءة الذاتية المدركة والتمكين	الالتزام المهني	الدرجة الكلية
الكفاءة الذاتية المدركة والتمكين	-		
الالتزام المهني	**٠,٧٥٥	-	
الدرجة الكلية	**٠,٨٧٩	**٠,٨٦١	-

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٦٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف، ويوضح جدول (٤) معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الهوية المهنية للمعلم والدرجة الكلية:

جدول (٤)
معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الهوية المهنية للمعلم (ن = ١٦٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الكفاءة الذاتية المدركة والتمكين	٠,٩٢١
٢	الالتزام المهني	٠,٨٩٤
-	الدرجة الكلية	٠,٩٣٢

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الهوية المهنية للمعلم تراوحت بين (٠,٨٩٤- ٠,٩٣٢) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

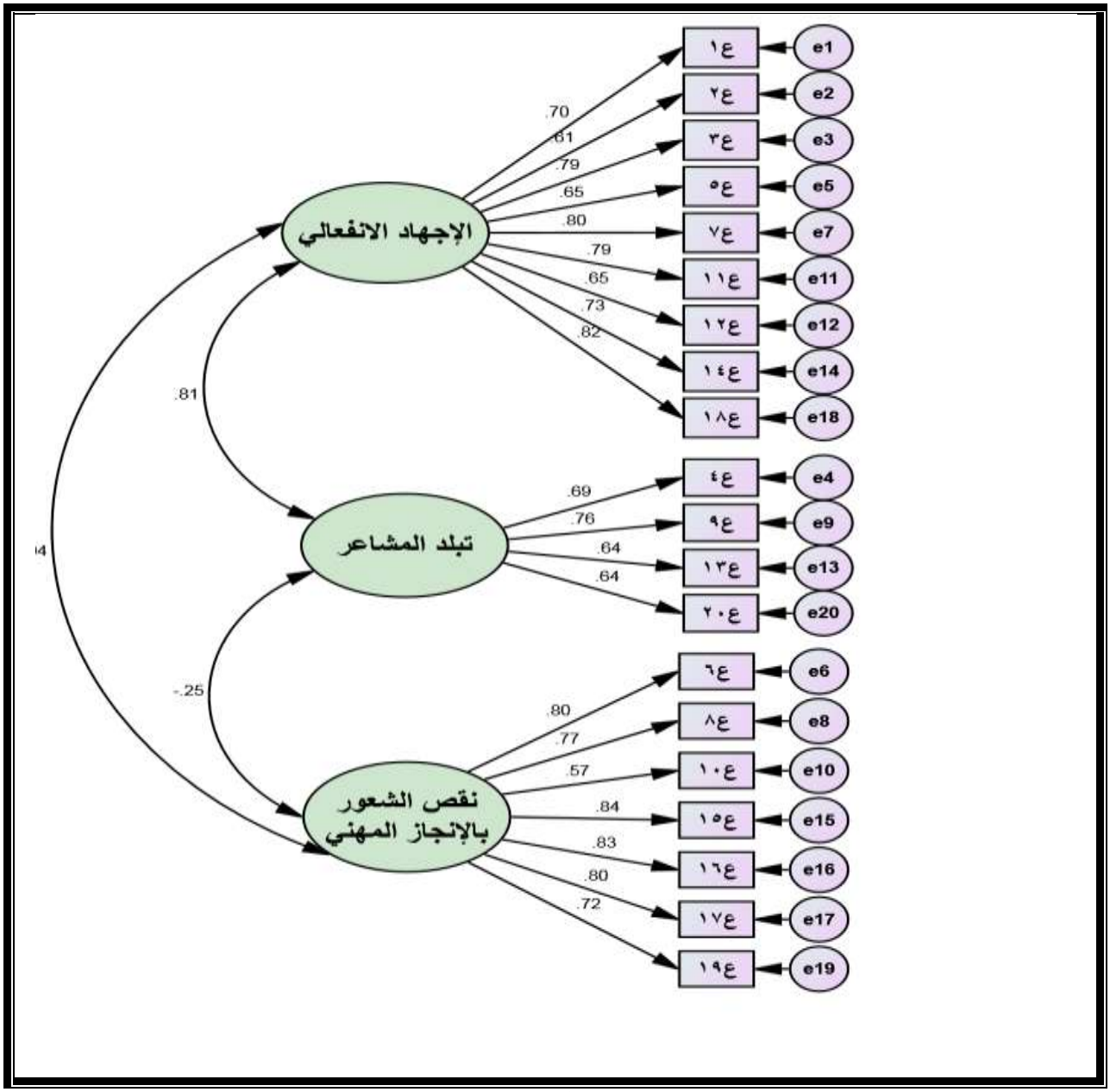
الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق المهني للمعلم:

أولًا: الصدق

تم حساب صدق المقياس في البحث الحالي عن طريق ما يلي:

١ـ التحليل العاملي التوكيدي:

نظراً لأن الباحثَينِ قد تبنيا مقياس الاحتراق المهني للمعلم (إعداد Maslach تعريب سليمان الوابلي، ١٩٩٥)، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد، فقد استخدما التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس (مع حذف عبارتين من المقياس بناءً على استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية؛ حيث تم وصفهما بالغموض)، وشكل (١) يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية والمكونة من (١٦٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.



شكل (١)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق المهني للمعلم

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما في جدول (٥):

جدول (٥)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الاحتراق المهني لمعلم (ن = ١٦٠)

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	الإجهاد الانفعالي	٠,٧٠٠	١			
٢		٠,٦٠٨	٠,٧٧٩	٠,١٠٧	٧,٢٨٥	**
٣		٠,٧٨٨	١,١١١	٠,١١٩	٩,٣٤٦	***
٥		٠,٦٤٩	٠,٨٩١	٠,١١٥	٧,٧٥٣	***
٧		٠,٧٩٨	١,١٣٠	٠,١١٩	٩,٤٦٣	***
١١		٠,٧٨٦	١,١٤٥	٠,١٢٣	٩,٣٣٠	***
١٢		٠,٦٥٢	٠,٨٧٧	٠,١١٤	٧,٧٩٢	***
١٤		٠,٧٢٥	١,٠٠٥	٠,١١٦	٨,٦٣٤	***
١٨		٠,٨٢٠	١,١٦٤	٠,١٢٠	٩,٧٠٧	***
٤	تبلد المشاعر	٠,٦٩٠	١			
٩		٠,٧٦٣	١,١١٥	٠,١٣٦	٨,١٧٨	***
١٣		٠,٦٣٧	٠,٨٦١	٠,١٢٣	٧,٠٣١	***
٢٠		٠,٦٤٢	٠,٩٣٣	٠,١٣٢	٧,٠٧٩	***
٦	نقص الشعور بالإنجاز المهني	٠,٧٩٥	١			
٨		٠,٧٦٦	٠,٩٦٨	٠,٠٩٢	١٠,٤٧٤	***
١٠		٠,٥٧٠	٠,٧٦١	٠,١٠٣	٧,٣٥٢	***
١٥		٠,٨٣٦	١,٠٤٩	٠,٠٨٩	١١,٧٢٦	***
١٦		٠,٨٢٨	١,٠٣٩	٠,٠٩٠	١١,٥٧٣	***
١٧		٠,٧٩٦	٠,٩٦٣	٠,٠٨٧	١١,٠٠٨	***
١٩		٠,٧٢٤	٠,٨٢٦	٠,٠٨٥	٩,٧٥٦	***

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١- ٠,٠٠١)؛ مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لمقياس الاحتراق المهني للمعلم لدى عينة حساب الخصائص السيكومترية.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (٦):

جدول (٦)
مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق المهني للمعلم
(ن = ١٦٠)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	١,٢٨٥	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٥٢	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٢٠	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٦٤٨	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٤٧	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧١٢	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٠٩	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٨٠	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٠٧	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٤٢	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحتراق المهني مع بيانات عينة حساب الخصائص السيكومترية

ثانيًا: الاتساق الداخلي

قام الباحثان بتطبيق المقياس على (١٦٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف، وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس كما في جدول (٧):

جدول (٧)
معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق المهني للمعلم (ن = ١٦٠)

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	**٠,٧٧٠	**٠,٦٢١	١١	**٠,٧٨٥	**٠,٦٧٥
٢	**٠,٧٠٠	**٠,٦٤٢	١٢	**٠,٧٣٣	**٠,٦٤١
٣	**٠,٨٢٠	**٠,٦٥٨	١٣	**٠,٧٧٨	**٠,٤١٢
٤	**٠,٨٤٦	**٠,٥٠٨	١٤	**٠,٧٤٠	**٠,٦٨٤
٥	**٠,٧٨٣	**٠,٥٧٨	١٥	**٠,٨٤٥	**٠,٤٠١
٦	**٠,٨٢٣	**٠,٣٩٩	١٦	**٠,٨٤٤	**٠,٤٧٥
٧	**٠,٨٣١	**٠,٦٩٨	١٧	**٠,٨٢٨	**٠,٤٠٤
٨	**٠,٨٠٣	**٠,٤١٨	١٨	**٠,٨٢١	**٠,٧١٢
٩	**٠,٧٦٤	**٠,٦٤٤	١٩	**٠,٧٦٥	**٠,٣٤٣
١٠	**٠,٦٧٩	**٠,٤٥٣	٢٠	**٠,٧٩٣	**٠,٥٣٧

يتضح من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما في جدول (٨):

جدول (٨)
معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق المهني للمعلم (ن = ١٦٠)

الأبعاد	الاجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز المهني	الدرجة الكلية
الاجهاد الانفعالي	-			
تبلد المشاعر	**٠,٧٥٤	-		
نقص الشعور بالإنجاز المهني	**٠,٧٥٧	**٠,٧٢١	-	
الدرجة الكلية	**٠,٨٥٩	**٠,٨٤٣	٠,٨٣٥	-

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٦٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف، ويوضح جدول (٩) معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الاحتراق المهني للمعلم والدرجة الكلية:

جدول (٩)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق المهني للمعلم (ن = ١٦٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الاجهاد الانفعالي	٠,٨٩٢
٢	تبلد المشاعر	٠,٨٧٢
٣	نقص الشعور بالإنجاز المهني	٠,٨٥١
-	الدرجة الكلية	٠,٨٧٨

يتضح من جدول (٩) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق المهني للمعلم تراوحت بين (٠,٥١- ٠,٨٩٢) وجميعها معاملات ثبات مقبولة؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الرغبة في ترك مهنة التدريس:

أولًا: الصدق

تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

١- الصدق العاملي:

يعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي، وقد قام الباحثان بحساب الصدق العاملي لمقياس الرغبة في ترك مهنة التدريس في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات عينة تكونت من (١٦٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف.

وقام الباحثان بحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O (Kaiser- Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy) Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٨٨٦) وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وقد تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذ الباحثان بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن التوصل إلى عامل عام تتشبع عليه أغلب عبارات المقياس الجذر الكامن له أكبر من الواحد الصحيح، وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

تشبعات العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الرغبة في ترك مهنة التدريس (ن = ١٦٠)

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠,٦٣٧٠		٠,٣٨٣-	١٣	٠,٦٨٦	٠,٣١٥-	
٢	٠,٥٥١			١٤	٠,٧٨٩		
٣	٠,٤٣٥			١٥		٠,٣٥٨	٠,٣١٩-
٤	٠,٤٥١	٠,٤٠٤		١٦	٠,٤٦٨		
٥	٠,٥٨٩			١٧	٠,٦٥٨		
٦	٠,٦٣٦		٠,٣١٥-	١٨	٠,٧١٠		
٧	٠,٦٤٧		٠,٣٢٢	١٩	٠,٦٣٦		
٨	٠,٦٨٦			٢٠	٠,٧٢٦		
٩	٠,٥٧٧			٢١	٠,٤٩٧		
١٠	٠,٦٧١			٢٢	٠,٦٦٨	٠,٤٠٤-	
١١	٠,٧٤٣			٢٣	٠,٥٢٩		
١٢	٠,٧٣٤			-	-	-	-
الجذر الكامن					٨,٨٢٢	١,٨٤١	١,٢٠٦
نسبة التباين					٣٨,٣٥٦	٨,٠٠٨	٥,٢٤٤

يتضح من جدول (١٠) أن أغلب عبارات المقياس تشبعت على عامل واحد وهو العامل الأول، كما أن قيمة الجذر الكامن له (٨,٨٢٢) ونسبة التباين المفسر بلغت (٣٨,٣٥٦)، وهي قيم مرتفعة نسبيًّا إذا ما قورنت بقيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعوامل الأخرى، وبالتالي يعد ذلك مؤشرًا على وجود عامل عام سائد تتشبع عليه عبارات المقياس باستثناء العبارة رقم (١٥) وبالتالي تم حذفها ليصبح عدد عبارات المقياس (٢٢) عبارة؛ وهذا يعد مؤشرًا على أن المقياس أحادي البعد؛ أي يتكون من بعد واحد فقط والذي يمكن تسميته بالرغبة في ترك مهنة التدريس.

ثانيًا: الاتساق الداخلي

قام الباحثان بتطبيق المقياس على (١٦٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف، وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس كما في جدول (١١):

جدول (١١)
معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الرغبة في ترك مهنة التدريس
(ن = ١٦٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٦٥٢	٧	**٠,٦٦٧	١٣	**٠,٦٥٨	١٩	**٠,٦٣٠
٢	**٠,٥٣١	٨	**٠,٦٦٣	١٤	**٠,٧٧٠	٢٠	**٠,٧٠٦
٣	**٠,٤٨١	٩	**٠,٥٧٥	١٥	حذفت سابقاً	٢١	**٠,٥٢٥
٤	**٠,٤٩٤	١٠	**٠,٦٥٧	١٦	**٠,٥٠١	٢٢	**٠,٦٤٣
٥	**٠,٦١١	١١	**٠,٧٢٠	١٧	**٠,٦٥٨	٢٣	**٠,٥٢٨
٦	**٠,٦٤٧	١٢	**٠,٧١٠	١٨	**٠,٧٠٩	-	-

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات

قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام:

أ- التجزئة النصفية:

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس بعد تطبيقه على (١٦٠) معلمًا معلمةً من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف، وذلك لحساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات قبل التصحيح (٠,٨١٣) وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان وبراون (٠,٨٩٦)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائيًّا؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

ب- معامل ألفا كرونباخ:

لحساب ثبات المقياس استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٦٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الرغبة في ترك مهنة التدريس (٠,٩٢٤) وهي قيمة مرتفعة إحصائيًّا؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الهوية المهنية للمعلم ودرجات الاحتراق المهني لدى أفراد العينة".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation وجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢)
معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على
مقياسي الهوية المهنية للمعلم والاحتراق المهني (ن = ٢٢٠)

الهوية المهنية للمعلم	الاحتراق المهني			
	الإجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر	الشعور بعدم الإنجاز المهني	الدرجة الكلية
الكفاءة الذاتية المدركة والتمكين	٠,٥٧٢-**	٠,٥٢٠-**	٠,٤٥٠-**	٠,٦٧٧-**
الالتزام المهني	٠,٣٠٣-**	٠,٢٢١-**	٠,٤٣٣-**	٠,٤٣٤-**
الدرجة الكلية	٠,٥٣٠-**	٠,٤٥٤-**	٠,٥١٧-**	٠,٦٦٦-**

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس الهوية المهنية للمعلم ودرجاتهم على مقياس الاحتراق المهني؛ حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Yıldırım, (2015) والذي كشف عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الالتزام التنظيمي (الالتزام المهني أحد أبعاد الهوية المهنية للمعلم في البحث الحالي) والاحتراق المهني لدى المعلمين. وكذلك بحث Yaşar & Özdemir, (2016) والذي توصل لوجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين للالتزام التنظيمي (الالتزام المهني أحد أبعاد الهوية المهنية للمعلم في البحث الحالي) والاحتراق النفسي لديهم. كما تتسق مع نتائج بحث Akdemir, (2019) والتي كشفت عن وجود علاقة سالبة بين الاحتراق النفسي لدى المعلمين والتزامهم التنظيمي، مع إمكانية التنبؤ بشكل كبير بالاحتراق المهني للمعلمين بمعلومية الالتزام التنظيمي لديهم. وتتسق أيضًا مع نتائج بحث Habib, (2020) والذي أظهر وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الالتزام التنظيمي والاحتراق المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية.

كما تتماشى تلك النتيجة مع ما توصل إليه بحث Lentillon-Kaestner, Guillet-Descas & Cécé, (2017) من أن بروفيلات الهوية المهنية للمعلم لها تأثيرات أقوى على أبعاد الاحتراق المهني لدى المعلمين مقارنة بالمتغيرات الشخصية الأخرى (مثل النوع: ذكر أم أنثى) أو المتغيرات السياقية (مثل الدولة ومادة التخصص)؛ حيث إن الافتقار إلى الخبرة التربوية والخبرة التعليمية يزيد من خطر الاحتراق المهني للمعلم؛ ومن ثم فإن تطوير الجودة في الإعداد التربوي والتعليمي للمعلمين يمكن أن يقي من الاحتراق المهني للمعلم. وفي ذات السياق، أظهرت البحوث السابقة التي شملها التحليل البعدي الذي

أجراه Xing, (2022) أن الاحتراق المهني للمعلمين يرتبط بشكل كبير بالهوية المهنية لديهم. كما أظهرت الدور الوسيط للموارد الوظيفية، مثل الرضا الوظيفي في العلاقة بين الاحتراق المهني للمعلم والهوية المهنية لديه.

ويعزو الباحثان وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات المشاركين على مقياس الهوية المهنية للمعلم ودرجاتهم على مقياس الاحتراق المهني إلى طبيعة الهوية المهنية للمعلم والتي ينطوي المستوى المرتفع منها على تعزيز فهم المعلم لقدراته ومهاراته مع إدراكه الواعي لمتطلبات وطبيعة العمل بالتدريس؛ مما يمكّنه من التعاطي بفاعلية مع الأحداث والمواقف الصعبة والتحديات التي قد يواجهها في بيئة العمل، وهو ما يعمل كحائط صد منيع يحميه من الوقوع ضحية للاحتراق المهني، وفي المقابل فإن المستوى المنخفض من الهوية المهنية للمعلم يعني أن المعلم يرى نفسه عاجزًا عن الوفاء بمتطلبات المهنة ومقصّرًا في أداء رسالته على النحو الذي يرتضيه هو لنفسه والذي يتوقعه منه المجتمع؛ وبالتالي تصبح الفرصة مواتية للمشاعر السلبية لتسيطر عليه وتستحوذ على طاقته وتوجه تفكيره نحو كل ما هو سلبي فتزداد احتمالية تعرضه للاحتراق المهني.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الهوية المهنية للمعلم ودرجات الرغبة في ترك العمل لدى أفراد العينة".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation وجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣)
معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياسي الهوية المهنية للمعلم والرغبة في ترك العمل (ن = ٢٢٠)

الهوية المهنية للمعلم	الرغبة في ترك العمل
الكفاءة الذاتية المدركة والتمكين	-٠,٣٩٤**
الالتزام المهني	-٠,٥١٥**
الدرجة الكلية	-٠,٥٢٢**

يتضح من جدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس الهوية المهنية للمعلم ودرجاتهم على مقياس الرغبة في ترك العمل؛ حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الهوية المهنية للمعلم من جهة والرغبة في ترك العمل بالتدريس من جهة أخرى مثل: (Wen, et al., 2016; Hassan & Elhosany, 2017; Zhang, et al., 2018; Jiang, et al., 2019; Zhang, et al., 2022).

ويعزو الباحثان وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات المشاركين على مقياس الهوية المهنية للمعلم ودرجاتهم على مقياس الرغبة في ترك العمل بمهنة التدريس إلى أن الهوية المهنية للمعلم تتضمن في البحث الحالي بعدًا خاصًّا بالالتزام المهني وهو نقيض الرغبة في الاستغناء عن المهنة، فالمستوى المرتفع من الهوية المهنية للمعلم ينطوي على شعور المعلم بالثقة وأنه يمتلك أدوات النجاح ونظرته لنفسه كمهني قادر على الإسهام وتقديم أداء مُرضٍ؛ مما يمكّنه من الاضطلاع بأدواره المتنوعة متمسكًا بالبقاء في عمله، حريصًا على مواصلة العطاء، منخرطًا في تنمية نفسه مهنيًّا. وفي المقابل فإن المستوى المنخفض من الهوية المهنية للمعلم يعني أن المعلم يرى نفسه غير كفء للاستمرار في ممارسة تلك المهنة؛ وبالتالي تزداد مشاعر التجنب لديه ويميل لمغادرة تلك المهنة والالتحاق بأخرى تختلف في متطلباتها وطبيعتها ومواردها عن العمل بالتدريس.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الاحتراق المهني ودرجات الرغبة في ترك العمل لدى أفراد العينة".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation وجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)
معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياسي الاحتراق المهني والرغبة في ترك العمل (ن = ٢٢٠)

الاحتراق المهني	الرغبة في ترك العمل
الإجهاد الانفعالي	**٠,٣٦١
تبلد المشاعر	**٠,٣٩٣
الشعور بعدم الإنجاز المهني	**٠,٣٤٢
الدرجة الكلية	**٠,٤٦٩

يتضح من جدول (١٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق المهني ودرجاتهم على مقياس الرغبة في ترك العمل؛ حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاحتراق المهني للمعلم من جهة والرغبة في ترك العمل بالتدريس من جهة أخرى مثل: (Fuentes, 2013; Kim, 2016; Lee, 2019)، كما كشفت نتائج بحث بحث Skaalvik & Skaalvik, (2011) عن الدور الوسيط للإجهاد الانفعالي (أحد أبعاد الاحتراق المهني للمعلم) في العلاقة بين متغيرات السياق المدرسي من جهة والدافع لترك مهنة التدريس من جهة أخرى. وتوصل بحث Rajendran, et al., (2020) أيضًا في ضوء نموذج مطالب وموارد المهنة job demands-

resources (JD-R) model إلى الدور الوسيط للإجهاد الانفعالي (أحد أبعاد الاحتراق المهني للمعلم) في العلاقة بين مطالب العمل من جهة والدافع لترك مهنة التدريس من جهة أخرى.

ويعزو الباحثان وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات المشاركين على مقياس الاحتراق المهني للمعلم ودرجاتهم على مقياس الرغبة في ترك العمل بمهنة التدريس إلى أن الاحتراق المهني للمعلم يجعل الحياة المهنية مصدرًا للشعور بالإحباط والتعاسة، فالمستوى المرتفع من الاحتراق المهني للمعلم ينطوي على شعور المعلم بأنه لا يضيف ولا يقدم شيئًا ذا قيمة، وأنه لا يجد أية متعة في ممارسة أدواره المهنية المرتبطة بعمله في التدريس؛ مما يدفعه إلى التفكير الجاد في ترك العمل بالتدريس بحثًا عن عمل آخر لا يضعه تحت تلك الضغوط المتزايدة التي يراها تفوق قدرته على التحمل. وفي المقابل فإن المستوى المنخفض من الاحتراق المهني للمعلم يعني أن المعلم يعمل في بيئة مهنية مواتية للاستمرار في العمل ومباشرة المهنة؛ وبالتالي لا يرغب في ترك العمل بالتدريس ولا يبحث عن مهنة أو وظيفة أخرى ليلتحق بها.

ونظرًا للارتباط الموجب بين الاحتراق المهني والرغبة في ترك العمل ووجود تباين مشترك بينهما من شأنه أن يؤثر في التنبؤ فقد آثر الباحثان أن يتحققا من دلالة العلاقات الارتباطية بين كل متغيرين من متغيرات البحث بعد عزل أثر المتغير الثالث، وذلك علي النحو التالي:

- التحقق من وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين (الهوية المهنية للمعلم والاحتراق المهني) بعد عزل أثر الرغبة في ترك العمل، وذلك باستخدام الارتباط الجزئي Partial Correlation والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥)

معامل الارتباط الجزئي بين درجات أفراد العينة على الهوية المهنية للمعلم والاحتراق المهني بعد عزل أثر الرغبة في ترك العمل (ن = ٢٢٠)

المتغيرات	الاحتراق المهني
الهوية المهنية للمعلم	-٠,٥٥٩**

يتضح من جدول (١٥) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الهوية المهنية للمعلم والاحتراق المهني بعد عزل أثر الرغبة في ترك العمل؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,٥٥٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذلك بعد أن كانت قيمة معامل الارتباط (-٠,٦٦٦).

- التحقق من وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين (الهوية المهنية للمعلم والرغبة في ترك العمل) بعد عزل أثر الاحتراق المهني، وذلك باستخدام الارتباط الجزئي Partial Correlation والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦)
معامل الارتباط الجزئي بين درجات أفراد العينة على الهوية المهنية للمعلم والرغبة في ترك العمل بعد عزل أثر الاحتراق المهني (ن = ٢٢٠)

المتغيرات	الرغبة في ترك العمل
الهوية المهنية للمعلم	-٠,٣١٨**

يتضح من جدول (١٦) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الهوية المهنية للمعلم والرغبة في ترك العمل بعد عزل أثر الاحتراق المهني؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,٣١٨) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك بعد أن كانت قيمة معامل الارتباط (-٠,٥٢٢).

- التحقق من وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين (الاحتراق المهني والرغبة في ترك العمل) بعد عزل أثر الهوية المهنية للمعلم، وذلك باستخدام الارتباط الجزئي Partial Correlation والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧)
معامل الارتباط الجزئي بين درجات أفراد العينة على الاحتراق المهني والرغبة في ترك العمل بعد عزل أثر الهوية المهنية للمعلم (ن = ٢٢٠)

المتغيرات	الرغبة في ترك العمل
الاحتراق المهني	٠,١٩٢**

يتضح من جدول (١٧) وجود علاقة موجبة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الاحتراق المهني والرغبة في ترك العمل بعد عزل أثر الهوية المهنية للمعلم ؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٩٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك بعد أن كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٦٩).

ومما سبق تتضح قوة العلاقات بين كل متغيرين من متغيرات البحث حتى بعد استبعاد أثر المتغير الثالث وهو ما يدعم نتائج فروض البحث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا يمكن التنبؤ بالاحتراق المهني تنبؤًا دالًا إحصائيًّا بمعلومية الهوية المهنية للمعلم لدى أفراد العينة"

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل الانحدار البسيط Simple Regression Analysis لمعرفة إسهام الهوية المهنية في التنبؤ بالاحتراق المهني، وجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٨)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالاحتراق المهني بمعلومية الهوية المهنية للمعلم (ن = ٢٢٠)

المتغير المتنبأ به	المتغير المنبئ	" ر"	" ر٢ "	" ر٢ " النموذج	"ف" ودلالتها	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالتها
الاحتراق المهني	الهوية المهنية للمعلم	٠,٦٦٦	٠,٤٤٣	٠,٤٤١	١٧٣,٤٨٨* *	١٢٧,٦٢٦	٠,٥٥٩-	٠,٦٦٦-	١٣,١٧١**

يتضح من جدول (١٨) أن نتائج تحليل الانحدار البيسط أظهرت أن متغير الهوية المهنية للمعلم يسهم إسهامًا دالًا إحصائيًّا في التنبؤ بالاحتراق المهني؛ حيث بلغت قيمة "ف" لدلالة التنبؤ (١٧٣,٤٨٨) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يتضح أن هذا المتغير يسهم بنسبة (٤٤,٣٪) في تباين الاحتراق المهني؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد (ر٢ =٠,٤٤٣)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الاحتراق المهني = -٠,٥٥٩× الهوية المهنية للمعلم + ١٢٧,٦٢٦

وتتسق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج كل من: دراسة Lu, et al. (2019) ودراسة Xu, Li, Sun, Sun & Li, (2023) من إمكانية التنبؤ بالاحتراق المهني عن طريق معلومية الهوية المهنية. وما توصلت إليه دراسة Fisherman, (2015) من أن الهوية المهنية للمعلم تتنبأ بالدرجة الكلية للاحتراق المهني وبعدين من أبعاده (الإجهاد الانفعالي، ونقص الشعور بالإنجاز المهني) لدى معلمي ما قبل المدرسة، في حين أن الهوية المهنية للمعلم تتنبأ بالدرجة الكلية للاحتراق المهني وبعدين من أبعاده (الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر) لدى معلمي المرحلة الابتدائية وما بعدها. وما كشفت عنه نتائج كل من: دراسة Savas, Bozgeyik & İsmail, (2014)، ودراسة Ghasemzadeh, Nemati & Fathi, (2019)، ودراسة Öztürk, Bulut & Yildiz, (2021) والتي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة (أحد أبعاد الهوية المهنية للمعلم في البحث الحالي) تتنبأ بالاحتراق المهني للمعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره Rudow, (1999) من أن الاحتراق المهني للمعلم يبدأ كأزمة في الهوية المهنية لديه؛ ومن ثم فإن هذا يعني ضمنًا أن المستوى المرتفع من الهوية المهنية يعد عاملًا وقائيًّا من التعرض للشعور بالاحتراق المهني في حين أن المستوى المنخفض منها يمثل عامل خطر وتهديد يفتح الباب على مصراعيه أمام الاحتراق المهني ليسيطر على المعلم.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج بحث Konan, et al., (2017) والتي أظهرت وجود علاقة سالبة بين التزام المعلمين من جهة ومستويات الاحتراق المهني لديهم من جهة أخرى؛ فالالتزام كأحد أبعاد الهوية المهنية يرتبط مع الاحتراق المهني بطريقة عكسية؛ وهو ما يعني أن زيادة معدل الالتزام يواكبها انخفاض في معدل الاحتراق بينما ترتبط زيادة معدل الاحتراق بانخفاض معدل الالتزام المهني.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا يمكن التنبؤ بالرغبة في ترك العمل تنبؤًا دالًا إحصائيًّا بمعلومية الهوية المهنية للمعلم لدى أفراد العينة"

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل الانحدار البسيط Simple Regression Analysis لمعرفة إسهام الهوية المهنية في التنبؤ بالرغبة في ترك العمل، وجدول (١٩) يوضح ذلك:

جدول (١٩)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالرغبة في ترك العمل بمعلومية الهوية المهنية للمعلم

المتغير المتنبأ به	المتغير المنبئ	"ر"	"ر٢"	"ر٢" النموذج	"ف" ودلالتها	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالتها
الرغبة في ترك العمل	الهوية المهنية للمعلم	٠,٥٢٢	٠,٢٧٢	٠,٢٦٩	٨١,٥٤١**	١٧٥,٦٣٧	-٠,٥٧٢	-٠,٥٢٢	*٩,٠٣٠*

يتضح من جدول (١٩) أن نتائج تحليل الانحدار البيسط أظهرت أن متغير الهوية المهنية للمعلم يسهم إسهامًا دالًا إحصائيًّا في التنبؤ بالرغبة في ترك العمل؛ حيث بلغت قيمة "ف" لدلالة التنبؤ (٨١,٥٤١) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يتضح أن هذا المتغير يسهم بنسبة (٢٧,٢٪) في تباين الرغبة في ترك العمل؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($ر^{٢}$ =٠,٢٧٢)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الرغبة في ترك العمل = -٠,٥٧٢× الهوية المهنية للمعلم + ١٧٥,٦٣٧

وتتسق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة Räsänen, Pietarinen, Pyhältö, Soini & Väisänen, (2020) والتي توصلت إلى أن الافتقار إلى الالتزام المهني (أحد أبعاد الهوية المهنية للمعلم في البحث الحالي) يتنبأ برغبة المعلم في ترك التدريس. وما كشف عنه التحليل البعدي الذي أجراه Li, & Yao (2022) والذي أظهر أن الهوية المهنية المرتفعة أحد عوامل الحماية من التسرب أو نية الدوران والعكس صحيح عندما ينخفض مستوى الهوية المهنية.

وتتسق هذه النتيجة مع ما ذكره Seward (2018) من أن الهوية المهنية للمعلمين تؤثر على استبقائهم أو استمراريتهم في المهنة على المدى الطويل. وكذلك ما أشار إليه Cattley (2007) من أنها تعزز فهم المعلمين لمتطلبات وطبيعة دور التدريس، وهو ما قد يعمل على تقليل معدل ترك المهنة مبكرًا. وما أوضحه Moukaddam (2022) من أن بناء الهوية المهنية يُشَكّل بعمق الأسلوبَ الشخصي للمعلم، ويحفّز تطوره والتزامه بالمهنة. وما ذكره Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra (2019) من أن الهوية المهنية المتطورة تسهم في تحسين ثقة المعلمين في قرارهم للعمل بمهنة التدريس، والتزامهم بتلك المهنة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية التفاعل الرمزي؛ فإذا كان المعلمون يبنون هويتهم المهنية من خلال تفاعلاتهم مع الطلاب والزملاء والمجتمع التعليمي الأوسع فإن جودة هذه التفاعلات والمعاني التي ينسبونها إليها وما يترتب عليها من إشباع الحاجات هؤلاء المعلمين تسهم في استبقائهم للعمل بالمهنة وتحول دون التفكير في تخليهم عنها.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية التمكين؛ حيث تتضمن نتائج التمكين تحسين الأداء الشخصي والعلاقات مع الآخرين والانتماء إلى المجتمع؛ وبالتالي عند تطبيق ذلك على المعلمين فإن الانتماء إلى مجتمع المعلمين والالتزام بكون المعلم فردًا من أفراد هذا المجتمع المهني واعتزازه بهذا الانتماء يقف حائلًا دون التسرب من المهنة؛ لأنه لا يشعر بأي تهديد من شأنه المساس بالموارد التي يسعى للحصول عليها وحمايتها بل يشعر بالإنجاز الذي يعزز استمراره وبقاءه في المهنة.

ويتسق هذا أيضًا مع النموذج الذي طرحه Suarez & McGrath, (2022) والذي يتضمن أن الهوية المهنية للمعلمين تؤثر على سلوكياتهم وأفعالهم، مثل التزامهم بالمهنة وقرارهم بالبقاء فيها، ومشاركتهم في التنمية المهنية، وجودة التدريس.

مقترحات وتوصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن الخروج بالمقترحات والتوصيات التالية:

١) إجراء دراسة طولية للكشف عن طبيعة العلاقات بين الهوية المهنية للمعلم والاحتراق المهني والرغبة في ترك العمل بالتدريس.
٢) الاعتماد على أدوات وأساليب قياس متنوعة (كمية وكيفية) مع عدم الاقتصار على استخدام مقياس التقرير الذاتي؛ حيث يمكن الاعتماد أيضًا على ملاحظات الفصل الدراسي، وتسجيلات الفيديو أثناء التدريس، والمقابلات الفردية والجماعية، والكتابات التأملية.
٣) إجراء دراسة مقارنة تستهدف الوقوف على الفروق في معاملات الارتباط بين الهوية المهنية للمعلم والاحتراق المهني والرغبة في ترك العمل بالتدريس تبعًا لبعض المتغيرات الديموجرافية.
٤) تصميم برامج تدريبية لتنمية الهوية المهنية للمعلم وأثر ذلك في خفض الاحتراق المهني.
٥) تصميم برامج تدريبية لتنمية الهوية المهنية للمعلم وأثر ذلك في زيادة الرغبة في استمرار العمل بالتدريس.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أحمد الذهبي (٢٠٢٣). الهوية المهنية وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى مدرسي المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم النفسية، ٣٤* (٣)، ج١، ١٤٥-١٩٤.

أحمد المقبالي (٢٠٢٣). العلاقة الارتباطية بين الهوية المهنية والضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين في سلطنة عمان. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية – سلسلة العلوم الإنسانية، ٣٤* (١)، ١-٢٠.

أحمد المقبالي، وأحمد الفواعير (٢٠٢١). الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، مج(١٢)، ع٣٦، ١٤٠-١٥٢.

العنود الرشيدي، وعلي الهولي (٢٠١٥). مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بهوية الدور كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية – جامعة الزقازيق، ع٨٨، ٢٧١-٣١١.

جابر عسيري (٢٠١٩). الهوية المهنية لدي معلمي اللغة العربية لغة ثانية. *مجلة تعليم العربية لغة ثانية، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية و جامعة الاميرة نورة - معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها*، مج(١)، ع٢، ٤٧-٨٦.

خلف البحيري، عماد وهبة، وأمينة آدم (٢٠٢٢). نموذج مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في مصر. بحث مستل من رسالة دكتوراه، *مجلة سوهاج لشباب الباحثين*، (١٤)، ج١، ٩٥-١٣١.

خلف البحيري، عماد وهبة، وأمينة آدم (٢٠٢٣). تقدير الهوية المهنية لدى معلمي التعليم العام في مصر: دراسة ميدانية. *مجلة سوهاج لشباب الباحثين*، ٣(٤)، ١-١٤.

سليمان الوابلي (١٩٩٥). الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلك المعرب. *سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، إصدارات مركز البحوث التربوية والنفسية، ١-٧٨.

عماد العرايضة (٢٠١٦). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٢ (١)، ١٩٧-٢٢٢.

فرج طه، والسيد راغب (٢٠١٠). *مقياس الاحتراق النفسي المهني*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

محمود السلخي (٢٠١٣). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمّان في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، مج(٤٠)، ملحق (٤)، ١٢٠٧-١٢٢٩.

محمود كاظم، وطالب حسن (٢٠١٨). الرضا الوظيفي وعلاقته بتطور الهوية لدى معلمي الصف الأول الابتدائي. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد، ع٢٢٥، ٢٠٥-٢٢٨.

مصطفى عبدالرازق، عمر الجعيدي (٢٠٢٢). الهوية المهنية لدى الطلبة المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة التربية، كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر*، ع(١٩٥)، ج(٤)، ٢٦١-٣١٨.

نافر البقيعي (٢٠١٤). الهوية الوظيفية لدى عينة من معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، جامعة آل البيت - عمادة البحث العلمي، مج(٢٠)، ع٢، ٣٦٣-٣٨٧.

نسرين عبدالغني، ومنال طه (٢٠١٦). الهوية المهنية للمعلم وعلاقتها بالرضا المهني وتقدير وتطوير الذات: بحث من منظور سردي. *مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ*، مج(١٦)، ع٢، ٣٤٤-٤١٦.

ياسمين كريم (٢٠٢٣). الهوية المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى مدرسي المرحلة الإعدادية. *مجلة مداد الآداب*، ٣ (٣٠)، ١٥٤-١٩٣.

English References:

Akdemir, Ö. A. (2019). The Effect of Teacher Burnout on Organizational Commitment in Turkish Context. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(4), 171-179.

Aksan, N., Kısac, B., Aydın, M., & Demirbuken, S. (2009). Symbolic interaction theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 902-904.

Ambusaidi, A., Alhashmi, A., & Al-Rawahi, N. (2013). Omani Teachers' Professional Identity from Their Supervisors' Perspectives: Comparison Study between three Schools. *Turkish Journal of Teacher Education*, *2*(2), 96-108.

Atlı, F. (2019). *Öğretmenlerin öz-anlayışları ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Exploring the relationship between teachers' self-compassion and professional burnout) (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Bakker, A., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, *22*(3), 309-328.

Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational behavior and human decision processes*, *38*(1), 92-113.

Baran, G., Bıçakçı, M. Y., İnci, F., Öngör, M., Ceran, A., & Atar, G. (2010). Analysis of burnout levels of teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 975-980.

Becker, G. (1985). Human capital, effort, and the sexual division of labor. *Journal of labor economics*, *3*(1, Part 2), S33-S58.

Beijaard, D., Koopman, M., & Schellings, G. (2023). Reframing teacher professional identity and learning. In *The Palgrave handbook of teacher education research* (763-785). Cham: Springer International Publishing.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, *20*(2), 107-128.

Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, *25*(3), 225-245.

Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. California University Press.

Brian, K. (2007). *OECD Insights Human Capital: How what you know shapes your life*. OECD publishing.

Bruneforth, M., Gagnon, A., Wallet, P., & UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2009). Projecting the global demand for teachers: Meeting the goal of universal primary education by 2015. *UNESCO Institute for Statistics: Technical Paper*, (3).

Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, *8*(2), 337-347.

Cherniss, C. (1980). Human service programs as work organizations: Using organizational design to improve staff motivation and effectiveness. In *Evaluation and action in the social environment* (125-153). Academic Press.

Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational research for policy and practice*, *8*, 59-72.

Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204.

Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Gutierrez, L. P. (2014). Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. *Educational Review*, *66*(4), 447-464.

DeMatthews, D. E., Knight, D. S., & Shin, J. (2022). The principal-teacher churn: Understanding the relationship between leadership turnover and teacher attrition. *Educational Administration Quarterly*, *58*(1), 76-109.

Derman, M. T., Ural, A. B., & Guney, S. (2020). Occupational Burnout Level of Preschool Teachers Working in the East and West of Turkey. *International Journal of Progressive Education*, *16*(4), 66-80.

Dziurzyński, K. (2019). Professional burnout of pre-school and early-school teachers. *Journal of Modern Science*, *41*(2), 11-38.

Erdem, C. (2020). Exploring the relationships between possible selves and early teacher identity of Turkish pre-service teachers. In *FIRE: Forum for International Research in Education*. 6(3) 94-115.

Estaji, M., & Ghiasvand, F. (2021). Assessment Perceptions and Practices in Academic Domain: The Design and Validation of an Assessment Identity Questionnaire (TAIQ) for EFL Teachers. *International Journal of Language Testing*, *11*(1), 103-131.

Fisherman, S. (2015). Professional identity and burnout among pre-school, elementary, and post-elementary school teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, *4*(1), 1-13.

Friesen, M., & Besley, S. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher education*, *36*, 23-32.

Fuentes, R. C. (2013). The influence of demographics, organizational commitment and burnout towards the turnover intentions of teachers. *Southeast Asian Interdisciplinary Research Journal*, *1*(1), 145-158.

Freudenberger, H. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 12*(1), 73–82.

Ghasemzadeh, S., Nemati, M & ,.Fathi, J. (2019). Teacher self-efficacy and reflection as predictors of teacher burnout: an investigation of Iranian English language teachers .*Issues in Language Teaching*, 8(2), 25-50.

Gracia, E., Rodríguez, R., Pedrajas, A., & Carpio, A. (2021). Teachers' professional identity: Validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Heliyon*, *7*(9), Article e08049.

Habib, H. (2020). Organizational Commitment among Secondary School Teachers in Relation to Job Burnout. *Shanlax International Journal of Education*, *8*(3), 72-76.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). with Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K.(2005). How teachers learn and develop. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 358-389.

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, *27*, 15-27.

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, *64*, 100822.

Hasinoff, S., & Mandzuk, D. (2005). Bonding, bridging, and becoming a teacher: Student cohorts and teacher identity. *Alberta Journal of Educational Research, 51*(3), 231-245.

Hassan, R., & Elhosany, W. (2017). Professional identity and turnover intention among staff nurses in different sectorial hospitals. *IOSR Journal of Nursing and Health Science*, *6*(4), 29-37.

Hastings, R., & Bham, M. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School psychology international*, *24*(1), 115-127.

Heidari, S., & Gorjian, B. (2017). The effect of the level of English teachers' burnout on the EFL learners' general English achievement at senior high school. *Journal of applied linguistics and language learning*, *3*(2), 41-47.

Hobfoll, S. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied psychology*, *50*(3), 337-421.

Hobfoll, S., Tirone, V., Holmgreen, L., & Gerhart, J. (2016). Conservation of resources theory applied to major stress. In *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (65-71). Academic Press.

Hong, J. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, *26*(8), 1530-1543.

Hoogendijk, C., Tick, N. T., Hofman, W. H. A., Holland, J. G., Severiens, S. E., Vuijk, P., & van Veen, A. F. D. (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers' sense of self-efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education*, *76*, 1-13.

Hughes, A. L., Matt, J. J., & O'Reilly, F. L. (2015). Principal support is imperative to the retention of teachers in hard-to-staff schools. *Journal of Education and Training Studies*, *3*(1), 129-134.

Huseyin, A. K. A. R. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, *7*(2), 169-180.

Inandi, Y., & Buyukozkan, A. S. (2013). The Effect of Organizational Citizenship Behaviors of Primary School Teachers on Their Burnout. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(3), 1545-1550.

Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, *38*(3), 499-534.

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, *39*(4), 694-713.

Jiang, H., Wang, Y., Chui, E., & Xu, Y. (2019). Professional identity and turnover intentions of social workers in Beijing, China: The roles of job satisfaction and agency type. *International Social Work*, *62*(1), 146-160.

Kabeel, A. R. A., & Eisa, S. A. E. M. M. (2017). Relationship between job satisfaction and professional identity among psychiatric nurses. *Egyptian nursing journal*, *14*(1), 9.

Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teachers' professional identity. *Affect and mathematics education: Fresh Perspectives on Motivation, Engagement, and Identity*, 397-417.

Kaur, M. (2018). Exploring teachers professional identity: Role of teacher emotions in developing professional identity. *Biosci. Biotech. Res. Comm*, *11*, 719-726.

Kim, H. G. (2016). Effects of childcare teacher's perception of organizational justice, collectivism and job burnout on turnover intention. *The Journal of Economics, Marketing and Management*, *4*(3), 25-32.

Klassen, R., & Chiu, M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(2), 114-129.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, *57*, 127-151.

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, *108*(8), 1193.

Konan, N., Çetin, R. B., & Bozanoglu, B. (2017). The relation between teachers' burnout and organizational commitment. *Current Trends in Educational Sciences*, 407.

Korniseva, A., Guseva, S., Dombrovskis, V., & Capulis, S. (2019). Professional burnout level and mental health of teachers in Latvia. In *icCSBs 2019-The Annual International Conference on Cognitive-Social, and Behavioural Sciences* (337-345).

Koruklu, N., Feyzioglu, B., Ozenoglu-Kiremit, H., & Aladag, E. (2012). Teachers' Burnout Levels in terms of Some Variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(3), 1823-1830.

Larrivee, B. (2012). *Cultivating teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. Rowman & Littlefield Education.

Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, *25*(1), 236-253.

Lentillon-Kaestner, V., Guillet-Descas, E., & Cécé, V. (2017). Teacher burnout and professional identity. *Well-being in education systems*, 303.

Li, H., Li, Z., & Tinmaz, H. (2024). The influence of professional identity and occupational well-being on retention intention of rural teachers in China. *International Journal of Chinese Education*, *13*(2), 2212585X241253918.

Li, R & ,.Yao, M. (2022). What promotes teachers' turnover intention? Evidence from a meta-analysis .*Educational Research Review*, 37, 100477.

Lin, W. (2019). The Correlation between preschool teachers' professional identity and turnover intention. *Adv. Educ*, *9*, 776-782.

Lindqvist, P., Nordänger, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years–A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education, 40*, 94-103.

Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2021). Talk of teacher burnout among student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(7), 1266-1278.

Liu, E., Rosenstein, J. G., Swan, A. E., & Khalil, D. (2008). When districts encounter teacher shortages: The challenges of recruiting and retaining mathematics teachers in urban districts. *Leadership and Policy in Schools*, *7*(3), 296-323.

Lu, M. H., Luo, J., Chen, W., & Wang, M. C. (2019). The influence of job satisfaction on the relationship between professional identity and burnout: A study of student teachers in Western China. *Current Psychology*, 1-9.

Machynska, N., & Derkach, Y. (2019). PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Continuous Professional Education: Theory and Practice), (2), 28-34.

Mainous, A., Rahmanian, K., Ledford, C., & Carek, P. (2018). Professional identity, job satisfaction, and commitment of nonphysician faculty in academic family medicine. *Family Medicine*, *50*(10), 739-745.

Marsh, M. (2002). Examining the discourses that shape our teacher identities. *Curriculum Inquiry*, *32*(4), 453-469.

Maslach, C. (2018). Burnout: A multidimensional perspective. In W.Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (19-32). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Montero, M. (2003). *Community Psychology Theory and Practice*. Paidos.

Moukaddam, D. (2022). L'émergence de l'identité professionnelle dans la formation enseignante. *Logiques sociales* (The emergence of professional identity in teacher training. Social logics). L'Harmattan, Paris

Nguyen, T. D., & Springer, M. G. (2023). A conceptual framework of teacher turnover: A systematic review of the empirical international literature and insights from the employee turnover literature. *Educational Review*, *75*(5), 993-1028.

Noi, L. A., Kwok, D., & Goh, K. (2016). Assessing teachers'professional identity in a post-secondary institution in Singapore. *The Online Journal of New Horizons in Education, 6*(4), 38-51.

Olsen, B. (2012). Identity theory, teacher education, and diversity. *Encyclopedia of diversity in education, 1*, 1123-1126.

Öztürk, M., Bulut, M. B & ,.Yildiz, M. (2021). Predictors of teacher burnout in middle education: School culture and self-efficacy .*Studia Psychologica*. (Psychological Studies) 63(1), 5-23.

Qin, X., & Liu, S. (2023). The relationship between principal support, teacher professional identity, and teacher professional learning in China: Investigating gender differences. *Psychology in the Schools*, *60*(12), 4871-4884.

Rajendran, N., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, *47*(3), 477-500.

Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T & ,.Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions .*Social Psychology of Education*, 23, 837-859.

Reck, A., Lee, H., Hamburg, C., Roberts, L., Feibleman, J., Ballard, E., & Reck, A. (1963). The Philosophy of George Herbert Mead (1863–1931). *Studies in Recent Philosophy*, *12*, 5-51.

Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre, K. Demers (Eds), *Handbook of research on teacher education* (732-755). Routledge.

Rogelberg, S. G. (Ed.). (2007). *Encyclopedia of industrial and organizational psychology* (Vol. 1). Sage Publications.

Rojas, J. C., Barril, J. P., Jiménez, T. L., Clarà, M., Ramos, F. S., Peel, K., & Justiniano, B. (2024). Navigating burnout: A study of teacher identity in Chile, Ecuador, Brazil, Spain and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-17.

Roodt, G. (2018). A job demands—resources framework for explaining turnover intentions. *Psychology of Retention: Theory, Research and Practice*, 5-33.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international Research and Practice*, 2, 38-58.

Rus, C., Tomșa, A., Rebega, O., & Apostol, L. (2013). Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *78*, 315-319.

Sabanciogullari, S., & Dogan, S. (2015). Relationship between job satisfaction, professional identity and intention to leave the profession among nurses in Turkey. *Journal of Nursing Management*, *23*(8), 1076-1085.

Samsudin, M. A., Moen, M. C., Hai, P. T. T., Hagos Hailu, B., Hidayat, A., Ishida, Y., ... & Kyasanku, C. (2021). Indicators for the measurement of teachers' professional identity across Asia and Africa: A Delphi study. *Journal of Asian and African Studies*, *56*(8), 1834-1847.

Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. Ö. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(1), 213-228.

Savas, A. C., Bozgeyik, Y & , İsmail, E. S. E. R. (2014). A study on the relationship between teacher self efficacy and burnout .*European Journal of Educational Research*, 3(4), 159-166.

Scallon, A. M., Bristol, T. J., & Esboldt, J. (2023). Teachers' perceptions of principal leadership practices that influence teacher turnover. *Journal of Research on Leadership Education*, *18*(1), 80-102.

Schaufeli, W., & Buunk, B. (1996). Professional burnout. *Handbook of work and health psychology*, *1*(1), 383-425.

Seward, D. J. (2018). *How do student teachers experience the development of teacher identity during a three-year professional education degree?* Lancaster University (United Kingdom).

Silva, C., & Martínez, M. (2004). Empowerment: Process, Level, and Context. Psykhe (Psyche), 13(2), 29-39.

Simon, N., & Johnson, S. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, *117*(3), 1-36.

Siregar, N. (2012). Kajian tentang interaksionisme simbolik. *Perspektif*, (A study of symbolic interactionism. Perspective) *1*(2), 100-110.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, *27*(6), 1029-1038.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 152-160.

Sorensen, L. C., & Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *Aera Open*, *6*(1), 2332858420905812.

Steinbeiss, G. (2021). Beginning Student Teachers' Professional Identity. *Acta Didactica Napocensia*, *14*(1), 151-164.

Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, *11*(3), 196-210.

Suarez, V. and J. McGrath (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers*, No. 267, OECD Publishing, Paris.

Syah, M. (2021). Accounting Teacher professional identity framework: a blended concept of accountant and teacher professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(12A), 7367-7378.

Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8), 1563-1570.

Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, *37*(3), 365-384.

Wegner, R., Berger, P., Poschadel, B., Manuwald, U., & Baur, X. (2011). Burnout hazard in teachers results of a clinical-psychological intervention study. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology, 6*, 1-6.

Wen, Y., Zhu, F., & Liu, L. (2016). Person–organization fit and turnover intention: Professional identity as a moderator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *44*(8), 1233-1242.

Xing, Z. (2022). English as a foreign language teachers' work engagement, burnout, and their professional identity. *Frontiers in Psychology*, *13*, 916079.

Xu, L., Li, X., Sun, C., Sun, B & ,.Li, W. (2023). Relationship between professional identity, career satisfaction, value of competence and growth, and job burnout: A cross-sectional study of primary and secondary school teachers in China, *Psychology in the School* 60(4), *1234-1248* .

Yaşar, O., & Özdemir, A. (2016). The relationship of organizational cynicism, burnout, and organizational commitment: A study on middle school teachers. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Business & Economics Journal*, *6*(5), 50-61.

Yıldırım, I. (2015). The correlation between organizational commitment and occupational burnout among the physical education teachers: The mediating role of self-efficacy. *International Journal of Progressive Education*, *11*(3), 119-130.

Yuan, R., & Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, *30*(4), 469-491.

Zani, B. (2014). Psychological Empowerment. In: A. Michalos (Ed), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (5148- 5151). Springer.

Zare-ee, A., & Ghasedi, F. (2014). Professional identity construction issues in becoming an English teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *98*, 1991-1995.

Zembylas, M. (2018). Rethinking the demands for preferred teacher professional identities: Ethical and political implications. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, *76*(1), 78-85.

Zhang, W., Meng, H., Yang, S., & Liu, D. (2018). The influence of professional identity, job satisfaction, and work engagement on turnover intention among township health inspectors in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(5), 988.

Zhang, X., Zhang, W., Xue, L., Xu, Z., Tian, Z., Wei, C. & Gao, S. (2022). The influence of professional identity, job satisfaction, burnout on turnover intention among village public health service providers in China in the context of COVID-19: A cross-sectional study. *Frontiers in Public Health*, *10*.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (43–63). Kluwer Academic Publishers.

Translation of Arabic References:

Al-Dhahabi, A. (2023). Professional identity and its relationship to personal traits among middle school teachers. *Journal of Psychological Science, 34*(3), Part 1, 145-194.

Al-Muqbali, A. (2023). The correlation between professional identity and psychological stress among a sample of teachers in the Sultanate of Oman. *Jordanian Journal of Applied Sciences - Human Sciences Series, 34*(1), 1-20.

Al-Muqbali, A. & Al-Fawaeer, A. (2021). Professional identity among North Al Batinah teachers in the Sultanate of Oman based on some variables. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Studies, 12* (36), 140-152.

Al-Rashidi, A. & Al-Houli, A. (2015). The Elementary school teachers' awareness of role identity as a means to measure teacher's professional identity. Faculty of Education, Zagazig University. *Journal of Educational and Psychological Studies, (88)*, 271-311.

Asiri, J. (2019). Professional identity among teachers of Arabic as a second language. King Abdullah bin Abdulaziz and Princess Noura International Center for Arabic Language Service University. Arabic Teaching Institute for Non-Arabic Speakers .*Journal of Teaching Arabic as a Second Language, 1* (2), 47-86.

Al-Beheiri, K., Wahba, I. & Adam, A. (2022). A proposed model for enhancing the professional identity of teachers using professional learning communities in Egypt. Research extracted from a doctoral dissertation, *Sohag Journal for Junior Scientific Researchers, (14)*, part 1, 95-131.

Al-Beheiri, K., Wahba, I. & Adam, A. (2023). Assessing the professional identity of general education teachers in Egypt: A field study. *Sohag Journal for Junior Scientific Researchers,* 3(4), 1-14.

Al-Wabli, S. (1995). Psychological burnout and its levels among general education teachers in the city of Mecca based on the Arabized Maslak Scale, *Publications of the Center for Educational and Psychological Research*, 1-78.

Al-Arayda, I. (2016). The level of psychological burnout among special education teachers. *Journal of Psychological and Educational Sciences, 2*(1), 197-222.

Taha, F. & Ragheb, A. (2010). *Professional psychological burnout scale*. Anglo Egyptian.

Al-Salkhi, M. (2013). Levels of psychological burnout among Islamic education teachers working in private schools in the city of Amman based on some variables. *Studies Journal: Educational Sciences,40*, Supplement (4), 1207-1229.

Kazem, M. & Hassan, T. (2018). Job satisfaction and its relationship to identity development among first-grade primary teachers. Faculty of Education Ibn Rushd for Human

Sciences – Baghdad University. *Al-Ustaz Journal for Humanities and Social Sciences, (225)*, 205-228.

Abdel Razek, M. & Al-Jeadi, O. (2022). Professional identity among student teachers at the faculties of education at Al-Azhar University in light of some demographic variables. Al-Azhar University, *Journal of Faculty of Education Education, (195)*, Part (4), 261-318.

Al-Baqai, N. (2014). Job identity among a sample of UNRWA teachers in Jordan. Al al-Bayt University - Deanship of Scientific Research, *Al-Manara Journal for Research and Studies, 20* (2), 363-387.

Abdel-Ghani, N. & Taha, M. (2016). The teacher's professional identity and its relationship to professional satisfaction, self-esteem, and self-development: Research from a narrative perspective. Kafr El-Sheikh University, *Journal of the Faculty of Education, 16 (2)*, 344-416.

Karim, Y. (2023). Professional identity and its relationship to academic achievement motivation among middle school teachers. Al-Iraqia University, *Medad Al-Adab Journal, 3*(30), 154-193.