# دور استراتيجيات الجهد الانفعالي والدعم الاجتماعي المدرك في نية ترك العمل لدى المعلمين: اختبار الدور الوسطي للاحتراق الوظيفي

إعـــداد
أ.م.د/ عائشة على رف الله عطية
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

**مستخلص البحث:**

إن زيادة الأعباء الوظيفية على المعلمين في ظل جائحة COVID-19 قد تدفعهم نحو التفكير في ترك الوظيفة، لذا هدف البحث الحالي إلى الكشف عن دور استراتيجيات الجهد الانفعالي والدعم الاجتماعى المدرك فى نية ترك العمل لدى المعلمين واختبار الدور الوسطى للاحتراق الوظيفي للمعلم، وذلك لإمكانية التوصل إلى نموذج يفسر العلاقات السببية بين متغيرات البحث. استخدمت أربعة مقاييس هي الاحتراق الوظيفي، الجهد الانفعالي للمعلم، الدعم الاجتماعي المدرك، نية ترك العمل، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث على عينة (١٧٠) معلماً ومعلمة. باستخدام أسلوب تحليل المسار ببرنامج Amos 23، طابق النموذج البنائي المفترض بيانات عينة البحث الأساسية المكونة من (٢٦٠) معلماً ومعلمة بأدلة مطابقة جيدة. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر سالب وتأثير غير مباشر(عبر الاحتراق الوظيفي واستراتيجيتي التمثيل السطحي والتعبير عن الانفعالات الحقيقية) للدعم الاجتماعي في نية تـــرك العمـــل للمعلميـــن، وأظهـــرت النتائج ايضًا وجود تأثير مباشر سالب وغير مباشر (عبر استراتيجيات الجهد الانفعالي) للدعم الاجتماعي في الاحتراق الوظيفي للمعلم، كما وجد تأثير مباشر سالب للدعم الاجتماعي في التمثيل السطحي للانفعالات لدى المعلم.

كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير مباشر سالب لاستراتيجيتي التعبير عن الانفعالات الحقيقية والتمثيل العميق في كل من الاحتراق الوظيفي ونية ترك العمل للمعلم، كما وجد تأثير غير مباشر لهما في نية ترك العمل عبر الاحتراق الوظيفي. وجد ايضًا تأثير مباشر موجب للدعم الاجتماعي في استراتيجية التعبير عن الانفعالات الحقيقية واستراتيجية التمثيل العميق. ووجد تأثير مباشر موجب لاستراتيجية التمثيل السطحي في الاحتراق الوظيفي للمعلم وفى نية ترك العمل وغير مباشر في نية ترك العمل عبر الاحتراق. وأخيرا وجد تأثير مباشر موجب للاحتراق فى نية ترك العمل.

**الكلمات المفتاحية:** الاحتراق الوظيفي – استراتيجيات الجهد الانفعالي – الدعم الاجتماعى المدرك– نية ترك العمل.

# The Role of Emotional Labor Strategies and Perceived Social Support on Teacher Turnover Intentions: An Examination of the Mediating Role of Job Burnout

## Abstract

The increasing job burden on teachers under the COVID-19 pandemic may lead them to think about the turnover intention. The current study, therefore, aimed to test the direct effects of both emotional labor strategies and perceived social support on teacher turnover intention. In addition, the study aimed to explore the mediated role of job burnout in the relationship between emotional labor strategies, perceived social support, and teacher turnover intention. To achieve the objectives of the study, four measures were applied, including job burnout, teacher emotional effort, perceived social support, and teacher turnover intention. The psychometric properties of instruments were investigated in a sample of (170) teachers. Using the path analysis method in Amos 23, the supposed structural model was a good fit with data from 260 teachers. The results revealed that there were negative direct effects and indirect effects (via job burnout and strategies of natural acting of emotions and surface acting) of social support on teacher turnover intention. In addition, the results indicated that there were negative direct effects and indirect effects (via emotional labor strategies) of perceived social support on job burnout. Furthermore, there was also a negative direct effect of social support on the strategy of surface acting. The results also indicated a negative direct effect of natural acting and deep acting strategies on both teacher turnover intention and job burnout. Furthermore, there was an indirect effect of these two strategies on teacher turnover intention via job burnout. There was also a direct positive effect of social support on natural acting and deep acting. In addition, there was a direct positive effect of surface acting strategy on teacher turnover intention and job burnout and an indirect effect on turnover intention via job burnout. Finally, there was a direct positive effect of job burnout on turnover intention.

**Keywords:** Job Burnout, Emotional Labor Strategies, Perceived Social Support, Turnover Intention

**مقدمة البحث:**

يسهم المعلم في بناء المجتمعات من خلال القيام بدوره الرئيس في نقل المعرفة والمعلومات للطلاب في العملية التعليمية وجهًا لوجه، وتنمية قدراتهم الابتكارية والإبداعية، والتوجيه والإرشادي والنفسي لطلابه، وكذلك دوره في التواصل الدائم مع الطلاب والزملاء والمسؤولين، وأولياء الأمور، وايضًا المشاركة في الأنشطة التطوعية التي تخدم المجتمع، ونظرًا للظروف الوبائية المستجدة المتمثلة في انتشار وباء COVID-19، أصبح لزامًا على المعلمين تفعيل التدريس الإلكتروني وتوظيفه في العملية التعليمية.

ويتطلب التدريس الإلكتروني من المعلم اكتساب مهارات ومعارف تقنية جديدة وإتقانها جنبًا إلى جنب المهارات التدريسية التقليدية، كاستخدام برامج حاسوبية وأجهزة تعليمية متخصصة وتقنيات الويب، وعلى الرغم من مزايا هذا الأسلوب في التدريس، ظهرت عديد من المشكلات أدت إلى زيادة الأعباء الوظيفية على المعلمين، وقد تدفعهم نحو التفكير في ترك الوظيفة والانتقال لمجالات أخرى أقل عبئا، منها عدم إتقان المعلمين والتلاميذ لمهارات تطبيق التعلم عن بعد، وغياب التواصل الاجتماعي المباشر بين عناصر العملية التعليمية، (Ansley, Houchins, Varjas, Roach, Patterson & Hendrick, 2021).

وقد توصلت دراسة Sokal, Trudel, and Babb (2020) إلى ظهور مستوى مرتفع من الاتجاهات السلبية والقلق ونقص الدافعية لدى المعلمين نحو مواقف التعلم وقابلية التغيير، وانخفاض في الجوانب الانفعالية في تعاملاتهم مع الزملاء والطلاب وكانت أكثر وضوحا أثناء جائحة COVID-19، فازداد لديهم الاحتراق النفسي وعدم الرضا الوظيفي مع الميل لترك العمل.

وفى ذات السياق، أشار Liu, Chen, Xu, Wen and Fang (2021) أنه مع تفشي وباء COVID-19 وانتشاره، تم تمديد وقت التدريس عبر الإنترنت بشكل مستمر، وأدت التغييرات في طرق التدريس وظروفه وبيئته إلى ضغوط كبيرة على المعلم وصعوبات في تكيفه مع هذا الأسلوب، مما أدى إلى ظهور سلسلة من المشكلات الجسدية والصحية

والنفسية مثل السلبية وانعدام الثقة والاكتئاب. ويؤدي تراكم هذه المشكلات على المدى الطويل إلى زيادة احتراقهم النفسي.

وتتطلب مهنة التدريس من المعلم أن يكون متقبلًا لها وعلى دراية بحجم المسئوليات الأكاديمية والإنفعالية؛ حيث توصل Craig(2017) إلى أن أعداد المعلمين يتناقص في جميع أنحاء العالم، وأن معدلات الانخفاض تتراوح بين ٣٠٪ إلى ٤٠٪، وأنهم يتركون الوظيفة خلال سنواتهم الخمس الأولى، وأرجع هذا إلى معاناتهم من الاحتراق النفسي والوظيفي؛ مما يشير أن مهنة التدريس مهنة مرهقة انفعاليًا وقد تكون سببًا في الإنهاك الانفعالي الذى يكون له آثاره السيئة على المعلم بل وعلى الطلاب والمجتمع المدرسي.

ويعبر الاحتراق الوظيفي في البيئة المدرسية عن فقدان المعلم لرغبته في العمل والاستمرار فيه، أو رفضه أي تغيير أو تطوير أو تعديل في مجال عمله، بل يمكن أن يظل يعمل لسنوات طويلة بطريقة روتينية إلى أن يتقاعد وهو في نفس مرتبته المهنية دون أي تطوير أو تغيير، فضلًا عن أن الاحتراق الوظيفي يمثل حالة من الإرهاق الجسدي والنفسي، والإحباط العام ونقص الدافعية ( Leclair, 2008).

ومن جهة أخرى، فإن مستوى الاحتراق الوظيفي للمعلمين يزداد بسبب كثرة متطلبات مهنة التدريس، منها عبء العمل المتمثل في المهام الإضافية التي يتعين على المعلمين القيام بها أكثر من تدريسهم والأعمال الورقية والعمل الإداري العام والاجتماعات الرسمية مع الزملاء داخل المدرسة وحديثًا تسجيل فيديوهات تعليمية لتواكب نظام التعليم الجديد والدخول للمنصات التعليمية، وهذا يعد أمرًا بالنسبة لهم جديدا ويمثل ضغطا عليهم لأنه يحتاج إلى تدريبات كثيرة، بالإضافة إلى أن عملية التدريس والعمل لساعات طويلة خارج العمل (مثل خطط الدرس/ وضع العلامات) تمثل عبئا عليهم، بالإضافة إلى نقص الدعم الاجتماعي المطلوب لتشجيعهم ومساندتهم للتغلب على تلك العقبات، وتشير عديد من الدراسات إلى أن الضغط المتزايد في الحياة الشخصية أو الأسرية يؤثر سلبًا على الأدوار التي يشغلها الأفراد في مكان العمل، ومرتبط بالاحتراق وغالبًا ما يرتبط بميل أكبر لترك الوظيفة (Cohen, DeVault & Strong , 2008).

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الاحتراق الوظيفى مرتبطٌ بشكلٍ دال وإيجابي بنية ترك العمل للعاملين، مما يشير إلى أن الأفراد الذين يتصفون بمستويات مرتفعة من الاحتراق لديهم نية لترك العمل بشكل مرتفع (Lee, 2019; Califf & Brooks, 2020; Christian–Brandt, Santacrose & Barnett, 2020; Rajendran, Watt & Richardson, 2020)

ونظراً لما يتعرض له المعلم من ضغوط واحتراق وظيفي، يرى Ye and Chen (2015,2234) أن مهنة التدريس تتطلب قدراً كبيراً من الضبط الانفعالي، ومن المتوقع أن يظهر المعلمون انفعالات متنوعة مع تجنب المبالغة فيها سواء كانت انفعالات السعادة أو الغضب أو الحزن، وذلك من أجل إدارة صفية أفضل، وتحقيق الانضباط، والتفاعل مع الطلاب، مما يقود في النهاية إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، ومن هنا ينخرط المعلمون في عملية الجهد الانفعالي التي تعرف بأنها جهود المعلمين لإدارة الانفعالات غير السارة والتعبير عن المشاعر المقبولة، والتعامل بفعالية مع الأمور والمواقف الانفعالية في العمل (Grandey & Gabriel, 2015).

ويعد الجهد الانفعالي بمثابة عملية لإعادة التقييم المعرفي cognitive reappraisal وطريقة فعالة لتقليل الانفعالات السلبية وزيادة الانفعالات الإيجابية وهو أقل تاثيراً من الناحية السلبية على المعلم، على عكس القمع أو محاولة إنهاء الخبرة الانفعالية السلبية والسيطرة التي تستهلك طاقة المعلمين وقدراتهم المعرفية اللازمة لأداء أنشطة أخرى ومن بينها التدريس ((Lee, Pekrun, Taxer, Schutz, Vogl& Xie(2016,846, فعند مواجهة المعلم للمواقف الانفعالية والضاغطة يسعى للسيطرة على انفعاله لصالح الطلاب والعملية التعليمة لتحقيق أهدافها؛ مما ينتج ويعبر المشاعر المناسبة للموقف دون الكشف عن مشاعره الحقيقية وينخرط في جهد انفعالى مناسب له. وقد أشارت بعض الدراسات مثل; Bodenheimer & Shuster (2020) ;Zaretsky & Katz (2019) Lee(2019)، أن هذه العملية قد تؤثر على المتغيرات النفسية المتعلقة بالوظيفة، مثل الاحتراق ونية ترك العمل.

كما تشير Winograd (2003, 1642) أن عملية التعليم تتطلب أنواعًا مختلفةً من قواعد التعبير عن الانفعالات مثل إظهار شغف الوظيفة، وتجنب "الانفعالات الشديدة

السلبية والإيجابية"، والتعامل مع المشكلات والطلاب وأخطائهم بهدوء، وقد أكد Cukur (2009, 560) على أن الجهد الانفعالي هو جزء مهم من عملية التدريس ويرتبط بنتائج المعلم المهنية والشخصية مثل الالتزام والاحتراق والهوية الذاتية وترك الوظيفة .

وعلى الرغم من أهمية استراتيجيات الجهد الانفعالي في التغلب على الاحتراق الوظيفي للمعلم وزيادة نيته لترك العمل، يعد الدعم الاجتماعي المدرك للمعلم من ناحية أخرى واحدًا من المتغيرات المهمة التى تشير إلى المشاركة والتعاون والمساندة الاجتماعية بين الأفراد والتى من خلالها قد تقلل إحساس المعلم بالاحتراق الوظيفى وبنيّته لترك العمل وتساعده على اختيار استراتيجية الجهد الانفعالى التى يدير بها انفعالاته لتناسب الموقف التعليمى؛ حيث أشارت الدراسات السابقة مثل Bakker, Demerouti& Euwema (2005); Betoret (2006); Fiorilli, Albanese, Gabola & Pepe (2017); Wen, Huang& Hou (2019); (Tornuk & Gunes ,2020) Ha, , Kim & Ha (2021) أن الدعم الاجتماعي يساعد الأفراد على تحقيق الأهداف وتقليل آثار عبء العمل والاحتراق لديهم، كما أن انخفاضه يتنبأ بالإنهاك الانفعالي وتبدد الشخصية، وقد كان نقص الدعم من القادة والأقران والطلاب مؤشرًا على انخفاض الإنجاز الشخصي بين المعلمين، كما يساعد في تغيير الآليات النفسية الكامنة وراء اختيار استراتيجيات الجهد الانفعالى التى تقلل من الاحتراق الوظيفى لدى المعلم ونيته لترك العمل وزيادة الرضا الوظيفي لديهم.

**مشكلة البحث:**

يتعرض المعلمون لكثير من الضغوط، فأصبح عليه أن يقوم بالعديد من الأدوار كالتعاون مع إدارة المدارس والزملاء وأولياء الأمور من أجل التدريس والتعلم الفعال، ويكون لديه القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات سواء الجاهز منها أو التي تتطلب مهارة خاصة و الرغبة في الانتقال من مرحلة التعليم التقليدي إلى مرحلة التعليم الإلكتروني وخلق روح المشاركة والتفاعلية داخل الفصل؛ هذا بالإضافة إلى نقص العائد المادي و قد تزيد هذه الضغوط من مستوى الاحتراق الوظيفي لدي المعلم مما يدفعه لترك مهنة التدريس.

وعلى ذلك فإن نتائج الدراسة الاستطلاعية المبدئية التي أجريت من قبل الباحثة على ٧٥ معلم ومعلمة أظهرت أن حوالي ٧٢% من العينة لديهم ميل لنية ترك العمل والبحث عن وظائف أخرى بعائد أفضل و٥٦% يعانون من الاحتراق الوظيفى .

لذا تعد مشكلة ارتفاع نية ترك العمل للمعلم لمهنة التدريس إحدى المشكلات التى تواجه المعلم خاصة والعملية التعليمة بشكل عام وقد تكون من أهم أسبابها زيادة مستوى الاحتراق الوظيفى لديهم . كما تعد استراتيجيات الجهد الانفعالى التى تساعده على إدارة انفعالاته بطريقة مناسبة للبيئة المدرسية، وينبغي أن يتصرف وفقا للمعايير الرسمية داخل المدرسة. وكذلك الدعم الاجتماعي المدرك قد يعد من أهم العوامل التى تقلل من إحساسهم بالإنهاك الانفعالي ونية ترك العمل .كما اتضح ذلك من مسح أدبيات البحث التي توصلت إلى أهمية استراتيجيات الجهد الانفعالي والدعم الاجتماعي فى مساعدة المعلم على تقليل مستوى الاحتراق الوظيفى وخفض نية ترك العمل لديه، وإن كانت هناك ندرة فى الدراسات العربية والأجنبية– في حدود اطلاع الباحثة – حول دراسة الدور الذى تقوم به استراتيجيات الجهد الانفعالى، والدعم الاجتماعي، وكذلك الدور الوسطي للاحتراق الوظيفي للمعلم فى نية ترك المعلم لمهنة التدريس بالرغم من أهمية وتأثير تلك العوامل في نية ترك العمل. ويصبح الأمر مهما أكثر لو أننا أخذنا في الاعتبار العلاقات البينية والسببية بين هذه المتغيرات وتطويرها من خلال ربطها بنموذج نظري يتم تبنيه بحيث يُمكن الباحثة من التنبؤ بتأثيراتها، وربطها بافتراضات جديدة لاختبار إلى أي مدى تؤثر هذه المتغيرات فى خفض نية ترك المعلم لمهنة التدريس.

من هنا تأتي أهمية البحث الحالي لأنها تسعى لتغطية هذا المجال البحثي خاصة وقد أشارت معظم الدراسات السابقة إلى تأثير كل متغير على حدة بشكل منفصل في نية ترك المعلم للعمل، ولم تتطرق هذه الدراسات للعلاقة بين هذه المتغيرات مجتمعة فى بناء واحد، وكيفية التفاعل بينهما بالشكل الذى يؤثر فى نية ترك العمل ؛ لذا فإن هناك حاجة ماسة لدراسة التفاعل بين هذه المتغيرات من خلال توصيف نموذج مفترض يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والدور الوسطى بين المتغيرات؛ وهذا يساعد بدوره علي فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في نية ترك المعلم لمهنة التدريس، ومن ثم عمل تدخلات لحفض احتراق المعلم ونية ترك العمل لديه فى دراسات تجريبية لاحقة .

**أسئلة البحث:**

١- ما أدلة المطابقة لنموذج تحليل المسار المفترض للعلاقات السببية بين كل من استراتيجيات الجهد الانفعالى، والدعم الاجتماعى، الاحتراق الوظيفى، ونية ترك العمل لدى المعلمين ؟

٢- مادلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات النموذج المفترض فى نية ترك العمل لدى المعلمين ؟

**أهداف البحث:**

**يهدف البحث إلى:**

١- اختبار أدلة المطابقة لنموذج تحليل مسار العلاقات بين مجموعة من المتغيرات خارجية المنشأ متمثلة في استراتيجيات الجهد الانفعالى والدعم الاجتماعى والاحتراق الوظيفى وداخلية المنشا متمثلة في نية ترك العمل لدى المعلمين.

٢- اختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من استراتيجيات الجهد الانفعالى والدعم الاجتماعى (عبر الاحتراق الوظيفى) في نية ترك العمل لدى المعلمين.

**أهمية البحث:**

١- قد تكشف نتائج البحث عن إسهام بعض استراتيجيات الجهد الانفعالي والدعم الاجتماعى في تفسير نية ترك المعلمين للعمل .

٢- يقدم البحث عددا من الأدوات والاختبارات النفسية التي تساعد في تقييم دور بعض المتغيرات مثل استراتيجيات الجهد الانفعالي والدعم الاجتماعى المدرك للمعلم ونية ترك العمل لدى المعلمين باعتبارها تمثل متغيرات جديدة .

٣- ربما تساهم النتائج في تقديم مدخل جديد يساعد فى خفض الاحتراق الوظيفى للمعلم ونية ترك العمل لديه وذلك فى ظل نظام التعليم الجديد.

٤- دراسة واحد من أهم المتغيرات ذات العلاقة بالاحتراق الوظيفى لدى المعلم وهو الجهد الانفعالى.

٥- ربما تساعد نتائج البحث فى بناء برامج تدريبية للمعلمين تعتمد على استراتيجيات الجهد الانفعالى من أجل خفض نية ترك العمل لديهم .

**مصطلحات البحث:-**

بعد الاطلاع على التعريفات الخاصة بمتغيرات البحث والمفاهيم النظرية، عرفت الباحثة مصطلحات البحث على النحو الآتي:-

١. **الاحتراق الوظيفى Professional burnout :**

**يعرف بأنه** الانفصال عن العمل، وتدهور الكفاءة المهنية ، والشعور بالإنهاك الجسدي والانفعالى والإجهاد المزمن .Maslach, Schaufeli& Leiter (2001)

٢. **الجهد الانفعالىEmotional Labour :**

قدرة المعلم على تنظيم انفعالاته وإداراتها بما يتناسب مع المعايير المهنية أو التنظيمية (قواعد التعبير عن الانفعالات).

٣. **الدعم الاجتماعى المدرك Perceived Social Support**

إدراك الفرد بأنه ينتمى إلى شبكة اجتماعية تقدم له الرعاية والاهتمام والتى يدركها على أنها تسانده عندما يحتاج إليها بما يخفف عنه الضغوط وتساعده على التعامل والتكيف معها، وتتضمن هذه الشبكة الاجتماعية الأسرة والأصدقاء والزملاء والمؤسسة التعليمية التى ينتمى إليها.

٤. **نية ترك العمل Turnover Intention**

الشعور الداخلي لدى الفرد بعدم الاستقرار الوظيفي في المنظمة التي يعمل فيها وذلك بسبب الضغوط التي قد يواجهها مما يدفعه للانسحاب من العمل وتركه أو البحث عن عمل آخر في المستقبل القريب.

**الإطار النظرى ودراسات سابقة**

**أولا: الاحتراق الوظيفى**

يعد الاحتراق استراتيجية مواجهة غير فعالة للضغوط المستمرة على المعلم، كما أنه ينتج عن التفاعلات الاجتماعية المتكررة بين الأفراد بسبب طبيعة عملهم، ولذلك لا يعد الاحتراق مصدراً للضغوط ولكنه نتيجة للإدارة غير الناجحة في التعامل مع الضغوط .(Bastas,2016,105)

عرّف الاحتراق بأنه حالة من الإرهاق الجسدي والعاطفي والنفسي أو التعب، مع أعراض تشمل انخفاض مستوى الإنجاز ، وتبلد المشاعر ، وانخفاض مستوى الاهتمام بالعمل وتحدث بين الأفراد الذين تتطلب طبيعة عملهم التعامل مع الآخرين بصورة مستمرة" (Maslach et al.( 2001.ويشير Malach–Pines (2005) بأن الاحتراق يتعلق بفقدان الدافع والهدف والرؤية، وهو حالة من الإرهاق الجسدي والعاطفي والعقلي الذي يؤدي إلى الشعور بالتوتر المزمن واليأس والعجز.

ويشير Leclair(2008,105) أن الاحتراق النفسي للمعلمين "نمط سلبي للاستجابة للأحداث التدريسية الضاغطة، وللتلاميذ، ومهنة التدريس، بالإضافة إلى إدراك أن هناك نقصاً فى المساندة والتأييد الذي يقدم للمعلم من جانب إدارة المدرسة". ويرى Platsidou and Daniilidou(2016, 168) بأنه حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي تنتج عن التعرض لفترات طويلة لبعض الظروف التي تتضمن متطلبات انفعالية. كما عرف Maslach et al.(2001) الاحتراق الوظيفي بأنه حالة شعورية أو نفسية تعبر عن شعور الفرد بالمشقة المهنية المتراكمة، وتبدأ حينما يدرك الفرد أن المطالب الملقاة على عاتقه تفوق قدراته، بحيث يعجز عن تحملها، ويتمثل في انخفاض الدافعية للعمل، ونقص الكفاءة الشخصية، والاتجاهات السلبية نحو العمل والزملاء. ويُعرَّف أيضا الاحتراق في الحياة المهنية بأنه الانفصال عن العمل، وتدهور الكفاءة المهنية ، والشعور بالإنهاك الانفعالي والإجهاد المزمن.

وفى ذات السياق، يعد الاحتراق الوظيفي حالة يمكن أن يصل إليها المعلم يفقد فيها رغبته في العمل والاستمرار فيه، أو يرفض أي تغيير أو تطوير في مجال عمله، بل يمكن أن يبقى على ما هو عليه في تكرار ما يعمل لسنوات طويلة، إلى أن يتقاعد وهو في نفس مرتبته المهنية دون أي تطوير أو تغيير، فضلا عن أنه يمثل حالة من الإرهاق الجسدي والنفسي، والإحباط ونقص الدافعية (Leclair, 2008) . وهذا ما أشار إليه Antoniou, Ploumpi and Ntalla (2013) أن متلازمة الاحتراق توصف بالإنهاك الانفعالى الذي ينتج عن الإجهاد المزمن ويحدث بشكل خاص للأشخاص الذين هم على اتصال بأشخاص آخرين بشكل مهني.

وتتضمن أعراض الاحتراق أعراضا بدنية وأخرى نفسية واجتماعية منها الملل، وعدم الثقة بالنفس والتوتر، وفقدان الحماس، وفتور الهمة والغضب، والاستياء، وعدم الرغبة في الذهاب إلى العمل، واتجاهات السلبية نحو العمل والزملاء والانعزال والانسحاب من الجماعة ، وتتمثل أعراض الاحتراق في بيئة المدرسة في الإحباط ، والنظرة السلبية نحو الطلبة والمهنة على حد سواء، وعدم الاهتمام بنفسه والميل نحو الأعمال بدلا من التفاعل مع الطلبة وأولياء أمورهم ، مما يستدعي أن يصبح المعلم متشائما وضعيفا في قدرته على الاحتمال (Antoniou, et al ,2013).

وقد أشار Maslach et al., (2001, 410) أن هناك بعض الخصائص الشخصية التي تجعل الفرد أكثر عرضة للاحتراق النفسي، ضعف الصلابة النفسية، والاعتماد على طرق انسحابية في مواجهة الضغوط، وتقدير الذات المنخفض، وزيادة العبء الوظيفي وزيادة إحباط الفرد، والرتابة والتكرار والنزعة إلى الكمال في العمل وتباين توقعات المعلم من مهنة التعليم وتوقعات المجتمع من المعلم. كما رأى Bastas(2016,106) أن الانخراط الزائد في العمل، والتوقعات الشخصية، والدافعية، والضغوط في الحياة الشخصية، وضعف الرضا الوظيفي، وكذلك قلة الدعم الرسمي وغير الرسمي هي من العوامل المرتبطة بالاحتراق النفسي للمعلم.

ولقد خلص كل من Khalil, Khan, Raza and Mujtaba (2017,483) إلى أن المعلمين الذين يعانون من احتراق وظيفي وصفوا أنفسهم بأنهم "فارغون، منعزلون، عصبيون، ويتم استخدامهم من قبل الآخرين وأن الاحتراق نفسه ناتج أو المحصلة النهائية للإجهاد أو الضغط".

**أبعاد الاحتراق النفسي:**

لقد أشارت Maslach et al(1998) أن الاحتراق النفسي يتضمن ثلاثة مكونات أساسية وهي:

- **أولا: الإنهاك الانفعالي Emotional Exhaustion:**

يعد البعد الأساسي للاحتراق، وهو حالة مزمنة من الاستنزاف الانفعالى والجسدي الذي ينتج عن متطلبات العمل المفرطة والضغط المستمر ويعبر عن المكون الأساسي للإجهاد الفردى في المتلازمة، ويشير إلى الشعور بالإجهاد والتعب الذي يحدث عندما

تنفد موارد الفرد الانفعالية وطاقاته. ويصبح ذلك الشعور مزمنا عندما يشعر المعلمون أنهم لم يعودوا قادرين على قضاء وقت أكبر مع طلابهم، كما كانوا يفعلون من قبل . (Taris, Le Blanc, Schaufeli & Schreurs (2005,240

ويتمثل الإنهاك الانفعالى في الشعور بعدم الراحة، والإعياء كذلك بالتعب المتواني والعصبية وأيدت الدراسات التي أجريت علي الأفراد المنهكين انفعاليا أنهم فقدوا العاطفة بالإضافة إلي إحباطهم المستمر في العمل، وغير قادرين على أن يعطوا لطلابهم كما ينبغي أن يكون (Maslach,1998)، وعادة ما يقولون لا يوجد شيء لم نعطه لطلابنا وهم يعلمون أن هذا غير صحيح، وهذا يعكس المعاناة التي يشعر بها المعلمون من ذوي الإعياء أو الإنهاك الانفعالي.

- **ثانيا: تبلد المشاعر**Depersonalization :

يعبر عن المكون الشخصي للاحتراق في المتلازمة، ويشير إلى استجابات سلبية وتهكمية ويتم التعامل معها بإفراط مع الآخرين في العمل.حيث لم يعد المعلمون يمتلكون مشاعر إيجابية تجاه الطلاب، ومن بين الطرق العديدة التي يمكن للمعلمين إظهار اللامبالاة ، والاتجاهات السلبية نحو طلابهم هو استخدام وصف ازدرائي، اتجاهات باردة ويبعدون أنفسهم وينسحبون نفسياً عن الطلاب. Yilmaz, Altinkurt& GÜNER (2015,78)

- **ثالثا: ضعف الإنجاز الشخصي** Reduced Personal Accomoplishment:

يعبر عن مكون التقويم الذاتي للاحتراق في المتلازمة ويشير إلى وجود مشاعر ضعف في كفاية الشخص وقدرته الإنتاجية، وانخفاض في إحساسه بالفاعلية، حيث يشعر المعلم بعدم قدرته على الاستمرار في مساعدة الطلاب على التعلم والنمو. وتتمثل خصائص الأفراد الذين يعانون من انخفاض في الإنجاز الشخصي في الحزن العام وعدم الرضا أو الاستياء مع أنفسهم، وانخفاض قدراتهم المهنية، وانخفاض في تأثيرهم أو فاعليتهم ،وانعدام الثقة أو نقصانها وفقدان الإحساس بالكفاءة. والمعلمون الذين يعانون من انخفاض في الإنجاز الشخصي لا يكون لديهم شعور جيد بعيد المدى بأنهم سيساهمون في تطوير طلابهم، ولذلك فهم عرضة لمواجهة إحباط عميق ( Maslach,1998,69) .

يُنظر إلى مهنة التدريس على أنها من أكثر المهن تميزًا بالاحتراق وقد أشار Gavish and Friedman(2010) أن السبب الرئيس لاحتراق المعلمين مرتبط بسماتهم الشخصية التي يمكن أن تزيد من الاحتراق من بينها يجد المعلم أكثر ميلًا للعصابية، والقلق، وانعدام الأمن ، والميل نحو السلبية، والانطوائية، والقلق بشأن ما يفكر فيه الآخرون، والنقد الذاتي والخبرة القليلة في مجال التدريس (Larrivee,2012). ويرى Sperling(2015) أن بين النتائج السلبية التي أدت إلى ارتفاع نسبة الاحتراق من مهنة التدريس، انخفاض في جودة المعلمين، وتوظيف غير المتمرسين أو غير المناسبين منهم، وهي ظاهرة تخلق عدم الاستقرار في المدارس وتؤثر ذلك على طرق التدريس، والقدرة على تخطيط وإدارة النظام التعليمي .وهذه العواقب لا تنتهي على المستوى الشخصي للمعلمين، بل لها تأثير كبير على الطلاب، بدءًا من التأثير السلبي على تحصيلهم وسلوكهم لتركهم للمدرسة .

ويوجد عدة مصادر مهنية تجعل المعلم معرضا للاحتراق الوظيفي، تتمثل في نقص المساندة الاجتماعية من قبل (الأسرة – المشرفين – الزملاء) وتعد مصدراً مهماً من مصادر شعور المعلم بالأمن النفسي خلال قيامه بأداء مهنته، وخاصة عندما يواجه صعوبات ضاغطة، ويدرك أنه لم يعد قادراً على مواجهتها، وأنه بحاجة إلى عون الزملاء و الآخرين . كما يعد غموض الدور الذى يتمثل فى حالة من الشك تحدث عندما يكون العاملون غير واثقين من أهدافهم، ووسائلهم لتحقيق هذه الأهداف. ويرجع إلى الاختلاف بين ما يتوقعه الآخرون من المعلم، وبين ما يجب عليه أن يعمله بالفعل.ونضيف إلى ذلك زيادة أعباء العمل التى تعد مظهراً سلبياً من مظاهر الحياة داخل المؤسسات التعليمية والتى تزيد من الضغوط المهنية التي يتعرض لها الأفراد، حيث يشعرون بأنهم مثقلون بالأعباء المهنية خاصة عندما تكون هذه الأعباء موقوتة فالأفراد الذين يعانون من زيادة أعباء العمل الكيفية لا يمكنهم إنجاز عملهم بفاعلية لنقص المهارات الأساسية اللازمة لذلك .( Chang,. 2009)

ومن جهة أخرى يعد انخفاض أعباء العمل مصدرًا آخر للاحتراق الوظيفي للمعلم حيث إن قلة أعباء العمل تعتبر مصدر إزعاج للفرد وتتمثل في الأعمال التي تتطلب

قدرات أقل من إمكانات الفرد، ولا تتحدى قدراته ويمكن القول أن الفارق الرئيس بين زيادة أعباء العمل، وانخفاض أعباء العمل هو أن انخفاض أعباء العمل قد يؤدي إلى حدوث الاحتراق الوظيفي، فقد يجد الفرد نفسه عرضة للملل والضجر والصراع الداخلي، واهتزاز الثقة بالنفس(2020) Markowski .

**ثانياً: الجهد الانفعالي** Emotional Labor

تذكر(2015,54)Grandey أن الجهد الانفعالي مصطلح صاغته عالمة النفس (1983)Hochschild في كتابها القلب المنضبط Managed Heart ، حيث ميزت بين التحكم في الانفعالات في مجال خاص (الأسرة، الأصدقاء) والتحكم في الانفعالات بالعمل وتشير (2003,106)Hochschild أن إدارة الانفعالات أصبحت جزءا لا يتجزأ من الحياة الوظيفية فالانفعالات يمكن التحكم فيها ومعالجتها لأغراض مؤسسية، حيث يتعلم الموظفون إظهار الانفعالات المتفق عليها داخل المؤسسة لتعزيز العمل وتوليد استجابة العمل المرغوبة ، فمضيفات الطيران يتعلمن أن يكن أكثر لطفا عن المعتاد في حين أن جامعي الفواتير يتعلمون كيف يكونون أكثر شراسة من المعتاد حتى يتلائم ذلك مع عملهم وأدوارهم في العمل، فالعمال يمثلون الانفعالات المرغوبة اجتماعيًا من خلال الجهد السطحي أو العميق، فمثلًا لمنع الهلع أثناء الأزمات فتقوم مضيفات الطيران باستخدام استراتيجية الجهد السطحي لكبت الرعب والانزعاج وهو الانفعال الذي يشعرن به فعلا ويظهرن الهدوء بدلاً من ذلك وهو الانفعال الذي لا يشعرن به.

وتعرف(1983,7)Hochschild الجهد الانفعالي بأنه عملية إدارة الانفعالات والمشاعر من أجل إظهار تعبيرات انفعالية معلنة وواضحة من خلال الجسد والوجه يمكن ملاحظتها من قبل الآخرين.ويرى(1993,89)Ashforth and Humphrey أن الجهد الانفعالي هو عملية إظهار الانفعالات الملائمة، وقد عرفه كل من Morris and Feldman(1997,987) بأنه الجهد والتخطيط والتحكم المطلوب للتعبير عن الانفعالات المرغوبة من قبل المؤسسة أثناء التعاملات البينشخصية، أما Grandey(2000,97) فقد عرفته بأنه عملية تنظيم التعبيرات الانفعالية من أجل تحقيق الأهداف المؤسسية فهو

عملية نفسية داخلية يقوم فيها الموظفون برصد تعبيراتهم الانفعالية لتقليل الفجوة بين انفعالاتهم ومتطلبات الوظيفة.

وقد عرف كل من Kruml and Geddes(2000,13) الجهد الانفعالي بأنه عمل مخطط ومضبوط ومطلوب لتنظيم الانفعالات المرغوبة أثناء التفاعلات مع زملاء العمل ومن يتصلون بهم وغيرهم من خلال الالتزام بقواعد التعبير عن الانفعالات المطلوبة للعمل للتعبير عن بعض المشاعر وحجب وإخفاء مشاعر أخرى عن الآخرين.

وقد أشار Andries(2009,28) بأن الجهد الانفعالي ترجم على أنه العاطفة أثناء العمل، فهو مظهر من مظاهر الانفعالات المرغوبة خلال التعاملات بالعمل اعتماداً على مطالب المهنة، وقد يكون الجهد الانفعالي المبذول من أجل التعبير عن العواطف المرغوبة في مكان العمل إجباريًا بناء على القواعد الانفعالية التي يفرضها مكان العمل ولا يتم بشكل طبيعي وإنما يتم بصورة مزيفة، حيث يؤدي تقديم مشاعر غير حقيقية تدريجيا إلى الإنهاك الانفعالى أو الصراعات الداخلية؛ ومن ثم التأثير بصورة سلبية على الأداء المهني، ويعد أحد الأسباب التي تجعل أماكن العمل تطلب من موظفيها استراتيجيات الجهد الانفعالي التى استقرت عليها في أنها تزيد من جودة العمل.

وفي سياق التدريس يرى Yin, et al(2013,138) الجهد الانفعالي بأنه فعل أو تصرف لإظهار أو توليد أو إدارة المشاعر والتعبير عنها طبقا لقواعد التعبير عن الانفعالات (Emotional Display Rules)المعترف بها في مهنة التدريس.

ويشير Lee,et al.,(2016,142) أن الجهد الانفعالي هو التحكم في الانفعالات والتعبيرات الانفعالية التي تمثل قواعد التعبير عن الانفعالات داخل مكان العمل، وتشير قواعد التعبير عن الانفعالات إلى معايير مكان العمل (مثل: الابتسامة في وجه العملاء في أي مكان وفي أي وقت ، والاستماع إلى الشكاوى المعادية بأدب ، وإظهار التعاطف مع العملاء في المواقف الصعبة) التي تحدد أي التعبيرات الانفعالية هي الملائمة للموقف، مثلا فى منظمات حسن الاستضافة تصف قواعد التعبير عن الانفعالات عدداً من الانفعالات الإيجابية مثل الصداقة والود في التفاعلات في خدمة العملاء، أو كبت الانفعالات السلبية مثل اللامبالاة أو الغضب أو الإحباط. ويتفق ذلك مع تعريف Huang,

Yin& Han (2019)بأن الجهد الانفعالى هو التحكم الشخصي للفرد في انفعالاته للتحكم في تعبيرات الوجه والجسد التي يمكن أن يراها الآخرون.

ومن خلال ما سبق تعرف الباحثة الجهد الانفعالى للمعلم على أنه قدرة المعلم على تنظيم انفعالاته وإداراتها بما يتناسب مع المعايير المهنية أو التنظيمية (قواعد التعبير عن الانفعالات).

**☒ استراتيجيات الجهد الانفعالي:**

يتضمن الجهد الانفعالي استراتيجيات نشطة لتعديل وإنتاج وتغيير التعبيرات الانفعالية في سياق العمل، ويتضمن نموذج Hochschild (1983) استراتيجيتين أساسيتين للجهد الانفعالي من أجل إدارة الانفعالات هما:

**١- استراتيجية التمثيل السطحي للانفعالات Surface Acting:**

يقوم الفرد بتنظيم تعبيراته الانفعالية الخارجية فقط، والإظهار العمدي للمشاعر التي تهدف إلى خداع الأشخاص الآخرين حول المشاعر الحقيقة له، ويعرف التمثيل السطحي أو المصطنع للمشاعر على إنه محاكاة العواطف التي لا يشعر بها الفرد فعلاً والتي يمكن أن تتحقق من الإظهار الحذر للإشارات اللفظية وغير اللفظية، كتعبيرات الوجه والتلميحات ونبرات الصوت (Choi & Kim,2015,286)، كذلك يتضمن التمثيل السطحي الإدعاء والتظاهر بشعور لا نحسه بخداع الآخرين بحقيقة ما نشعر به لكن لا نخدع أنفسنا "كتظاهر المعلم لإظهار بعض الانفعالات والعواطف والتي تستند على الموقف المطلوب لإظهارها"، حيث يبذل المعلم جهدًا لإخفاء مشاعره عن الطلاب التي تعد غير مرغوب فيها ، ويعد المحدد الرئيس للتنافر الانفعالي لإظهار تعديل على المشاعر الحقيقية ، وهذه الآلية هي الأكثر إثارة للقلق في أماكن العمل كونها غالباً ما تنطوي على إخفاء المشاعر السلبية كالغضب والحزن والانزعاج وما إلى ذلك (Benesch,2018,62).

ويذكر Hur, Moon and Jung (2015, 18) أن الجهد السطحي يتضمن تغيرا في التعبير الانفعالي الظاهري دون تغير في الحالة الانفعالية الداخلية، وعندما تتعارض قواعد التعبير عن الانفعالات مع مشاعر الموظفين فإنهم يعدلون من العروض الانفعالية الخارجية بكبت مشاعرهم الحقيقية والتظاهر بالانفعال المرغوب فيه أثناء العمل، وبذلك

فالجهد السطحي يعبر عن تباينات انفعالية بين ما يتم الشعور به حقيقة والمطلوب إظهاره أثناء التفاعل مع الآخرين، مثل هذا التنافر يمكن أن يؤدي إلى الاحتراق النفسي بمرور الوقت.

**٢- استراتيجية التمثيل العميق Deep Acting :**

عندما يقوم الفرد بشكل واع بتعديل مشاعره وانفعالاته الداخلية من أجل التعبير عن الانفعالات المطلوبة (Hochschild,1983,37) . كما يعني محاولة الفرد عن وعي (قصد) تعديل مشاعره لكي تتوافق مع التعبيرات العاطفية الإيجابية المطلوبة Austin, Dore & O'Donovan, (2008,672). وهو عكس التمثيل السطحي الذي يسعى إلى خداع الآخرين، فالتمثيل العميق يعكس جهود الفرد لتعديل مشاعره الداخلية لتتطابق مع قواعد التعبير الانفعالى، ويشير Zaretsky and Katz (2019) إلى أن المعلم يبذل جهدًا ليشعر بصدق الانفعالات المتوقعة من نفسه ولإظهارها للطلاب. وترى ( Lee et al.) 2016,848، أن هناك طريقتين للقيام بالتمثيل العميق للانفعالات، أولاهما أن يقوم الفرد بالحث العاطفي الذي يستطيع به أن يستدعي انفعالات ما، والثاني هو التدريب الخيالي بأن يقوم الفرد باستدعاء الأفكار ، والذكريات ، والصور لحث العواطف ذات الصلة بالموقف الذي هو فيه. ومن ثم يتضمن الجهد العميق كل من الانفعالات المعبر عنها والداخلية، فالفرد الذى يقوم باستراتيجية الجهد العميق يعمل على تعديل حالته الانفعالية الداخلية حتى تتطابق مع الانفعالات المرغوب فيها.

ويرى Brotheridge and Lee(2003,366) بأن الجهد السطحي يؤدي إلى إظهار الانفعالات بصورة مصطنعة أو إخفاء الانفعالات التي يشعر بها الفرد ويتحكم في التعبيرات الملحوظة فقط ويخفي المشاعر الصادقة أو يظهر انفعالات لا تماثل انفعالاته الصادقة. كما يشير Zhang and Zhu(2009,108 أن الجهد السطحي هو محاولات لإثارة الشعور الحقيقي بالانفعالات المعروضة والتي تتضمن خداع الشخص نفسه بالإضافة إلى خداع الآخرين، بينما يختار الأفراد ذوى الجهد العميق الانفعالات التي يرغبون في إظهارها، كما يغيرون مشاعرهم الداخلية ليعكسوا الانفعالات المرغوبة، ويتم تحفيز أو تشكيل انفعالاتهم بإيجابية.

وتشير Grandey(2018,53) أن الجهد الانفعالي يفسر حسب نظرية التنظيم الانفعالي Emotional Management وطبقا لذلك يمكن اعتبار التمثيل السطحي شكل من أشكال التنظيم الانفعالي قائم على الاستجابة Response-based emotional regulation أي (الكبت التعبيري)، ويحدث عندما تكون الانفعالات قد تم استثارتها بالفعل، ويتم من خلال إما تضخيم التعبيرات للانفعالات الإيجابية أو قمع التعبيرات الظاهرة للانفعالات السلبية. أما التمثيل العميق فهو شكل من أشكال التنظيم الانفعالي قائم على المقدماتAntecedent-based emotional regulation، ويحدث قبل أن تثير الانفعالات ردود الفعل الجسدية والسلوكية، ويتضمن إدراك الإشارات الانفعالية ومعالجتها.

ويذكر Yin(2015,790) أن كلا من الجهد السطحي والعميق استراتيجيتان تساعدان الأفراد على التعبير عن الانفعالات، فالجهد السطحي هو استراتيجية الأفراد للتظاهر بالانفعالات التي لا يشعرون بها، بينما بالجهد العميق يحاول الأفراد تعديل الانفعالات التي يشعرون بها بأساليب معرفية وكلاهما يتمان حتى يعرضا الانفعالات الملائمة والمرغوبة والتي يتطلبها العمل.

**٣- استراتيجية التعبير عن الانفعالات الحقيقية Natural acting**

قد قام كل من Ashforth and Humphrey(1993) بإضافة تصنيف ثالث لاستراتيجيات الجهد الانفعالي أطلقا عليه التعبير الصادق عن الانفعالات الحقيقية التي تتفق مع تلك المتوقعة أو المرغوبة، ويحدث ذلك عندما يمتلك الفرد انفعالات حقيقية ملائمة ومناسبة للعمل، ويعبرون عنها بصدق ودون تزييف ودون الحاجة إلى بذل الجهد.

ويرى Hebson, Earnshamw and Marchingtion(2007,682) أن التعبير عن الانفعالات الحقيقة التى يتم الشعور بها بصورة طبيعية هو النوع الثالث من استراتيجيات الجهد الانفعالي لأن التقسيم إلى جهد سطحي أو عميق لا يراعي الجوانب الأكثر إيجابية في الجهد الانفعالي، ولا يسمح بالحالات التي يصدق فيها الفرد تلقائيا ويعبر فيها عن الانفعالات التي تتفق مع الانفعال الذي تتطلبه المهنة، فالأداء الانفعالي الصادق (الحقيقي) Genuine emotional performance الذي تتضمنه إدارة الانفعال

الإنساني قابل للتطبيق بصورة خاصة على حالة التدريس لأن المعلمين ليسوا مجرد عاملين ولكنهم يشاركون في التعبير عن الانفعالات الصادقة. حيث يدير المعلم انفعالاته وفقًا لمشاعره الحقيقية ، لإظهارها لطلابه بطرق طبيعية، دون الحاجة إلى جهد.

**٤- استراتيجية الانحراف الانفعالى Emotional Deviance**

ومن ناحية أخرى، أشار كل من Arif,Umer, Kazmi and Khalique (2019) أن الانحراف الانفعالى يعد إحدى استراتيجيات الجهد الانفعالي وفيه يعبر الفرد عن مشاعره الداخلية وتجاهل قواعد المشاعر التى يجب الالتزام بها داخل منظمة العمل ومنها المدرسة.

وقد أشار كل من Morris and Feldman(1997) إلى أربعة أبعاد للجهد الانفعالى متمثلة فى "تكرارية العرض الانفعالى؛ والمجاملة وتشمل الكثافة والاستمرارية وتنوع التعبيرات العاطفية كالابتسام والإيماءات اللفظية وغير اللفظية والتنافر العاطفي وقد يظهر من خلال نبرة الصوت".

تعد مهنة التدريس مثلها مثل باقى المهن تنتمى إلى قطاع الخدمات، والذي ينظر فيها إلى نظام العلاقات بين المعلمين والطلاب على أنه علاقات بين مقدمي الخدمة والعملاء. ويرى المعلم كشخصية يتمثل دورها في إحداث تغيير انفعالى في مواقف الطلاب تجاه البحث والتعلم والتعليم (Basim, Begenirbaş, & Yalçin, 2013).

كما يدعم ذلك Zhang and Zhu(2009,118) أن التدريس عملية تواصل بلاغية وعلائقية، تركز على سلوكيات تواصل المعلم كعمليات انفعالية للتدريس، واقترح Yin, Lee and Zhang (2013,138) بأن التدريس يحقق المعايير الثلاثة للجهد الانفعالي وهي متطلبات أساسية للتدريس، مثل التواصل وجها لوجه بين المعلمين والآخرين وخاصة طلابهم، وأيضا يتطلب التدريس إنتاج بعض الحالات الانفعالية (البهجة والخوف والإثارة والقلق) مع التلاميذ أو الآخرين من حولهم، وكذلك وجود درجة من الرقابة الخارجية على المعلمين وتأتي عادة من التوقعات الثقافية أو المعايير المهنية.

ويشير Brown(2011,38) أن التدريس مثل غيره من الخدمات يجب أن تدار انفعالات المدرسين من أجل تحقيق أهداف المدرسة (الإنجاز الأكاديمي للطلاب)، وأن

تفاعلات المعلمين مع الطلاب مستمرة وبشكل متكرر. وهذا ما أشار إليه أيضًا Tsang(2014) أن مهنة التدريس ينظر إليها على أنها العملية التي يبذل المعلمون جهدا لمنع أو لتوليد وإدارة مشاعرهم والتعبير عنها. وتعد دراسته بين المعلمين للبحث عن تأثيره وأثره على رفاههم النفسي، كفاءة وفعالية العمل التربوي والتعليمى للمعلمين وعلى الصورة الذاتية لهم، حيث يصبح الفصل الدراسي بالنسبة لهم المصدر الرئيس لتقدير الذات والرضا عن الوظيفة.

إن دراسة الجهد الانفعالى في مهنة التدريس لها طابع فريد يميزها عن المهن الخدمية الأخرى، حيث إن التفاعل مع الطلاب أطول بكثير ومستمر وأكثر قوة من التفاعل مع العملاء في صناعات الخدمات المختلفة. كما أن تكرار المشكلات السلوكية ودرجتها (بدءًا من المناقشة أثناء الدروس و التعليقات السيئة والعنف اللفظي والغياب) التي يتعرض لها المعلمون في المدارس أكثر بكثير من المهن الأخرى. ولا يؤدي هذا إلى تعطيل عملية التدريس فحسب، بل يعد أيضًا أحد العوامل المركزية التي تساهم في الإنهاك الانفعالى. هذا لأنه من الصعب على المعلمين التحكم في مشاعر الإحباط والغضب وغيرها من التعبيرات الانفعالية السلبية عندما يتجاهل الطلاب باستمرار تعليماتهم أو يتصرفون بطرق تعطل الفصل (Wróbel,2013).

كما أن التفاعلات اليومية للمعلمين تنطوي على تبادلات ديناميكية مستمرة من العواطف والمشاعر وقد دعم ذلك رؤى رئيسة حول التعليم والتعلم وهي أن التدريس ممارسة عاطفية، والتعليم والتعلم ينطويان على فهم عاطفي، وهو شكل من أشكال الجهد الانفعالى ، وأن مشاعر المعلمين لا تنفصل عن أغراضهم المهنية وقدرتهم على تحقيقها (Brown,2011,35).

ويشير Hagenauer & Volet(2014) إلى سببين رئيسين للاهتمام بدراسة الجهد الانفعالى في مجال التدريس. أولهما تبين أن المعلمين يمرون بمدى واسع من المشاعر، بما في ذلك المشاعر الإيجابية (مثل المتعة والفخر والرضا) والمشاعر السلبية (مثل القلق والإحباط والغضب والحزن والإحراج) وأن هذه التجارب العاطفية تؤثر على رفاهية المعلمين ورضاهم عن مهنة التدريس أو خطر تعرضهم للاحتراق وترك المهنة. ثانيهما

وجد أن عواطف المعلمين أو طبيعة علاقاتهم العاطفية مع طلابهم لها تأثير على طبيعة تعليمهم وجودة منتج التدريس.

كما أشار Yao, Yao, Zong, Li, Li, Guo and Cui (2015,12507) أن هناك حاجة ماسة لمعظم المدارس قبل الروضة حتى الثانوية للعاطفة لأن الإصلاح الجديد للمناهج الدراسية يسلط الضوء على دور العاطفة في التدريس، فالعوامل التنظيمية تعتبر أحد المحددات المهمة للجهد الانفعالي للمعلمين كما يرتبط الجهد الانفعالي بالتدريس بنتائج مرغوبة للمعلمين : مثل زيادة الرضا الوظيفي والالتزام واحترام الذات وفعالية العمل (Tsang,2011,1312).

كما تنبع أهميته الكبيرة من الحاجة إلى منع التأثيرات السلبية على النظام التعليمي وعلى المجتمع بأسره علاوة على ذلك، فإن الواقع الذى بدأ المجتمع يعيش فيه فى ظل جائحة كورونا وتغيير نظام التعليم للإلكتروني والمختلط، يضع المعلمين كمقدمي خدمة ، والطلاب (وأولياء الأمور) كعملاء، وإدارة المدرسة ، كمديرين وأرباب العمل تحت ضغط نفسي مما يستلزم جهد انفعالى كى نبتعد عن عواقب هذه الضغوط . فالإدارة المدرسية قد تقوم على إنشاء قواعد شعور جديدة يتم تصميمها صراحة لإبقاء الطلاب في المدرسة. وفقًا لهذه القواعد، من المتوقع أن يتجنب المعلم ، من بين أمور أخرى ، التعبير عن المشاعر التي يُنظر إليها على أنها سلبية للغاية تجاه الطلاب، خوفًا من ترك هذا الأخير المدرسة (Oplatka,2011). نتيجة لذلك ، ويمكننا تلخيص أن إدارة الانفعال جزء لا يتجزأ من متطلبات الدور في مهنة التدريس.

وتعد قواعد التعبير عن الانفعالات فى مهنة التدريس تكون ضمن الخصائص المهنية للمعلمين وقد توصلت دراسة Winogiads(2003) أن هناك خمس قواعد انفعالية للمعلم هما الحب وإظهار الحماس للطلاب، ويتجنب إظهار انفعالات متطرفة مثل (الغضب ، الفرح ، الحزن) ، أن يحب عمله ، ويتميز بروح الدعابة والضحك (Tsang,2011,1314). كما يشير Ye and Chen(2015,2232) أن التدريس يقوم على إظهار التسامح مع الطلاب والشغف نحو الموضوعات الدراسية، ويجب أن يتميز المعلم بأربع صفات هي أن يظهر اهتمام إيجابي للطلاب داخل الفصول الدراسية

وخارجها ، والتواصل مع أولياء الأمور، والتعامل بصورة جيدة مع الزملاء، واحترام القادة حتى في الحياة الشخصية ، كما يجب على المعلم أيضا إظهار مواقف أكثر إيجابية تجاه الآخرين، لذلك ما يحتاجه المعلم ليس فقط أن يمتلك قدرات بدنية وعقلية ولكن أيضا عاطفية.

**☒ النظريات المفسرة للجهد الانفعالي**

نظرية Hochschild's theory عن الجهد الانفعالى لها أصلان: نظرية جوفمان الدرامية Goffman's dramaturgical theory ونظرية الاغتراب Marxist theory of Alienation. استنادًا إلى النظرية الدرامية، توضح Hochschild(1983) أن هناك قواعد انفعالية ، تتضمن قواعد الشعور وقواعد التعبير، قواعد الشعور تعبر عن تحديد الشعور المناسب في البيئة الاجتماعية. أما قواعد التعبير هي التوجيه للتعبير الصريح وإظهار الشعور المناسب في البيئة الاجتماعية. لذلك، يحتاج الفرد إلى تعديل انفعالاته وعروضه الانفعالية وفقًا لقواعد الشعور وقواعد التعبير في كل موقف اجتماعي. وإذا فشل في القيام بذلك، يكون متنافرًا انفعاليا. ولتجنب ذلك، يحتاج إلى محاولة تغيير وإدارة انفعالاته وإظهار انفعالاته بطريقة مناسبة. وتسمى إدارة الانفعالات هذا بالجهد الانفعالى (Hochschild,1990)

وأشارت Hochschild إلى وجود نوعين من استراتيجيات الجهد الانفعالى (١) التمثيل السطحي (تغيير التعبير لتغيير الانفعالات) و (٢) التمثيل العميق (تغيير الشعور لتغيير التعبير الانفعالى) ويقوم كل ممثل اجتماعي دائمًا بجهد انفعالى طوال حياته Tsang, (2011,1313)

ومن منظور Marxist theory of alienation، تشير Hochschild إلى أن إدارة المشاعر ليست مجرد فعل في الحياة الخاصة، بالنسبة لكثير من الناس ، ولكن أيضًا العمل المنجز مقابل أجر. ويسمى هذا النوع من إدارة المشاعر الجهد الانفعالى وإحدى النتائج المحتملة للجهد الانفعالى هي التنافر الانفعالى، ويعبر عن التنافر بين المشاعر والعروض. كلما ارتفعت درجة التنافر الانفعالى ، ارتفعت درجة الاغتراب ، ونزع الصفة الإنسانية ، وتبدد الشخصية.(Tsang, 2011,1314)

كما تنوعت النظريات المفسرة للجهد الانفعالى ومنها نظرية تنظيم الانفعالات والتي عبرت عنها Grandy(2000) بأنها "الإثارة الفسيولوجية والتقييم الإدراكي للموقف ككل" حيث يقوم الفرد بضبط التعبير الانفعالى بما يتلاءم مع الموقف وتبعاً لما تتطلبه قواعد العمل. وعُرفت نظرية "تنظيم الانفعالات" بأنها "مجموع العمليات التي يؤثر من خلالها الأفراد بالانفعالات الموجودة لديهم، وكيفية انعكاس هذه الانفعالات" وبالتالي فإن وعي الفرد لعملية التحكم بالانفعالات قد يصل إلى الاحتراق النفسي أو الوظيفي أثناء تأدية المهام. بينما طرح Gross(2013) نظرة مختلفة في تفسيره للجهد الانفعالى بعنوان "إدارة الانفعالات" وعبر عنه بنظام )المدخلات – المخرجات( قائم على فكرتي المنبه والاستجابة حيال موقف ما. ويتطلب من الفرد إجراء بعض العمليات وتتمثل بالتعديل المسبق للانفعالات؛ ومن ثم تعديل الاستجابة من خلال ضبط المؤشرات الفسيولوجية والسلوكية للانفعالات وهذا ما أطلقت عليه (Hochschild) بالتصرف العميق).

**ثالثاً: الدعم الاجتماعى المدرك**

يعد الدعم الاجتماعى مصدرًا مهمًا يحتاجه كل فرد فى حياته اليومية، بل هو حاجة أساسية يتمناها الفرد أن تتحقق كلما احتاج إليها فى المواقف الحياتية المختلفة التى يمر بها، فالإنسان بطبعه مخلوق اجتماعى وهو فى حاجة مستمرة ليلقى العون والرعاية والمساعدة والمساندة من الآخرين خصوصًا فى حالة الضغوط والأزمات التى يواجهها. ويعد مفهوم الدعم الاجتماعى من المفاهيم التى كانت تتسم بتعدد الخواص وعدم التجانس، وأصبح تدريجيًا مفهومًا قابلًا للقياس، وقد يرجع ذلك إلى مساهمات نماذج الدعم الاجتماعى المختلفة منها نموذج الشبكة Network، ونموذج الدعم الاجتماعى المتلقى Received social support، ونموذج الدعم الاجتماعى المدرك Perceived social support، بالإضافة إلى الجهد المبذول فى محاولة تفعيل هذه المفاهيم. ولذلك اختلف الباحثون فى تعريف الدعم الاجتماعى حيث ركز البعض فى تعريفهم على الشبكة الاجتماعية للفرد، بينما ركز البعض الآخر على أنواع الدعم ومصادره، هو إدراك الفرد بأن البيئة مصدرًا للتدعيم الاجتماعى الفاعل، ومدى توفر أشخاص من أسرته وأصدقائه يهتمون بالفرد ويرعونه ويأخذون بيده ويثقون فيه ويقفون بجانبه عند الحاجة، ويتضمن مظهرين هما الدعم المتلقى: وهو المساندة المتوفرة وسلوكيات المساعدة المتوفرة الفعلية

التى تقدم للفرد، والدعم المدرك: وهو إدراك الفرد لهذه المساندة ومعتقداته ومدى إدراكه لتوفر هذه المساعدة عند الحاجة إليها. ويعرفه كل من Zimet, Dahlem, Zimet and Farley(1988,30) بأنه حصول الفرد على المساندة والدعم من البيئة المحيطة به، والمتمثلة بمصادر الشبكة الاجتماعية من الأسرة والأصدقاء والأقارب والجيران وغيرهم من الأفراد المحيطين به ويؤدى إلى عدد من الفوائد التى من شأنها أن تسهل عليه عملية التكيف ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة والتوافق معها والذى بدوره يحسن من الصحة النفسية له. ولذلك يرى Dolbier and Steinhardt(2000,170) بأنه العمليات المساعدة التى يتلقاها الفرد من الآخرين على اختلاف أشكالها وصورها، وتسهم فى التخفيف من الإحساس بالضغط وتساعد على تحسين الأداء وزيادة مشاعر السعادة والرفاهية.

كما يُعرِّف الدعم الاجتماعي المدرك بأنه العلاقة التي يقيمها الفرد من خلال العلاقات الجديرة بالثقة مع الأشخاص الموجودين في عالمه الخارجي ، والإدراك المعرفي للدعم الذي يجب تلقيه عند الحاجة ، والاعتقاد بأن روابط الاتصال الصادقة يتم إنشاؤها بواسطة الأفراد (Oktan,2005) ويُطلق على حكم الفرد حول ما إذا كانت وظائف الدعم الاجتماعي التي يتلقاها كافية بالدعم الاجتماعي المدرك.

في هذا الصدد، بالنظر إلى أن تصور الفرد للعالم الخارجي يؤثر على سلوكياته Senemoğlu(2004) ، يمكن التأكيد على أن تصور الدعم الاجتماعي سيختلف أيضًا من شخص لآخر. يُمكِّن الدعم الاجتماعي المقدم للفرد من الشعور بالتحسن والتخفيف من تأثير المواقف غير المواتية وفقًا لذلك ، وذلك لمكافحة التحديات والمشكلات وأيضًا لإحداث تأثير إيجابي على حياة الفرد (Robbins & Judge,2009) فى حين عرفه كل من Williams, Barclay and Schmied(2004,946) بأنه خط الدفاع الأول الذى يلجأ إليه الفرد فى حالة مواجهتــه لأزمــات قد تفوق طاقاته. ويشير كل من Demaray, Malecki, Davidson, Ho dgson and Rebus(2005,691) بأنه إجراء من مصادر متعددة (الآباء والمعلمين والأصدقاء وزملاء البحث) ويتألف من أنواع متعددة (عاطفية وإعلامية وتقييمية) وتساعد فى تحسين توافق الفرد. وعرفه أحمد سيد (٢٠٠٥) أنه الدعم المقدم من قبل المنظمة للأفراد العاملين لديها بهدف صيانتهم

والمحافظة عليهم ورفع درجة رضاهم عن العمل وتهيئتهم للعمل بمعنوية عالية. ويعرف الدعم الاجتماعي كمصدر يمكّن الأفراد من التعامل مع الإجهاد والضغوط Brackett& Katulak (2006). وهذا ما أكده İplik et al. (2014)، أنه ردود الفعل التي تركز على العمل والتوجيه والهوية ، حيث يحاول الداعم مساعدة الفرد (متلقي الإجهاد) في تحديد طرق التعامل مع الضغوط.

وتؤكد هويدة حنفى (٢٠٠٧، ٣١٨) بأنه يتمثل بأساليب المساندة المختلفة التى يتلقاها الفرد من أسرته وأصدقائه والتى تتمثل فى تقديم الرعاية والاهتمام والنصح والتوجيه والتشجيع فى جميع مواقف الحياة، والتى تشبع حاجاته المادية والروحية للحب والقبول والشعور بالأمان، فتجعله يثق بنفسه ويدركها مما يزيد من كفاءته الاجتماعية.

ويرى Leavy(2009,4) بأنه إمكانية وجود أشخاص مقربين كالأسرة والأصدقاء والجيران يحبونه ويهتمون به ويقفون بجانبه عند الحاجة. ويتفق مع هذا تعريف ( Van Ryzin(2010,132 بأنه شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول وموضع تقدير واحترام، ومنتمي إلى شبكة اجتماعية توفر لأعضائها التزامات متبادلة. فهو مجموعة من الموارد المادية والنفسية التى يمكن للأفراد الوصول إليها من خلال شبكاتهم الاجتماعية ويؤكد هذا كل من Kalkan and Epli-Koc(2011,552) حيث يريان بأنها تصورات الفرد المعرفية للجهات الداعمة له والموثوق بها من الآخرين، والتى تؤثر بدورها فى مختلف نشاطاته وسلوكياته الحياتية.

ويعرف كل من Mohammad, Al Sadat, Yim and Chinna(2015,1) الدعم الاجتماعى المدرك بأنه إدراك الفرد للدعم المقدم له من قبل الأشخاص المهمين فى حياته من خلال العلاقات الاجتماعية التى تمكنه من تجاوز ما يواجهه من ضغوط ومشكلات. ويرى Rueger, Malecki, Pyun, Aycock and Coyle (2016,2) أن الدعم الاجتماعي يعنى الأنماط المختلفة للدعم والمساعدة التي يقدمها أفراد آخرون (العائلة والأصدقاء والزملاء) عندما يواجه الفرد ضغوطًا. لا تشارك هذه المصادر المهام فحسب، بل توفر أيضًا مساعدة اقتصادية ومادية ومعرفية وتعزيز قدرة الفرد على التكيف مع البيئة وهذا من منظور نظرية التعلم الاجتماعي أما من منظور العمليات الديناميكية ، فإن نظام الدعم الاجتماعي هو عملية اجتماعية مستمرة، والتي تنطوي على الاتصال

والتفاعل المستمر مع الآخرين واستخدام الشبكات الاجتماعية للحصول على ردود الفعل والدعم الجوهري.

وفى هذا الإطار، يعرفه Almutairi(2017,290) بأنه مجموعة التفاعلات الاجتماعية التى توفر للأفراد المساعدة الحقيقية وهى شعور من التعلق بالفرد أو المجموعة التى ينظر إليها على أنها محبة أو اهتمام أو رعاية. وينظر French, , Dumani, Allen, and Shockley (2018,285) إلى الدعم الاجتماعي على أنه نوع من التبادل الاجتماعي بين الأشخاص يزود الأفراد بالمعلومات العاطفية ، والمساعدة الأساسية في إشباع حاجاته النفسية والمادية.

ويشير كل من Tornuk and Gunes (2020, 106) أن الدعم الاجتماعى المدرك للمعلم بأنه العلاقة التى أسسها المعلم من خلال علاقات جديرة بالثقة مع الأشخاص الموجودين فى عالمه الخارجى، وإدراكه المعرفى للدعم الذى يجب تلقيه عند الحاجة. كما يُعرّف الدعم الاجتماعي بأنه إجراءات مفيدة للآخرين عن غير قصد أو عن قصد، بما في ذلك السلوكيات الشخصية التى تعزز التأثير النفسي أو السلوكـــي الفـــردي ( Gray., Spector, Lacey Young, Jacobsen & Taylor ,2020,2).

وبالرغم من تعدد وجهات النظر فى تعريف الدعم الاجتماعى، إلا أن هناك اتفاقًا على أنه يتكون من عنصرين أساسيين هما: إدراك الفرد بأن هناك العدد الكافى من الأشخاص فى الشبكة الاجتماعية غير الرسمية يمكنه الرجوع إليها فى الحالات التى تستدعى ذلك، ودرجة الرضا المرتفعة والقناعة لدى الفرد إزاء الدعم الاجتماعى المقدم له (Scarpa, Haden & Hurley,2006,447). ويشير Wu, Wang,, Gao, and Wei (2020). أن الدعم الاجتماعى إلى إدراك الفرد لقيمة إيجابية وإسناد هذه القيمة إلى جهود الآخرين ، ويُقاس عمومًا بمدى توافر علاقات المساعدة.(Ha et al. ,2021) .

وتعرف الباحثة بأنه إدراك الفرد بأنه ينتمى إلى شبكة اجتماعية تقدم له الرعاية والاهتمام والتى يدركها على أنها تسانده عندما يحتاج إليها بما يخفف عنه الضغوط وتساعده على التعامل والتكيف معها، وتتضمن هذه الشبكة الاجتماعية الأسرة والأصدقاء والزملاء والمؤسسة التعليمية التى ينتمى إليها.

كما أشار Choi et al.,(2015,584) أن الدعم الاجتماعي منتج ثانوي ناتج عن العلاقات المتبادلة المستمرة بين الناس، وهو مفهوم يعني التضامن العاطفي للثقة ومساعدة بعضنا البعض، ويعمل على المساعدة في الاستجابة والتكيف في المواقف العصيبة، ويقلل من احتمالية حدوث ضغوط غير مرغوب فيها في الحياة اليومية ويساهم في السلام النفسي. فهو مورد إيجابي يمكن للفرد أن يكتسبه من العلاقات الشخصية، وقد عرّفه (Ha et al0.55-57)2021 بأنه وظيفة تساعد في حل المشكلات عن طريق تخفيف حدة التوتر، وتحمي الأفراد من الآثار الضارة للتوتر، ويعزز السلوكيات الصحية بجعلهم أقل حساسية للتوتر.

وللدعم الاجتماعى أهمية كبيرة فى حياة المعلم، حيث يؤثر حجم الدعم الاجتماعى ومستوى الرضا عنه فى كيفية إدراك المعلم لأحداث الحياة الضاغطة المختلفة وأساليب مواجهتها، وخاصةً التى يواجه فيها ضغوط معينة وكيفية تعامله مع هذه الأحداث، ومن ثم يؤدى الدعم الاجتماعى دورًا مهمًا فى خفض مستوى المعاناه النفسية الناتجة عن الأحداث الضاغطة ، فالدعم الاجتماعى يقوم بوظيفتين أساسيتين لهما علاقة بالضغوط الوظيفية أولهما، الوظيفة الوقائية حيث يؤدي الدعم الاجتماعى المستمر الذى يتلقاه المعلم من الآخرين إلى خفض مستويات ضغوط العمل. بالإضافة إلى حمايته لذاته وزيادة الإحساس بفاعليته. هذا إلى جانب ما يقوم به الدعم الاجتماعي من الوقاية من الأمراض والاضطرابات حيث أن له آثار عامة على الصحة النفسية والبدنية، فشبكة العلاقات الاجتماعية الكبيرة المحيطة به يمكن أن تزوده بخبرات إيجابية، كما أن للدعم من جانب الأسرة والأصدقاء دورًا كبيرًا فى توافق الفرد وتكيفه بشكل إيجابى مع الضغوطات التى تواجهه، فالأفراد الذين يتمتعون بقدر كبير من الدعم الاجتماعي هم أقل عرضة للاضطرابات والضغوط النفسية . ثانيهما: الوظيفة العلاجية حيث يؤدى الدعم الاجتماعى دورًا مهمًا فى خفض مستوى الضغوط اليومية لدى الأفراد الذين يواجهون ضغوط مرتفعة بالإضافة إلى مواجهة ضغوط الحياة (عبد الله بن على، ٢٠١٩، ١٥٣)، فالأفراد الذين يعانون من التوتر والقلق والاكتئاب هم فى حاجة إلى علاقات مساندة وودودة لهم، فكلما انخفض مقدار الدعم الاجتماعى ازداد احتمالية التعرض لاضطرابات نفسية.

وقد أشار Sarason & Pierce(1990,135) إلى أهمية الدعم الاجتماعى المدرك لكونة يوفر للفرد "شبكة أمان" لكى يستكشف ويجرب فى الحياة، ويشعر الفرد الذى يدرك الدعم بأن لديه شخصًا يلجأ إليه عندما تظهر لديه مشكلات كما أن عدم وجود دعم اجتماعى مناسب يرتبط بخطورة الأعراض النفسية والجسدية، حيث أنه يعمل كحاجز بين أحداث الحياة الضاغطة وظهور الأعراض الخطيرة لدى الفرد، والتخفيف من القلق والتوتر والاكتئاب والتخفيف من الضغوط الخارجية وتزيد القدرة على التكيف مع الأحداث الضاغطة(Costa–Lobo, Silva, Ribeiro & Silva,2018,2594) وتأكيدًا لهذا هدفت دراسة رامى محمود (٢٠١١) إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفى والضغوط النفسية والدعم الاجتماعى لدى معلمى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل التعليمية فى ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمى والخبرة، وذلك على عينة مكونة من (٢٣٥) معلم ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفى والدعم الاجتماعى.

وقد تم اقتراح نموذجين لشرح الآثار المفيدة للدعم الاجتماعي، الأول هو أن الدعم الاجتماعي يفيد الناس من خلال تقليل الإجهاد بغض النظر عن الإجهاد الذي يعانون منه. أما النموذج الآخر فينظر إلى الدعم الاجتماعي على أنه تأثير تفاعلي؛ يتفاعل مع الضغوط للتأثير على إجهاد محسوس، ويشار إلى تأثير التفاعل هذا عمومًا على أنه تأثير التخزين المؤقت ، حيث يعني "التخزين المؤقت" الحماية من التأثير الضار للأحداث المجهدة Ha et al.,(2021)

وقد تنوعت العديد من مصادر الدعم الاجتماعى التى تقدم للمعلم، فالدعم الاجتماعى يأتى من مصادر عديدة فى شبكة المعلم الاجتماعية مثل الأسرة والأصدقاء والجيران والأقارب والذى يأخذ أكثر من شكل منها الدعم العاطفى والدعم المادى والدعم المعلوماتى (Demary & Malecki,2003,474) ، ويشير عبد الله بن على (٢٠١٩، ١٥٠) إلى مصادر الدعم الاجتماعى للمعلم فى الأسرة: وهو دعم أفراد الأسرة لمساعدة المعلم على حل مشكلاته الناتجة عن العمل، الأصدقاء: هو الدعم الاجتماعى من خلال الرفاق والأصدقاء، والذين يكونون عادة خارج نطاق العمل، حيث يشعر المعلم

بالراحة فى وجودهم إلى جانبه ويثق فيهم ويعتمد عليهم عندما يكون فى محنة أو ضائقة مالية، ويسمع نصائحهم وإرشاداتهم وتجاربهم الشخصية، وكذلك الدعم الاجتماعي من المشرف التربوى: الذى يعمل على إيجاد الحلول التربوية الإجرائية للتحديات التى قد تعترض المعلم أثناء مسيرة حياته المهنية، وتعزيزه المستمر للمعلم لإظهار قدراته وإمكاناته الداخلية وتنميتها بما يحقق له التوازن والتوافق النفسى، مما ترتب عليه رفع الروح المعنوية للمعلم ويزيد من دافعيته وإنجازه، زملاء العمل: حيث تكون بينهم اهتمامات مشتركة ويتعاونون فيما بينهم لإيجاد الحلول التربوية للتحديات التى قد تواجههم أثناء سير العملية التعليمية.

وتأكيدًا لذلك هدفت دراسة عبد الله بن على (٢٠١٩) إلى معرفة مستوى ضغوط العلم لدى عينة مكونة من (٢٩١) من المعلمين العمانيين، وتحديد ترتيب مصادر الدعم الاجتماعى لديهم ودرجة مساهمتها فى تخفيف مستوى ضغوط العمل لديهم، وأسفرت نتائج البحث عن وجود مستوى مرتفع من ضغوط العمل على المعلمين العمانيين، كما أن الدعم الاجتماعى الذى يتلقونه كان مرتفعًا، وحصل الدعم الاجتماعى من الزملاء ومن المشرف التربوى على الرتبة الأولى، يلية الدعم من الأسرة، يلية الدعم من الأصدقاء.

واتفق كل من Costa–Lobo et al.,(2018,2594) مع Stages, Long, Mason, Krishnan and Riger(2007,351) أن الدعم الاجتماعى يتضمن عدة أنواع يحصل عليها من الآخرين، فهناك الدعم العاطفى أو الدعم الانفعالى الاجتماعى ويشار إليه أحيانًا بالدعم النفسى والذى يشمل المودة والارتباط والثقة والحب والطمأنينة والاهتمام والانتماء، والدعم الأدائى والذى يشمل جميع أنواع الدعم المادى ويتمثل فى المساعدات المادية المباشرة وغير المباشرة والهبات والخدامات والقروض والسلع بما فى ذلك الدعم المالى أو الرعاية المنزلية أو توفير وسائل النقل، والدعم المعرفى أو الدعم المعلوماتى والذى يتمثل فى تقديم المعلومات والنصائح التى تساعد الفرد على حل مشكلاته والتغذية السلوكية الراجعة، والدعم المعنوى أو دعم التقدير وهو الدعم المتعلق بشعور الفرد بالتقدير والمدح من الأشخاص المحيطين به، وأخيرًا شبكة الدعم الاجتماعى والتى تشمل الدعم المتنوع الذى تقدمه الشبكة الاجتماعية غير الرسمية للفرد والتى تتكون من الأهل والأصدقاء والجيران والأقرباء.

**☒ أنواع الدعم الاجتماعي:**

حدد الباحثون أنواع مختلفة من الدعم الاجتماعي أهمها ما يلي: (محمود بكر، عماد محمد، ٢٠١٩)

١- الدعم الوجداني: هو إظهار مشاعر الثقة والحب للآخرين ، كما يعرف بأنه دعم وسند نفسي يجده الفرد في وقوف الآخرين معه، ومشاركتهم له ، وتعاطفهم معه واتجاهاتهم نحوه واهتمامهم بأمره مما يجعله يشعر بالثقة في نفسه وفي الناس، فيزداد فرحا في السراء ويزداد صبرا وتحملا في الضراء.

٢- الدعم الإدراكي والتقدير: هو دعم نفسي يجده الفرد في كلمات التهاني والثناء عليه في السراء، وفي عبارات المواساة والشفقة في الضراء ، فيجد في تهنئة الناس له الاستحسان والتقدير والتقبل والحب المتبادل ، ويجد في مواساتهم له التخفيف من مشاعر التوتر والقلق والسخط والجزع، والتشجيع على التفكير فيما أصابه بطريقة تفاؤلية فيها رضا بقضاء الله وقدره.

٣- الدعم المعلوماتي: يشير الدعم المعلوماتي إلى المعرفة والخبرة التي يتم تقديمها من خلال أنواع مختلفة من الدعم لمساعدة المعلمين في حل المشكلات ، مثل تحليل المشكلات أو توفير استراتيجيات حلها ومشاركة المعلومات المهنية المتعلقة بالتعليم Ju, Lan, Li, Feng& You(2015)

**رابعاً: نية ترك العمل: نية ترك مهنة التدريس**

حظي مفهوم نية ترك العمل باهتمام الأكاديميين والممارسين على حد سواء بسبب آثاره المتنوعة على الأداء السلس للمنظمات و تمت دراسة نية ترك العمل بشكل عام كنتيجة ، ولكن المهم بالنسبة للمنظمة ليس النتيجة، ولكن في الواقع، ما الذي سيقود الموظفين نحو تلك النتيجة، يلقي هذا البحث الضوء على مفهوم جديد نسبيًا يُطلق عليه نية ترك العمل وهو المدى الذي يخطط فيه الموظف لمغادرة مؤسسته. Paulsen (2014)

قد أشار Shah and Jumani (2015) أن مفهوم ترك العمل يستخدم في حالتين: **الأولى** ترتبط بدور الفرد للانتقال من وظيفته الحالية ليشغل وظيفة أخرى بسبب الترقية وذلك ضمن إطار السياسة المتبعة من قبل إدارة المنظمة، **والحالة الثانية** تشير إلى استبعاد الفرد من عضوية المنظمة بإرادته أو رغما عنه.

وقد عرف Terranova(2008) نية ترك العمل بأنها سلسلة من العمليات والأحداث والنوايا السلوكية والتي تعد مؤشرات للسلوك الفعلي المتمثل في انسحاب الفرد من العمل أو تغييره . وعرفت نية ترك العمل بأنها ترك العامل العمل الحالي والبحث عن عمل آخر في المستقبل القريب (Leontaridi & Ward-Warmedinger, 2002)، وأنه احتمال ذاتي أو متوقع للعامل لمغادرة المنظمة في وقت ما في المستقبل، وتتشكل هذه النية بتأثير مجموعة من العوامل الفردية والتنظيمية والبيئية التي تتفاعل مع بعضها البعض(2007)Ipekm. وأضافت Guchait(2007) أن نية ترك العمل هي رغبة واعية وعن قصد لترك المنظمة.

كما يعرف Pourebrahim(2013) نية ترك العمل بأنها الشعور الداخلي لدى الفرد بعدم الاستقرار الوظيفي في المنظمة التي يعمل فيها وذلك بسبب الضغوط التي قد يواجهها .وأوضحت مرفت محمد(٢٠١٤) مفهوما آخر يرتط بترك العمل وهو مفهوم الانسحاب من العمل والذي يعكس صورة الارتباط السلبي بين الفرد العامل ومكان العمل وتشمل بعض السلوكيات مثل: التراخي، التأخير، الغياب وعدم بذل الجهد المطلوب، قطع العلاقات مع الزملاء، تقديم اعتذار لترك العمل. ويرى McInerney, Ganotice Jr, King, Marsh and Morin (2015,11) نية ترك العمل بأنها "النية لترك المنظمة التي يعمل بها الفرد أو تركها والانتقال إلى مسار وظيفي مختلف" وتعد مصدر قلق كبير بسبب تأثيرها الضار على فعالية التدريس والمؤسسات التعليمية (Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013).

وفى ذات السياق، توصف نية ترك العمل بأنها خطة للموظف لمغادرة مكان عمله؛ وإنه جهد متعمد للبحث عن وظيفة خارج المنظمة ( Saeed, Waseem, Sikander& Rizwan ,2014) . واخيرا يرى Kafumbu (2019) أن نية ترك العمل قد تحدث بشكل إرادي أو غير إرادي، حيث تتوافر نية الترك الاختياري عندما يدرك الموظف أنه قد فقد قدراته النفسية والمادية المناسبة على الأداء وبالتالي يأخذ قراره بنفسه لترك العمل، أو يجد فرصة أفضل من موقعه الحالي من حيث العائد أو الموقع الوظيفي المناسب، أو لأسباب صحية أو عائلية. بينما تتوافر نية الترك الإجباري عندما تقترح

المنظمة نفسها أن الموظف لم يعد يؤدي العمل المطلوب منه أو بسبب ضغوط اقتصادية والعمل على تخفيض حجم الخسارة.

وتري الباحثة أن نية ترك العمل هو الشعور الداخلي لدى الفرد بعدم الاستقرار الوظيفي وذلك بسبب الضغوط التي قد يواجهها مما يدفعه للانسحاب من العمل وتركه أو البحث عن عمل آخر في المستقبل القريب.

وأشارت Califf & Brooks (2020) أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على نية ترك العمل من أهمها طبيعة وظروف العمل غير المناسبة، وعدم توافق بعض العاملين في أعمالهم أو المعاملة السيئة من جانب بعض الرؤساء، أو عدم توافر قنوات الاتصال بين الإدارة والعاملين ببعضهم البعض. والعامل المهم هنا هو أن الموظفين قد لا يفكرون دائمًا في ترك الوظيفة كخيار بل قد تعتمد نيتهم في المغادرة على عواملهم الشخصية والاجتماعية (Bothma,2011). لذلك يصبح من مسئولية المنظمة تحديد العوامل التي يمكن أن تقلل نية ترك العمل. هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤدى دورًا إيجابيًا في زيادة نوايا تغيير الموظفين للوظيفة مثل الاحتراق والعدوان وعدم الرضا الوظيفى، والصراع بين العمل والأسرة ومع ذلك، هناك بعض العوامل التي لها تأثير سلبي أو التي تقلل من نوايا ترك الموظفين للعمل مثل العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة والدعم الاجتماعى Califf & Brooks (2020).

**☒ المبررات النظرية للعلاقات المفترضة بين متغيرات البحث**

**أولاً: نظريات تفسر العلاقة بين الجهد الانفعالى والاحتراق ونية ترك العمل والدعم الاجتماعى**

**(١) Job demands-resources theory (JD-R) نظرية الإمكانات– المتطلبات**

يتم استخدام نظرية الامكانات– المتطلبات لشرح الاحتراق. حيث إذا زاد متطلبات الوظيفية فقد يكون الأفراد أكثر عرضة للاحتراق لأنهم يضطرون إلى بذل المزيد من الجهود الجسدية والعقلية لتلبية المتطلبات. عندما تكون الموارد المتعلقة بالوظيفة مثل الاستقلالية والتمكين والشخصية والدعم كافية لتلبية متطلبات الوظيفة ، فمن المرجح أن يقلل هذا من الاحتراق ،قد يؤدي نقص الموارد المطلوبة لتلبية متطلبات الوظيفة إلى الشعور بنقص الإنجاز الشخصي بين الأفراد (Maslach et al.,2001.24)

تقترح نظرية JD–R أن رفاهية الموظف تتعلق بمجموعة من ظروف /أو خصائص مكان العمل التي يمكن تصورها على أنها إما مطالب وظيفية (أي الجوانب المادية أو الاجتماعية أو التنظيمية للوظيفة التي تتطلب جهدًا بدنيًا أو نفسيًا مستدامًا) أو موارد الوظيفة (أي تلك الجوانب التي قد تقلل من متطلبات العمل ، أو مفيدة لتحقيق أهداف العمل ، أو تعزيز النمو الشخصي ، والتعلم ، والتنمية.

(Bakker & Demerouti, 2007).

وقد يؤدى العمل المفرط ، ونقص موارد العمل إلى استنزاف طاقة الموظفين من خلال عملية الإجهاد (الاحتراق) التي تؤدي إلى نتائج عمل سلبية مثل ترك العمل، بينما ترتبط المستويات العالية من موارد العمل بنتائج العمل الإيجابية من خلال عملية تحفيزية أن العمل في وظيفة تتطلب الكثير من الموارد والقليل من موارد العمل المرتبطة بالإنهاك (Llorens, Bakker, Schaufeli& Salanova (2006).

**(٢) نظرية الحفاظ على الموارد Conservation of resources theory**

تقترح COR أنه عندما يواجه العمال مطالب عاطفية أو انفعالية أثناء عملهم، فإنهم يستخدمون مواردهم العاطفية تحسبًا للمكافأة ( Lee, 2002&Brotheridge ). وعندما يُنظر إلى العائد المستقبلي على أنه أقل من استثمار مواردهم العاطفية ، فإنهم يرون ذلك على أنه خسارة للموارد ويعانون من عواقب سلبية. ومن ناحية أخرى ، عندما تفوق المكافآت الموارد العاطفية المستخدمة، يكون هناك مكاسب صافية من حيث الموارد المعادة ، وهذا يعزز إجهادها (الإجهاد المفيد) Mahoney, , Buboltz., Buckner & (Doverspike (2011) ذكر أن المهنيين سيكونون متحمسين لتجديد مواردهم ، وتعظيم مكاسبهم في الموارد ، وتعويض صافي الخسائر من خلال استخدام استراتيجيات مثل الاستبدال ، والتكيف ، والتقييم.

وقد أشارت التجريبية الأبحاث للجهد الانفعالى استخدمت COR لشرح العلاقة بين الجهد الانفعالى ونتائج العمل على الفرد.على سبيل المثال، قام Brotheridge & Lee (2002); Glomb and Tews (2004) بفحص ما إذا كان بإمكان COR شرح الآلية الأساسية للعلاقة بين ، Mahoney et al. (2011). الجهد الانفعالى ونتائج العمل مثل الاحتراق والرضا الوظيفي والالتزام واستخدمت كل هذه الدراسات البحثية COR لشرح

الفروق في إنفاق الموارد والمكاسب والخسائر المحتملة بين استراتيجيات الجهد الانفعالى وتأثيرها على النتائج الفردية.

**ثانياً: المبررات النظرية للعلاقات المفترضة بين متغيرات البحث فى ضوء نتائج الدراسات السابقة**

فى ضوء النظريات السابقة، قد يواجه المعلم كثيرًا من المواقف الضاغطة التى تتطلب استخدام استراتجيات الجهد الانفعالى لادارة انفعالاته و المتطلبات المتكررة للفرد لإبداء انفعالات متناقضة لانفعالاته الحقيقية لكى تتناسب مع قواعد التعبير عن الانفعالات داخل مكان العمل لها أثر سلبي على جودة حياة الفرد(Hochscild, 1983)، ويؤدي إلى شعوره بأنه يشبه الإنسان الآلي، وعدم القدرة على التعاطف، والشعور بزيادة الاحتراق النفسي(Berry & Cassidy, 2013, 23) ، ويرجع ذلك إلى الشعور بالتوتر بسبب التناقض الانفعالي ، ونضوب مصادر وطاقات الفرد بسبب التمثيل الذي يتطلب جهداً باستمرار (Grandey, 2003, 89) وتقل طاقته على آداء المهام الأخرى للعمل، بالإضافة إلى الشعور بنقص المصداقية مع الذات والتي ترتبط بدورها بالشعور بالضغط والاكتئاب (Hulsheger & Schewe, 2011, 363)

ويرتبط الجهد الانفعالي بكل من نقص الرضا الوظيفي، وضغوط العمل،والإنهاك الانفعالي، والاكتئاب، بالاضافة الى الأثر النفسي على جودة الحياة للموظفين ومقدمي الخدمات (Arshadi & Piryaei, 2016 ; Dhanpat,2016) حيث تقل فرصة أن يحمل العاملون اتجاهات إيجابية نحو العمل (Mahoney,Buboltz, Buckner & Doverspike, 2011, 410) كما أنه يؤدي إلى الشعور بالإغتراب النفسي وفقد الهوية (Tsang, 2011:1312

وفى ضوء الارتباط بين استراتيجيات الجهد الانفعالى والاحتراق الوظيفى وقد أشار(Mahoney et al.( 2011,411 إلى أن التمثيل السطحي هو الأكثر ارتباطا بالإنهاك الانفعالي ، كما يرتبط إيجابا بالشعور بتبلد المشاعر وأسهم في الشعور بمستوى منخفض من الإنجاز الشخصي. ومن ناحية آخرى، يتطلب التمثيل العميق أيضا جهداً كبيراً ، وعلى الرغم من عدم وجود حالة من التناقض الانفعالي لدى الفرد، إلا أنه أحد

استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي تتضمن درجة من استنزاف طاقات الفرد الانفعالية والمعرفية (Hulsheger & Schewe, 2011, 364) ولكن في حين يؤدي التمثيل السطحي إلى الشعور بالذنب وعدم الرضا، فإن التمثيل العميق قد يسبب الشعور بالرضا والجودة في الخدمات المقدمة في العمل (Brotheridge & Grandey, 2002, 33).

وقد توصلت الدراسة التي أجراها كل Kinman, et al., (2011) إلى وجود علاقات دالة بين الجهد الانفعالي الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية قوامها (٦٢٨) معلما، فالمعلمون الذين مارسوا الجهد الانفعالي كانت لديهم معدلات أقل من الرضا الوظيفي بالرغم من ارتفاع درجاتهم في الإنجاز الشخصي. كما أكدت دراسة Noor & Zainuddin (2011) أن التمثيل السطحي ارتبط إيجابيا بالإنهاك النفسى وتبلد المشاعر وذلك لدى عينة قوامها (١٠٢) معلمة

ومن جهة اخري، يؤكد Levine Brown (2011) أنه نظرًا للتفاعل اليومي والمستمر بين المعلمين وطلابهم ، وجد أن المعلمين شهدوا زيادة في استخدامهم للجهد الانفعالى ويؤدي هذا الاستخدام المتزايد إلى حدوث الاحتراق، والذي يتضمن أعراض الإنهاك الانفعالى والاستخدام المفرط للعقاب في الفصل الدراسي لتحقيق الانضباط . علاوة على ذلك ، تفترض Levine Brown (2011) أنه يكون من المنطقي التأكيد على أنه من الممكن أن يكون احتراق المعلمين ناتجًا عن حقيقة أن المعلمين لا يدركون أن جهدهم الانفعالى جزء لا يتجزأ من عملهم التدريسى. ويحظى هذا الافتراض بالدعم من استنتاجات Diefendorff & Gosserand (2003) ، التي أشارت إلى أنه من خلال إعلام المعلمين بهذه الظاهرة ، وتدريبهم على القواعد المتعلقة بإظهار المشاعر والجهد الانفعالى ، يمكن أن تكون مستويات الجهد الانفعالى والاحتراق لديهم معتدلة.

كما وجدت الدراسات التي فحصت العلاقة بين الجهد الانفعالى والاحتراق لدى المعلم أنه من الممكن تأخير أو حتى منع الاحتراق من خلال تشجيع المعلمين على التمثيل العميق .(Carson et al., 2011) وفي دراسة أجريت في الصين بين معلمي الكليات (Zhang & Zhu,2008) ، وجد الباحثون أن التمثيل العميق يتنبأ بالاحتراق؛ ومع ذلك ، كان الاحتراق أكثر مما كان عليه عندما استخدم المعلمون التمثيل السطحي. بمعنى آخر، أن تطبيق المدرسين استراتجيات التمثيل العميق يقلل من الإنهاك الانفعالى

وتبلد المشاعر وضعف الإنجاز . (Yin, 2012)، ويشير Andela, Truchot and Borteyrou(2015, 322) إلى أن الجهد العميق يتطلب من الفرد أن يعدل حالته الانفعالية حسب معايير وقيم الوظيفة، وبالرغم من أنه لابد من درجة معينة من الانتباه المطلوب للجهد العميق إلا أنه من المرجح أن يؤدي بدرجة أقل إلى الإجهاد الانفعالي والاحتراق النفسي، ويمكن مواجهة ذلك بتعزيز اختبار المشاعر الداخلية التي تتطابق مع المشاعر المعيارية وهو شعور معزز بالصدق.

كما درسوا Cheung, Tang and Tang (2011) العلاقة بين الجهد الانفعالى والاحتراق والرضا الوظيفي. علاوة على ذلك، استكشفا أيضا ما إذا كان رأس المال النفسي (PSYCAP) له دور وسطى بين المتغيرات وذلك عينة قوامها ٢٦٤ مدرسا، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التمثيل السطحى وتبلد المشاعر والإنهاك والانفعالى، بينما توجد علاقة سلبية بين التمثيل العميق وضعف الإنجاز الشخصى. ووجود علاقة سلبية بين التعبير عن الانفعالات الحقيقية وكل من الإنهاك الانفعالى وتبلد المشاعر وضعف الإنجاز الشخصى.

وقد اشار كل من Basim, Begenirbas and Can Yalcin (2013) أن المعلم من أكثر العناصر التي لا غنى عنها ومهمة فى التعليم وأن شخصيتة تؤثر بشكل وثيق فى التدريب والتعليم للطلاب . وفي هذا السياق، فحصت هذه الدراسة دور سمات شخصية المعلمين فى الإنهاك الانفعالى وأثر الدور الوسطى للجهد الانفعالى. وذلك لدى عينة قوامها ٧٩٨ المعلمين الذين يعملون في المدارس الأولية والثانوية. وقد كشفت النتائج ان الشخصية العصبية والانطوائية تؤثر بشكل كبير على الإنهاك العاطفي في حين لم يتم العثور على أبعاد أخرى للشخصية لتكون تنبؤا بالإنهاك العاطفي، وان كل أبعاد الجهد الانفعالى تؤثر على الإنهاك العاطفي. علاوة على أن التمثيل السطحي يتوسط العلاقة بين العصبية والإنهاك العاطفي.

أما دراسة Akin, Aydin, Erdogan and Demirkasimoglu (2014) فقد أكدت نتائجها أن المعلمات استخدمن استراتيجيات التمثيل السطحي والعميق أكثر من المعلمين الذكور، وأن الجهد الانفعالي كان منبئا بالاحتراق النفسي وذلك لدى عينة الدراسة التي تكونت من (٣٧٠) معلمة في أنقرة.

وفى ذات السياق، اجري كل من Yilmaz, et al., (2015) دراسة هدفت لتحديد العلاقة بين الجهد الانفعالى للمعلم ومستوى الاحتراق. وذلك لدى عينة بلغت ٤١٠ مدرسا وقد اظهرت نتائج تحليل الانحدار أن المعلمون ذو التمثيل السطحي تتنبأ ايجابيا بكل من الإنهاك الانفعالى وتبلد المشاعر بينما تتنبأ التعبير عن الانفعالات الحقيقة سلبيا بكل من الإنهاك الانفعالى وتبلد المشاعر، وتوجد علاقة سلبية بين التمثيل العميق والإنهاك الانفعالى علاقة إيجابية بين السطحى وضعف الإنجاز الشخصى وعلاقة سلبية بين كل من التمثيل العميق التعبير عن الانفعالات الحقيقة وضعف الإنجاز الشخصى .

وفى هذا الاطار، حاولت Ghanizadeh and Royaei (2015) دراسة ثلاثة بنيات مرتبطة بالانفعال، وهي تنظيم الانفعال واستراتيجيات الجهد الانفعالى والاحتراق وذلك لدى ١٥٣ معلم. وقد أسفرت النتائج عن طريق نمذجة المعادلة البنائية بالدور السلبي لهذه المتغيرات في الاحتراق. ووجود ارتباط سلبي بين كل من الإنهاك الانفعال و تبلد المشاعر وضعف الإنجاز الشخصى واستراتيجيات التمثيل العميقة، كما وجد ارتباط موجب بين كل من الإنهاك الانفعال و تبلد المشاعر وضعف الإنجاز الشخصى والتمثيل السطحى، وارتباط سلبى بين كل من الإنهاك الانفعالى وتبلد المشاعر والتعبير عن الانفعالات الحقيقة، بينما لا يوجد ارتباط بين ضعف الإنجاز الشخصي والتعبير عن الانفعالات الحقيقة .

كما أكدت دراسة Arshadi and Piryaei(2016) التي طبقت على (١٥٠) من معلمي المدارس الثانوية في أصفهان أن استراتيجيات الجهد الانفعالي ترتبط إيجابيا بالانتهاك الانفعالي الذى يرتبط سلبا بالرفاهية الوظيفية، كما أنه توسط تأثير جميع استراتيجيات الجهد الانفعالي على الرفاهية الوظيفية.

وفى ذات السياق، اجرى Kim(2016) دراسته التي طبقت على (١٥٢) من المعلمين في كوريا الجنوبية والتى اشارت نتائجها أن المعلمين الذين يمارسون الجهد الانفعالي بشكل كبير حصلوا على درجات مرتفعة في الاحتراق النفسي خاصة في الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر ، كما وجدت علاقة موجبة دالة بين تبلد المشاعر والتمثيل السطحي، ولم تظهر علاقة بين الجهد الانفعالي وانخفاض الإنجاز الشخصي.

كما أشارت دراسة Maxwell and Riley (2016) إلى أن المتطلبات الانفعالية كانت منبئة بمستويات أكبر من استخدام استراتيجيات الجهد الانفعالي والتي طبقت على (١٣٢٠) من مديري المدارس، وأشارت النتائج أن استراتيجية التمثيل السطحي ارتبطت إيجابياً بالإحتراق النفسي وسالبة مع جودة الحياة والرضا الوظيفي على عكس التمثيل العميق وكان اخفاء الانفعالات هو المكون الوحيد للآداء السطحي المنبئ بالإنهاك الانفعالي وجودة الحياة لدى مديري المدارس.

كما هدفت دراسة Khalil et al., (2017) لاستكشاف تأثير خصائص الشخصية على الاحتراق الوظيفى للمعلمين. بالإضافة إلى التحقيق من دور الجهد الانفعالى فى العلاقة بين خصائص الشخصية والاحتراق. وقد تم إجراء الدراسة على١٩٩ معلمي المستوى الثانوي للمدارس الخاصة. أظهرت نتائج الارتباط والانحدار المتعدد التأثير السلبي للشخصية على الاحتراق، والتأثير الإيجابي للشخصية على الجهد الانفعالى، والأثر السلبي للجهد الانفعالى على الاحتراق الوظيفى.

أما دراسة Gurbuz and Dede (2018) والتي تضمنت عينة قوامها (٢١٢) من المعلمين في اسطنبول ، فقد أشارت الى وجود أثر للمناخ المدرسي على استراتيجيات الجهد الإنفعالي المستخدمة من قبل المعلمين، وكان لاستراتيجيات التمثيل السطحي أثر إيجابي ودال على الإنهاك الانفعالي بينما لم يكن للتمثيل العميق أثر على الإنهاك الانفعالي. كما أكدت نتائج دراسة Kim, Jeung&Chang(2018) أن الجهد الإنفعالي هو أحد ضغوط العمل التي تؤدي إلى الشعور بالاحتراق النفسي ، كما أكدت النتائج على أهمية برامج إدارة الضغوط للتخفيف من أثر الجهد الانفعالي.

وفى ذات السياق، أشار Yin, Huang and Chen (2019) أن مهنة التعليم مهنة تتضمن الجانب الانفعالى بشكل كبير مقارنة بالوظائف الاخرى، ويتمتع المعلمون باستقلالية كبيرة في تدريسهم للحفاظ على علاقات مستقرة نسبيا مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء. وقد قامت هذه الدراسة بمراجعة تحليلية للأبحاث التى تناولت العلاقة بين استراتيجيات الجهد الانفعالى للمعلمين(التمثيل السطحي، التمثيل العميق، والتعبير عن المشاعر بشكل طبيعي) والاحتراق والرضا الوظيفى. وتوصلت النتائج فى معظمها

ارتباط التمثيل السطحي بشكل إيجابي بالاحتراق النفسي للمعلمين و سلبيا بالرضا الوظيفى .بينما التمثيل العميق لا يرتبط بشكل كبير بالاحتراق ولكنه ارتبط إيجابيا بالرضا التدريسي. وارتبط التعبير عن المشاعر بشكل طبيعي سلبا بالاحتراق النفسي للمعلمين وإيجابيا بالرضا عن التدريس.

وحديثاً قامت دراسة Zaretsky & Katz (2019) بفحص العلاقة بين تصورات المعلمين للجهد الانفعالى والاحتراق النفسي والمستوي التعليمي لديهم، وذلك لدى عينة تتألف من ١٧٠ معلم وقد أشارت النتائج الرئيسية إلى أن الاحتراق النفسي للمعلمين ومستويات التعليم تتأثر بشكل كبير باستراتجيات الجهد الانفعالى (السطحي أو التمثيل العميق أو الطبيعي)، وارتبط التمثيل السطحي بدرجات مرتفعة من الاحتراق النفسي ، بينما كانت الدرجات أقل عند استخدام التعبير عن الانفعالات الحقيقية إن استنتاج هذه الدراسة هو أن المتغيرات المختلفة يمكن أن تؤثر على استخدام المعلمين للتقنيات المرتبطة بالجهد الانفعالى و تحسين إدارة المشاعر في تدريس وتحسين رفاههم.

وأخيرا قام Bodenheimer and Shuster (2020) بدراسة تحليلية لتوضيح العلاقة بين الجهد الانفعالى واحتراق المعلم ، حيث أشار الى أن على غرار المهن الأخرى الموجهة نحو الخدمة ، يعد التدريس مهنة تتطلب من الموظفين الانخراط في الجد الانفعالى من أجل أداء أدوارهم اليومية بفعالية ، ومن المتوقع أن يدير المعلمون مشاعرهم ويستخدمونها بطرق دقيقة ، مع درجة عالية من التحكم. كما تشير الأبحاث إلى وجود علاقة معقدة بين الجهد الانفعالى والاحتراق المهنى ، فمن الضروري دراسة هذا الأمر بمزيد من التفصيل في سياق التدريس ، وذلك لفهم القضايا المرتبطة بالاحتراق الوظيفى للمعلم بشكل أفضل.

أن الدافع لترك مهنة التدريس يتم توقعه جزئيًا من خلال ظروف العمل المجهدة ، وفى إطار العلاقة بين استراتجيات الجهد الانفعالى والاحتراق ونية ترك العمل، كشفت دراسة ارتباطية لـــــ (Skaalvik & Skaalvik 2011) لدى ٢٥٦٩ من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة أن مشاكل ضغط الوقت والانضباط تنبأت بشكل غير مباشر بالدافع لترك المهنة بالإضافة إلى الرضا الوظيفي، عن طريق الإنهاك الانفعالي.

ولقد وثقت الدراسات دليلًا تجريبيًا على وجود علاقات مهمة بين استراتيجيات الجهد الانفعالى المختلفة ونية ترك العمل. وقد ذكرت Goodwin et al(2011) أن التمثيل السطحي كان له علاقة إيجابية مباشرة مع معدل نية ترك العمل في حين أن التمثيل العميق لم يكن له مثل هذه العلاقة. وقد أشارت الأدبيات السابقة أن التنافر الانفعالى، الذي يُعرف بعدم التطابق بين ما يشعر به الشخص وما يعرضه ، ويعد مقدمة أولية لنية ترك العمل وبالتالي، قد يظهر التنافر الانفعالى الناتج عن التمثيل السطحي حالة من الشعور بعدم الارتياح المعلم تجاه عمله، والذي بدوره يؤثر على نية ترك وظيفته (Goodwin et al. 2011)، ومع ذلك، قد لا يكون هناك جسر يربط بين التمثيل العميق والتعبير الحقيقي وبين نية التغيير ، حيث لا تخلق أي من الاستراتيجيتين تنافرًا عاطفيًا(Grandey,2000) .

كما أشارت دراسة Lee(2019) التي سعت لفحص العلاقات بين استراتجيات الجهد الانفعالى والاحتراق النفسى ونية ترك العمل وذلك لدى (٦١٣) معلما في المدارس الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن الاحتراق النفسي لدى المعلمين ارتبط ايجابيا بالتمثيل السطحي، وسلباً بالتعبير الصادق عن الانفعالات، كما ارتبط احتراق المعلمين بشكل إيجابي بنيّة ترك العمل. كما أظهر تحليل المسار أن احتراق المعلم توسط بشكل كامل المسار بين استراتجيات الجهد الانفعالى و نية ترك العمل.

وحديثا أجرى . Rajendran, Watt and Richardson (2020) دراسة لفحص الارتباطات نية ترك العمل والاحتراق لدى المعلمين الابتدائي (N = 580) والثانـــوي (N = 675)، ومن خلال نموذج متطلبات الوظائف – الموارد (JD–R). قد أشارت نتائج نمذجة المعادلة البنائية إلى أن متطلبات الوظيفة (عبء العمل ، سوء سلوك الطالب، والصراع الشخصي بين العمل والأسرة)، ارتبطت بشكل إيجابي بالإنهاك الانفعالى – البعد الأساسي للاحتراق. وجميع المطالب مرتبطة بشكل غير مباشر بنية ترك العمل من خلال الإنهاك الانفعالى.

وفى ذات السياق ، بحث Christian–Brandt, Santacrose& Barnett (2020). خصائص المعلم المرتبطة بالفعالية المدركة لـــ TIC وضغوط المهنة والاحتراق ونية

ترك التعليم. لدى ١٦٣ مدرسًا في المدارس الابتدائية واشارت النتائج ارتبط ارتفاع الرضا عن التعاطف لدى المعلم بانخفاض الاحتراق لديه ، والذين لديهم انخفاض الرضا عن التعاطف زاد الاحتراق لديهم ، وكانوا أكثر عرضة لترك التعليم.

وأخيرا، اجرى Califf & Brooks (2020) دراسة أثر الضغوط التكنولوجية على الاحتراق، ونية ترك العمل لدى المعلمين لدى ٤١٦ معلمًا من K–12 يعملون في الولايات المتحدة. ويتم التحقيق في آثار خمسة ضغوطات تكنولوجية – التعقيد التقني وانعدام الأمن التقني ، والغزو التقني ، والحمل التكنولوجي ، وعدم اليقين التقني – على الاحتراق، وتأثير الاحتراق على نية ترك العمل.. واشارت النتائج إلى أن انعدام الأمن التقني ، والغزو التقني، والحمل التقني الزائد يزيد بشكل كبير من الاحتراق، ويمكن أن يخفف تيسير معرفة القراءة والكتابة من التأثير السلبي للتعقيد التقني ، وانعدام الأمن التقني، والغزو التقني، والحمل التقني الزائد، والاحتراق لهم تأثير إيجابي كبير على نية ترك العمل.

وأخيراً، أجري Liu et al.,(2021) دراسة للكشف عن العلاقة بين نية ترك العمل للمعلم والصمود النفسي مع الكشف عن الدور المعدل للاحتراق النفسي وذلك لدى عينة مكونة من ٤٤٩ معلم من المدارس الثانوية وأظهرت النتائج وجود علاقة بين صمود المعلم، والاحتراق الوظيفي، ونية ترك العمل كما وجد تأثير سلبي مباشر للصمود النفسي على الاحتراق الوظيفي ونية ترك العمل ، بينما كان للاحتراق الوظيفي تأثير إيجابي مباشر على نية ترك العمل كما وجد أن للاحتراق الوظيفي دورًا معتدلاً بين الصمود.

يعتمد العمل التدريسي كليًا على العلاقات، ونظرًا لأن المعلمين يشاركون في تفاعل مستمر مع الطلاب والأسر والزملاء. وفى إطار العلاقة بين المتغيرات والدعم الاجتماعى، ركزت معظم الأبحاث في هذا المجال على الارتباط الوثيق بين مستويات الاحتراق وشبكات دعم المعلم. وقد أشار دراسة Sarros & Sarros (1992) إلى أن الاحتراق هو عامل رئيسي في توقع حدوث نية ترك العمل للمعلمين وذلك لدى عينة قوامها ٥٥٠ معلم من معلمي المدارس الثانوي. لذلك ، يبدو أنه من الضروري إيجاد

طريقة لمنع وتقليل الاحتراق لدى المعلمين. وقد ركزت معظم الدراسات حول الاحتراق المعلمين على تحديد مصادر الإرهاق بدلاً من تطوير استراتيجيات لمنع وتقليل أعراضه. لذلك اقترح Clements-Cortes (2013) أنه يمكن أيضًا تطبيق التقنيات المستخدمة لتقليل الاحتراق لدى المعلمين مثل الاسترخاء والتأمل والتمرين والبحث عن مصادر بديلة للرضا وتعزيز الدعم الاجتماعي لتقليل الاحتراق المحتمل. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الموارد الوظيفية ، مثل الدعم الاجتماعي ، يقدم دورًا مهمًا في تقليل الاحتراق ونية ترك العمل. على وجه التحديد، كشف الدعم الاجتماعي عن التأثيرات الرئيسية في توقع احتراق ونية ترك العمل للمعلمين. بناءً على هذه النتيجة ، يبدو أن الدعم الاجتماعي عامل مهم في وظيفة المعلم. ومع ذلك ، فقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن المعلمين الذين لم يتلقوا دعمًا كافيًا لديهم مستوى الاحتراق ونية ترك العمل مرتفع .

وفى ذات السياق، اشار Bakker, Demerouti and Euwema (2005) أن الدعم الاجتماعي يساعد الافراد على تحقيق الأهداف وتقليل آثار عبء العمل والاحتراق لديهم. وقد تم إجراء بحث لفحص آثار الدعم الاجتماعي على احتراق الموظفين. ، تبين أن للدعم الاجتماعي تأثير كبير على الإنهاك الناتج عن الاحتراق بالإضافة إلى ذلك ، أفاد.(2012) Yürür & Sarikaya أن الدعم الاجتماعي من المشرفين قلل من كفاءة العاملين الاجتماعيين وزاد من إحساسهم بالسلطة. تم العثور أيضًا على الدعم الاجتماعي ليكون مرتبطًا بنيّة ترك العمل. وبالتالي ، كما أظهرت الأبحاث أن الدعم الاجتماعي المتصور من المصادر المتعلقة بالعمل يقلل من نية ترك او تغيير العمال للوظيفة (Barak, Levin, Nissly, & Lane ,2006)

كما أكد Betoret (2006)، أن الشعور بالاحتراق أو الاضطهاد بسبب متطلبات الوظيفة يكون أقل بشكل ملحوظ عندما تكون شبكة الدعم الاجتماعي من الزملاء والرؤساء والمعلمين متاحين؛ بينما يميل المعلمون ذوو الإحساس القوي بتبلد الشخصية الانفصال تمامًا عن سياق عملهم دون التقدم بطلب للحصول على مساعدة. أخيرًا ، لا يشعر المعلمون الذين لديهم شعور بالإنجاز الشخصي بالحاجة إلى طلب الدعم.

كما أجرى Song(2008) دراسة عن العلاقة بين احتراق المعلمين والدعم الاجتماعي في المدارس الإعدادية كانت أنواع الدعم الاجتماعي التي تم تضمينها في الدراسة من المشرفين ، والمديرين، والأقران، وأولياء الأمور، والطلاب، والأقارب، والأصدقاء. أشارت النتائج إلى أن قلة الدعم الاجتماعى الأقران والأصدقاء والمشرف كانت تنبئًا بالإنهاك الانفعالى وتبدد الشخصية ونقص الدعم من القادة والأقران والطلاب كان مؤشرًا على انخفاض الإنجاز الشخصي بين المعلمين.

وفى ذات السياق، درس Pomaki, DeLongis, Frey, Short and Woehrle (2010) دور الدعم الاجتماعي في نية ترك العمل لدى المعلمين الجدد وقد بلغت العينة ٧١ معلم ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين الدعم الاجتماعي ونية ترك العمل. ووجد أن المدرس الذي يتمتع بدعم اجتماعي أعلى لديه نية ترك للعمل منخفضة وقادر على مواجهة عبء العمل مقارنة بالمدرسين ذوي الدعم الأقل. كما وجد أن الدعم الاجتماعي يؤثر تأثير غير مباشر من خلال الرضا الوظيفي بـــنية ترك العمل مما تشير هذه النتائج إلى أن الدعم الاجتماعي يمكن أن يكون موردًا لا يقدر بثمن للمعلمين الجدد.

كما تناولت دراسة Kinman, Wray and Strange (2011) العلاقة بين الجهد الانفعالى والرضا الوظيفي والدعم الاجتماعي للمعلمين في العمل .على عينة قوامها (1500)معلماً، وأسفرت النتائج عن الارتباط الإيجابي بين الجهد الانفعالى والاحتراق الوظيفي كما عبر المعلمين عن وجود دعم اجتماعي في مكان العمل وعن جهد انفعالى أقل، كما عبروا عن إحساسهم بالإنجاز الشخصي والرضا الوظيفي بصورة أكبر .كما لوحظ أن ذوي الخبرة الطويلة اتجهوا إلى ممارسة جهد انفعال أكبر .في حين ارتبطت الخبرة إيجابيا مع كل من الشعور بالإنجاز والرضا الوظيفي.

وقد قام YELLİCE-YÜKSEL, Kaner and GÜZELLER (2011) بفحص آثار الدعم الاجتماعي المدرك واعتقاد الكفاءة المهنية على الاحتراق لدى المعلمين لدى عينة مكونة من (٢١٢) معلم بالمدارس الخاصة و٢٣٨ معلم بالتعليم العام وفي إطار نمذجة المعادلة البنائية. كشفت النتائج إن الدعم أن إحدى وسائل التعامل بفعالية مع الاحتراق المهني تتعلق بالدعم الاجتماعي المدرك وأن تصور المعلمين للدعم الاجتماعي المهني يؤثر بشكل إيجابي على إيمانهم بكفاءتهم الذاتية في التدريس وسلبي بمستوى الاحتراق المهني لديهم.

وقد أشار كل من (Doudin and Curchod-Ruedi، 2010؛ Doudin، Curchod-Ruedi، Moreau &، 2011) أن المستويات المنخفضة من الاحتراق ترتبط ارتباطًا قويا وسلبيًا بمستويات رضا المعلمين عن الدعم الذي يتلقونه. وأشار Watts, (2013) إلى أن مهن الخدمة الإنسانية معرضة بشكل كبير للانهاك الانفعالى بما في ذلك مهنة التدريس. وان الاحتراق المرتبط بالعمل هو عملية تدريجية منتشرة على نطاق واسع بين العديد من المهنيين وهي استجابة للأحداث المجهدة. وقد أجريت هذه الدراسة لاستكشاف العلاقة بين الدعم الاجتماعي والرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والاحتراق لدى المعلمين وذلك لدى عينة قوامها ١٧١ معلمًا في المدارس الابتدائية وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الرضا الوظيفي والأبعاد الثلاثة للاحتراق وبين الكفاءة الذاتية وضعف الإنجاز الشخصي. علاقة سلبية بين الدعم الاجتماعى والأبعاد الثلاثة للاحتراق أخيرًا ، فإن الجمع بين الدعم الاجتماعي والكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي تنبأ سلبي بشكل كبير بجميع الأبعاد الثلاثة للاحتراق.

كما بحثت دراسة Ju, Lan, Li, Feng, and You (2015) التأثير الوسطي للدعم الاجتماعي في مكان العمل على العلاقة بين الذكاء العاطفي واحتراق المعلمين لدى ٣٠٧ مدرساً. وكشفت نمذجة المعادلة البنائية عن توافق مرضٍ بين البيانات والنموذج النظري. وأن الدعم الاجتماعي في مكان العمل توسط جزئيًا في العلاقة بين الذكاء العاطفي واحتراق المعلم. وبالتالى يمكن للذكاء العاطفي والدعم الاجتماعي في مكان العمل حماية المعلمين من الإنهاك .

كما أشار Choi et al,.( 2015) أن العديد من منظمات العمل تدرك أهمية الجهد الانفعالى وتحاول تحقيق المكاسب من خلاله. وأن الأفراد الذين يؤدون جهدا انفعاليا يعانون من انخفاض الرضا الوظيفي والاحتراق والتأثير السلبي على مؤسساتهم لذلك، وقد اشارت النتائج أن الدعم الاجتماعي يعمل كمتغيرات معدلة للتأثير الجهد الانفعالى على الاحتراق، حيث عمل على تخفيف الاثر السلبي بينهما.

وفى هذا الاطار، قام Kim (2016) بدراسة الآثار الرئيسية والتفاعلية لمتطلبات العمل، والاستقلالية الوظيفية، والدعم الاجتماعي على الاحتراق ونية ترك العمل وذلك

لدى عينة مكونة من١٦٣ معالجًا موسيقيًا. وكشفت نتائج تحليلات نمذجة المعادلة البنائية أن متطلبات العمل كان لها تأثير رئيسي إيجابي على الاحتراق، في حين أن الاستقلال الوظيفي والدعم الاجتماعي كان لهما آثار رئيسية سلبية على الاحتراق. وأظهرت النتائج أيضًا أن متطلبات الوظيفة تفاعلت مع استقلالية الوظيفة في توقع نية ترك العمل، بينما كان للدعم الاجتماعي تأثير سلبي على نية ترك العمل.

وقد أجرى Fiorilli, Albanese, Gabola and Pepe (2017). دراسة لاستكشاف العلاقات بين الكفاءة العاطفية للمعلمين ، والاحتراق كوسيط ، والدعم الاجتماعي. لدى ١٤٩ معلمًا في المدارس الابتدائية الإيطالية.. أشارت نتائج النمذجة البنائية إلى أن احتراق المعلم توسط جزئيًا العلاقة بين الكفاءة العاطفية و الدعم الاجتماعي المدرك الذي يتلقاه. كما أظهرت أن المعلمين معرضون لخطر الانفعالات الشديدة غير السارة فيما يتعلق بمتلازمة الاحتراق. علاوة على ذلك ، تم توقع رضا المعلمين / عدم رضاهم عن الدعم الاجتماعي الذي تلقوه من خلال أعراض الاحتراق.

كما بحثت دراسة Minghui, Lei, Xiaomeng and Potměšilc (2018) العلاقة بين كفاءة المعلم والعوامل الديموغرافية والاجتماعية، والانخراط في العمل، والدعم الاجتماعي بين معلمي مدارس التربية الخاصة. تضمنت العينة ١٠٢٧ معلمًا بمدارس التربية الخاصة في الصين. وكشفت النتائج أن الدعم الاجتماعي والانخراط في العمل وفعالية المعلم كانت مرتبطة بشكل كبير مع بعضها البعض. ، كما أظهر تحليل النمذجة البنائية أن الدعم الاجتماعي له تأثير غير المباشر على كفاءة المعلم من خلال الانخراط في العمل.

ودرست دراسة Wen, Huang and Hou (2019) آثار الذكاء العاطفي والجهد الانفعالى على الرضا الوظيفي و اختبار الدور الوسطى والمعدل، والذي يفترض أن استراتيجيات التمثيل السطحي والعميق كوسيط بين الذكاء العاطفي والرضا الوظيفي والدعم التنظيمي المدرك كوسيط لتأثيرات الوساطة. لدى عينة من ٢٧٩ موظفًا، وأظهرت النتائج أن التمثيل العميق يتوسط جزئيًا في تأثير الذكاء العاطفي على الرضا الوظيفي ، ولم يتوسط التمثيل السطحي ؛ والدعم التنظيمي المدرك يتوسط العلاقة بين

التمثيل العميق والذكاء العاطفي والرضا الوظيفي ؛ تساهم هذه الدراسة في فهم أفضل لأدوار الذكاء العاطفي واستراتيجيات الجهد الانفعالى في التأثير على الرضا الوظيفي لموظفي الفنادق وكيف يمكن للدعم التنظيمي أن يعمل كمورد تنظيمي في تغيير الآليات النفسية الكامنة وراء الجهد الانفعالى والرضا الوظيفي . كما توجد علاقة سلبية بين التمثيل السطحى والدعم الاجتماعى وعلاقة ايجابية بين الدعم الاجتماعى التمثيل العميق.

وحديثا قامت دراسة(2020) Tornuk and Gunes بالتحقيق من العلاقة بين تصور الدعم الاجتماعي المهني لمعلمي ما قبل المدرسة ومستويات الاحتراق. لدى ٢٩٧ معلمًا وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباط سلبية ذات دلالة إحصائية بين الإرهاق وجميع الأبعاد الفرعية لمقياس الدعم الاجتماعي. بالإضافة إلى ذلك ، تم العثور على تصورات الدعم الاجتماعي المهني لمعلمي ما قبل المدرسة لتكون مؤشرا هاما على مستويات الإرهاق.

ومن جهة أخرى أشار (2020).Wu et al, إلى أن غالبا ما يخفي المعلمون مشاعرهم الحقيقية ويؤدون دورًا يتوافق مع التوقعات العامة للعمل التربوي باستخدام نظرية الدعم الاجتماعي وقد قام بدراسة الدور الوسطى للجهد الانفعالى لتأثير الدعم الاجتماعى على رفاهية المعلم وقد شارك ٤٣٩ من معلمي التربية الخاصة. وقد أظهرت النتائج الدور الوسيط للجهد الانفعالى في الدعم الاجتماعي والرفاهية. لذلك ، يُقترح أن تولي المدارس مزيدًا من الاهتمام للصحة النفسية لمعلمي التربية الخاصة وتزويدهم بالإرشاد والدعم المنتظمين.

وفى ذات السياق، قام (2021) .Ha et al بدراسة بالدور المعدل للدعم الاجتماعي في العلاقة بين ثلاث استراتيجيات للجهد الانفعالى (التمثيل السطحي ، التمثيل العميق ، والتعبير الحقيقي) والاحتراق بين المدربين الرياضيين في لدى عينة بلغت ٢٥٩ مدربًا رياضيًا كانوا يعملون في المدارس الثانوية. أشارت النتائج إلى أن ثلاث استراتيجيات الجهد الانفعالى أوضحت قدرًا كبيرًا من التباين في كل من الأبعاد الثلاثة للاحتراق (الإنهاك الانفعالى ، وتبلد المشاعر ، وانخفاض الإنجاز الشخصي). فيما يتعلق بالتأثير المعتدل ، وقد قلل الدعم الاجتماعي بشكل كبير العلاقة بين التمثيل السطحي والاحتراق الكلي. كما وجد تأثير إيجابي للتأثير السطحي على الاحتراق أضعف للمدربين الذين

يتمتعون بمستوى عالٍ من الدعم الاجتماعي من أولئك الذين لديهم مستوى منخفض من الدعم الاجتماعي.

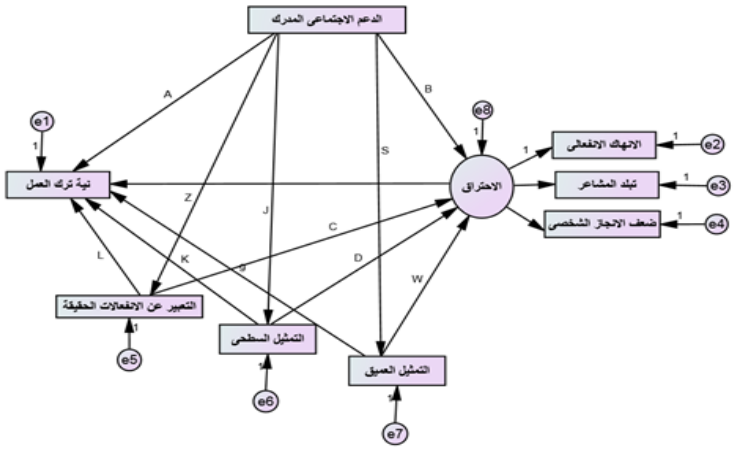
ونتيجة لما سبق طرحه أنه من الموثق جيدًا أن الدعم الاجتماعي يمكّن الأشخاص من التعامل مع الإجهاد في العمل وأن الأشخاص الذين يتلقون دعمًا اجتماعيًا من مؤسساتهم أو زملائهم في العمل أو المشرفين على المساعدة مثل المساعدة الفعالة ودعم التقدير قد يروا المواقف الضاغطة أنها أقل إرهاقاً. على النقيض من ذلك ، يمكن أن يعاني الموظفون الذين ليس لديهم دعم اجتماعي في العمل أكثر حدة من الآثار الضارة للمواقف الضاغطة.

**النموذج المفترض للبحث:**

من خلال مراجعة أدبيات الدراسة ذات العلاقة بمجال المشكلة وجد عدد من المتغيرات التي تقود المعلم لترك العمل . والهدف من هذا البحث هو اقتراح نموذج مسار للعلاقات السببية يتنبأ بالعلاقات بين كل من الاحتراق الوظيفى، الجهد الانفعالى ، والدعم الاجتماعى المدرك ، ونية ترك العمل (شكل١).

من خلال الدراسات السابقة اتضح وجود علاقات دالة بين الاحتراق واستراتيجيات الجهد الانفعالى ونية ترك العمل Lee(2019); Christian-Brandt, Santacrose& Barnett (2020); Rajendran, Watt & Richardson (2020) علاوة على أنه قد اتضح أن الأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الاحتراق ربما يعانون من ضعف الإدراك الاجتماعى المدرك بما يؤثر في استراتيجيات الجهد الانفعالى المستخدمة، وبالتالي في نية ترك العمل تأثيراً سالباً كما أشارت بذلك دراسات Watts, (2013). ;Wen, Huang& Hou (2019); Kim (2016)

وفي نموذج المسار المفترض فإن المتغير التابع هو نية ترك العمل بما يقترح أن يكون هذا المتغير هو المتغير داخلي المنشأ في النموذج ؛ ويمكن أن يفسر من خلال ثلاثة متغيرات : استراتيجيات الجهد الانفعالى والدعم الاجتماعى المدرك والاحتراق الوظيفى كمتغير وسطي أو كناقل لتأثير كل من استراتيجيات الجهد الانفعالى والدعم الاجتماعى المدرك إلى نية ترك العمل وشكل(١) يوضح النموذج المفترض بناء على الاطار النظرى والدراسات السابقة.




**شكل(١): النموذج المفترض بين متغيرات البحث**

بناء على النموذج المفترض ونتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال البحث صيغ عدد من الفروض بشكل إجمالي على النحو الآتي:

١. يتسم النموذج البنائى المفترض للبحث بأدلة ملاءمة جيدة لاستجابات عينة البحث الأساسية.

٢. توجد تأثيرات دالة مباشرة وغير مباشرة لمتغيرات النموذج خارجية المنشأ في نية ترك العمل كمتغير داخلى المنشأ لدى عينة البحث.

## منهج البحث وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء من البحث عرضًا وتحليلًا للإجراءات المنهجية للبحث؛ من حيث وصف عينة البحث ، وأدواتها التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، ويمكن عرض هذه **الإجراءات على النحو التالي:-**

### أولًا: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يحاول تعرف معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات، والتحقق من النموذج المفترض باستخدام أسلوب تحليل المسار الذى يعتمد بشكل أساسي على تحليل العلاقات بين المتغيرات في نماذج سببية مبنية علي أسس نظرية، ونتائج الدراسات المرتبطة والنظريات المتعلقة بمتغيرات موضع البحث والتى تحدد المتغيرات المؤثرة والمتغيرات المتأثرة في النموذج المقترح.

**ثانيًا : المشاركون في البحث:**

**أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :**

تكونت عينة التحقق من صلاحية أدوات البحث من (١٧٠) معلم ومعلمة بمدارس محافظة الفيوم، بمتوسط عمر قدره (٣٧.٨)، وبانحراف معياري قدره (٧.٤١).

**ب- المشاركون في العينة الأساسية:**

شملت العينة الأساسية (٢٦٠) معلماً ومعلمة( ١٢٦ معلم و١٣٤ معلمة) ، وقد سحبت بطريقة عشوائية بمتوسط عمر قدره (٣٧.٧)، وبانحراف معياري قدره (٧.٣٨).

**أدوات البحث**

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية للتحقق من صحة فروض البحث:

١. مقياس نية ترك العمل (إعداد الباحثة).
٢. مقياس الجهد الانفعالى (إعداد الباحثة).
٣. مقياس الدعم الاجتماعى المدرك (إعداد الباحثة).
٤. مقياس الاحتراق الوظيفى (إعداد Maslach &Jackson (1981 ترجمة الباحثة).

**أولاً : مقياس نية ترك العمل : إعداد الباحثة**

من خلال إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت متغير نية ترك العمل والاطلاع على بعض المقاييس مثل Liu & Bothma & Roodt (2013); Onwuegbuzie, (2012). ;Finster (2013); Douglas (2015), Su, (2020) قامت الباحثة بتصميم مقياس نية ترك العمل لدى المعلمين، ويتكون المقياس من٢٠ مفردة في صورته الأولية، ، يُجاب عليها من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسى من(٥) (أوافق بشدة) إلى (١) (غير موافق بشدة) . حيث تحصل الإجابة" أوافق بشدة " على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة" غير موافق بشدة " على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح في حالة العبارة سالبة الاتجاه لتصبح الدرجة الدنيا (٢٠) والعظمى على المقياس (١٠٠) .

وقد عُرضت المقاييس في صورتها المبدئية على (١٠) من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس بكليات التربية والآداب[١]، لتحديد صدق المحتوى للمقياس طبقًا للتعريفات الإجرائية للمتغيرات ، وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات والتي قامت الباحثة بعملها.

[١] ملحق (١) أسماء السادة المحكمين وبعض التعديلات

**الخصائص السيكومترية للمقياس: -**

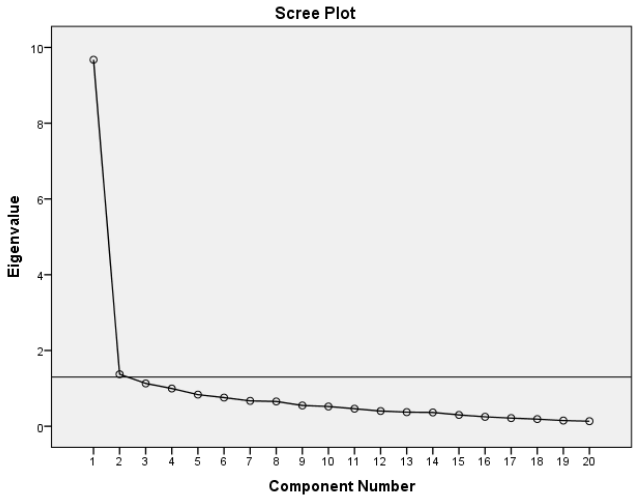
**للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الطرق الآتية: -**

**(١) الصدق العاملي**

**أ. الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Explatory Factor Analysis**

أُجري التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس نية ترك العمل على عينة مكونة من(١٧٠)معلم ومعلمة، وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principal Component، وقد رُوجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠.٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من (٣) معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن (٠.٣٠)، علاوة على مراجعة القيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية لا تقل قيمة (MSA) عن (٠.٥٠)، كما روجعت قيمة اختبار Kaiser–Meyer–Olkin للتأكد من أنها لاتقل عن (٠.٦٠)، وتم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٠١)، وأن يكون لكل مفردة من مفردات المقياس معامل تشبع واحد على العامل المنتمية له بقيم تشبع قطعية 0.50، ومعاملات الشيوع للمفرادات 0.5 فأكثر.

وقد أشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها فى مقياس نية ترك العمل إلى استخلاص عامل واحد فقط ضمن التحليل العاملي النهائي للمقياس مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس). ومن بين "٢٠" مفردة للمقياس في صورته الأولية تم حذف "٥" مفردات (٧–١٠—١١–١٥–٢٠) في ضوء المحكات المستخدمة التي تبناها الباحثة؛ بحيث تم إسقاط هذه المفردات من التحليلات اللاحقة وذلك بسبب إما أنها فسرت نسبا منخفضة جدا من التباين في ضوء معاملات الشيوع أو إنها لم تتشبع على العامل، ونتج عن هذه الإجراءات الصورة النهائية للمقياس مكون من ١٥ مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين قدرها ٥٣.٦%. ويعرض جدول (١) نتائج التحليل EFA لمفردات مقياس نية ترك العمل وشكل (٢) مخطط رسم الحصاة.




شكل (٢): المخطط البياني لمقياس نية ترك العمل

**جدول (١): نتائج EFA وفقًا لاستجابات عينة البحث**

**على مقياس نية ترك العمل (ن= ١٧٠)**

| رقم المفردة | التشبع على العامل | رقم المفردة | التشبع على العامل |
|---|---|---|---|
| 3 | 0.826 | 2 | 0.724 |
| 13 | 0.824 | 8 | 0.717 |
| 4 | 0.823 | 18 | 0.699 |
| 5 | 0.797 | 6 | 0.686 |
| 19 | 0.793 | 16 | 0.598 |
| 9 | 0.759 | 14 | 0.596 |
| 17 | 0.752 | 12 | 0.571 |
| 1 | 0.747 | | |
| قيم الجذر الكامن | ٨.٠٣ | | |
| التباين المفسر | %٥٣.٦ | | |
| KMO | ٠.٩٠٨ | | |

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١) أن تشبعات جميع المفردات على العامل قد بلغت قيما مرضية من التشبع، وأن قيمة التباين الكلي المفسر قد وصلت إلى ٥٣.٦% مما يشير أن المقياس يتمتع بصدق بنائى جيد.

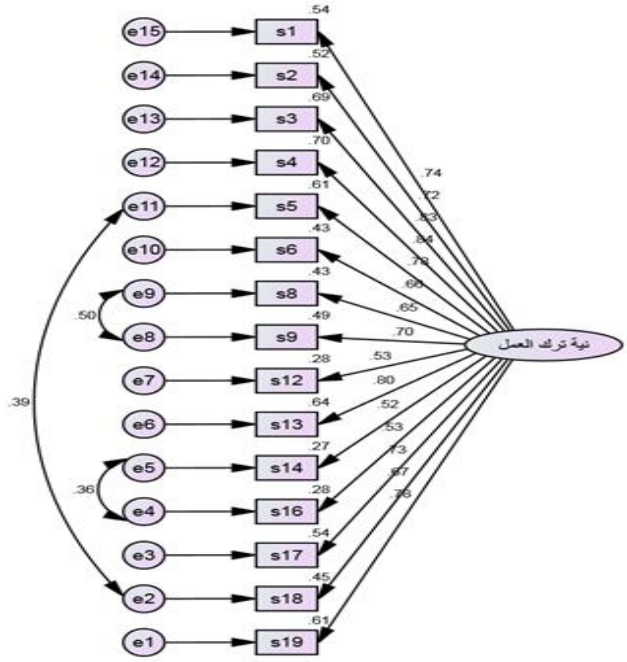
**(٢) الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA)**

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، تم حساب الصدق البنائي لمقياس نية ترك العمل باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وجدول (٢) يوضح أدلة المطابقة للنموذج الاحادى للمقياس وفقًا لاستجابات عينة البحث.

**جدول (٢): نتائج CFA للنموذج الاحادى العامل لمقياس نية ترك العمل (ن= ١٧٠)**

| أدلة | $X^2$ | P | CMIN/df | GFI | IFI | TLI | CFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النموذج الخماسى | 104.25 | 0.1 | **1.198** | .96 | .97 | .96 | 0.97 | 0.05 |

يتضح من جدول (٢) أن النموذج البنائي لمقياس نية ترك العمل يتميز بجودة ملاءمة جيدة لبيانات البحث، حيث بلغت قيمة مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، مما يؤكد على ملاءمة النموذج بشكل جيد للبيانات الواقعية. ويعرض الشكل (٣) النموذج البنائي لمقياس نية ترك العمل في صورته النهائية .




**شكل(٣) نموذج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى لمقياس نية ترك العمل**

**ثبات المقياس**

قامت الباحثة بحساب ثبات البنية CR، وقد بلغت قيمته ٠.٩٢٥ وهى قيمة أكبر من القيمة المحكية (0.60) بما يشير إلى أن مقياس نية ترك العمل يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

**تقدير الدرجة على المقياس**

تكون المقياس في صورته النهائية من (١٥) مفردة تقيس نية ترك العمل لدى المعلم، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسى الاستجابات ( موافق بشدة، موافق، احيانا، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث تحصل الإجابة" موافق بشدة " على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة" غير موافق بشدة " على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح في حالة العبارة سالبة الاتجاه لتصبح الدرجة الدنيا (١٥) والعظمى على المقياس (٧٥) .

**ثانيا : مقياس الدعم الاجتماعي المدرك للمعلم**

بناءً على مسح الدراسات السابقة ، اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس التى استخدمت فى الأدبيات السابقة لقياس الدعم الاجتماعى المدرك للمعلم مثل

Watts (2013), WardianRobbins, Wolfersteig, Johnson & Dustman (2013); Schonfeld, 2001, Kaner (2007); Tornuk & Gunes (2020)

**وصف المقياس في صورته المبدئية:**

تكون المقياس من(٣٠) مفردة في صورته المبدئية، ويجاب عليه من خلال مقياس ليكرت الخماسى ، وتتراوح الاستجابات عليه من ( دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا)، حيث تحصل الإجابة" موافق بشدة " على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة" غير موافق بشدة " على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح في حالة العبارة سالبة الاتجاه ويقيس ستة أبعاد، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي:

دعم مدير المدرسة, والادارة ويشمل (٥) بنود وأرقامها(25–21)

أ– دعم زملاء العمل.(20–16)

**ب**–دعم الأسرة.(15–11)

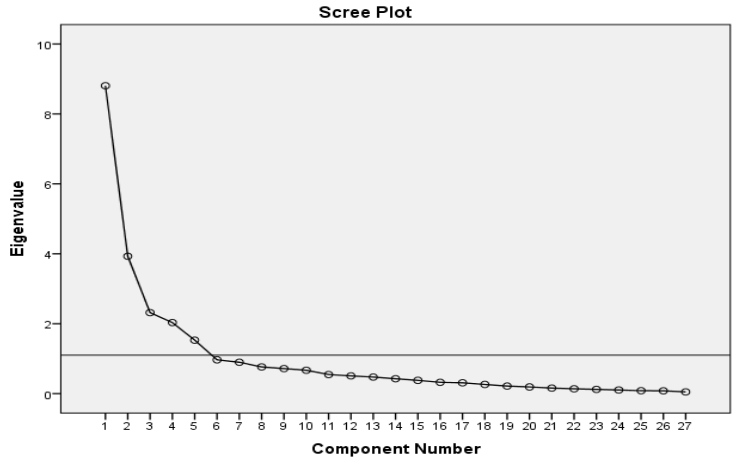
**ج**– دعم الطلاب. (5–1)

**د**–دعم أولياء الامور(٦–١٠)

**ه**–الدعم التعليمي الفعال(30–26).

## مؤشرات صدق وثبات مقياس الادراك الاجتماعى المدرك للمعلم

وللتحقق من مدى صدق استخدمت إجراءات التحليل العاملي الاستكشافى بنفس المحكات التي استخدمت من قبل. وشكل(٤) يوضح الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الناتجة من التحليل.




**شكل(٤): المخطط البيانى للجذور الكامنة لعوامل مقياس الدعم الاجتماعى المدرك**

كما تكشف النتائج المبينة بالجدول(٣) عن نتائج EFA للمقياس وفقا لاستجابات عينة البحث.

**جدول(٣): نتائج EFA لمفردات مقياس الدعم الاجتماعى المدرك**

| رقم المفردة | التشبع على العامل الأول | رقم المفردة | التشبع على العامل الثانى | رقم المفردة | التشبع على العامل الثالث | رقم المفردة | التشبع على العامل الرابع | رقم المفردة | التشبع على العامل الخامس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 0.851 | 18 | 0.89 | 26 | 0.856 | 22 | 0.828 | 11 | 0.827 |
| 5 | 0.835 | 17 | 0.873 | 27 | 0.783 | 23 | 0.76 | 15 | 0.785 |
| 9 | 0.825 | 16 | 0.67 | 29 | 0.754 | 21 | 0.689 | 14 | 0.738 |
| 6 | 0.816 | 19 | 0.64 | 30 | 0.736 | 24 | 0.631 | 13 | 0.669 |
| 8 | 0.803 | 20 | 0.622 | 28 | 0.604 | 25 | 0.592 | 12 | 0.657 |
| 4 | 0.74 | | | | | | | | |
| 3 | 0.635 | | | | | | | | |
| قيم الجذر الكامن | ٥.٣٥ | ٣.٤٥ | | ٣.٤٢ | | ٣.١٩ | | ٣.١٩ | |
| التباين المفسر | ١٩.٨ | ١٢.٧ | | ١٢.٦٧ | | ١١.٨٣ | | ١١.٨١ | |
| التباين المفسر الكلي | %٦٨.٩ | | | | | | | | |
| KMO | ٠.٧٧٨ | | | | | | | | |

مما يلاحظ على نتائج جدول(٣) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الخمسة قد بلغت قيما مرضية من التشبع بل وتجاوزت المحك 0.50، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى ٦٨.٩%. ويتكون العامل الأول من "٧" مفردات أطلق عليها عامل "الدعم الاجتماعى المدرك من الطلاب وأولياء الامور" ويفسر نسبة التباين قدرها ١٩.٨%، ويتكون العامل الثاني من "٥" مفردات أخرى أطلق عليها عامل "دعم الزملاء" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٢.٧%، ويتكون العامل الثالث من "٥" مفردات أطلق عليها الدعم التعليمى حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٢.٦%، وبالنسبة للعامل الرابع تشبعت علية ""٥ " مفردات أطلق عليها دعم مدير المدرسة والادارة " وفسر نسبة تباين قدرها ١١.٨%، وبالنسبة للعامل الخامس تشبعت علية ""٥ " مفردات أطلق عليها دعم الاسرة " وفسر نسبة تباين قدرها ١١.٨%، وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقا لنتائج مابعد التدوير.

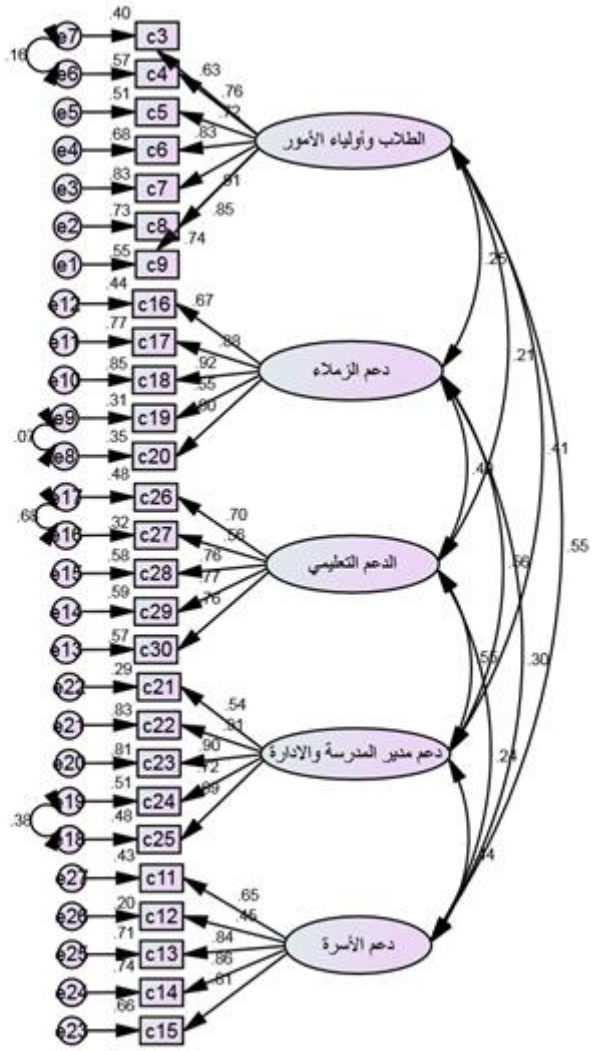
كما نفذت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي CFA للتحقق من مدى مطابقة النموذج خماسى العامل للبيانات. وتظهر نتائج الجدول(٤) أدلة المطابقة للنموذج خماسى العامل.

**جدول(٤): أدلة المطابقة للنموذج خماسى العامل**

**لمقياس الدعم الاجتماعى المدرك للمعلم**

| النموذج الناتج من EFA | أدلة المطابقة | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $\chi^2$ | P | CMIN/df | IFI | TLI | CFI | GFI | RMSEA |
| خماسى العامل | ٥١٧.٤ | ٠.٠١ | ١.٦٦٩ | ٠.٩١ | ٠.٩٠ | ٠.٩١ | ٠.٩٠ | ٠.٠٦ |

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين بل، وبرغم أن قيمة مربع كاي $\chi^2$ دالة إحصائيا إلا أن نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية قد بلغت القيمة القطعية وهي أنها تساوي أو أقل من القيمة "٢" بما يؤكد على مطابقة النموذج خماسى العامل لمقياس الدعم الاجتماعى المدرك لبيانات العينة. ويعرض الشكل(٥) النموذج البنائي لمقياس الدعم الاجتماعى المدرك في صورته النهائية.




**شكل(٥) النموذج البنائى لمقياس الدعم الاجتماعى المدرك**

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول(٥)

جدول(٥): قيم أوزان الدرجات على العوامل الخمسة
كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس الدعم الاجتماعى

| البند | العامل | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | دعم الأسرة | دعم مدير المدرسة والادراة | الدعم التعليمى | دعم الزملاء | دعم الطلاب وأولياء الأمور |
| 11 | 0.091 | 0.002 | 0 | 0.001 | 0.003 |
| 12 | 0.037 | 0.001 | 0 | 0 | 0.001 |
| 13 | 0.266 | 0.006 | 0.001 | 0.002 | 0.008 |
| 14 | 0.283 | 0.007 | 0.001 | 0.002 | 0.009 |
| 15 | 0.202 | 0.005 | 0 | 0.001 | 0.006 |
| 21 | 0.001 | 0.031 | 0.005 | 0.001 | 0.001 |
| 22 | 0.013 | 0.267 | 0.04 | 0.013 | 0.005 |
| 23 | 0.012 | 0.255 | 0.038 | 0.012 | 0.005 |
| 24 | 0.003 | 0.065 | 0.01 | 0.003 | 0.001 |
| 25 | 0.002 | 0.05 | 0.007 | 0.002 | 0.001 |
| 26 | 0 | 0.006 | 0.145 | 0.002 | 0 |
| 27 | 0 | 0 | 0.004 | 0 | 0 |
| 28 | 0 | 0.009 | 0.24 | 0.003 | 0 |
| 29 | 0 | 0.008 | 0.216 | 0.002 | 0 |
| 30 | 0 | 0.008 | 0.205 | 0.002 | 0 |
| 16 | 0.001 | 0.004 | 0.004 | 0.059 | 0 |
| 17 | 0.003 | 0.014 | 0.013 | 0.202 | 0 |
| 18 | 0.006 | 0.022 | 0.02 | 0.325 | 0 |
| 19 | 0.001 | 0.003 | 0.003 | 0.041 | 0 |
| 20 | 0.001 | 0.003 | 0.003 | 0.042 | 0 |
| 3 | 0.004 | 0.001 | 0 | 0 | 0.039 |
| 4 | 0.009 | 0.003 | 0 | 0 | 0.081 |
| 5 | 0.01 | 0.003 | 0 | 0 | 0.088 |
| 6 | 0.013 | 0.004 | 0 | 0 | 0.119 |
| 7 | 0.029 | 0.009 | -0.001 | 0 | 0.261 |
| 8 | 0.015 | 0.005 | 0 | 0 | 0.137 |
| 9 | 0.009 | 0.003 | 0 | 0 | 0.08 |

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني والثالث والرابع والخامس المنافسين له، وهكذا بالنسبة للعوامل الآخرين بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثة على حساب ثبات البنية CR ويعرض الجدول(٦) قيم معاملات ثبات المقياس

جدول(٦): قيم ثبات البنية لمقياس الدعم الاجتماعى المدرك

| المقياس | | ثبات البنية C R |
|---|---|---|
| الدعم الاجتماعى المدرك | دعم الطلاب واولياء الامور | 0.856 |
| | دعم الزملاء | 0.764 |
| | الدعم التعليمى | 0.710 |
| | دعم المدير والادارة | 0.792 |
| | دعم الاسرة | 0.722 |
| المقياس ككل | | 0.971 |

مما يلاحظ على نتائج الجدول( ٦ ) مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات حيث بلغت جميع قيم ثبات ألفا القيمة المحكية( 0.6) كقيمة مرضية لثبات المقياس.

**تصحيح المقياس:**

تكون المقياس في صورته النهائية من "27" مفردة؛ تقيس الدعم الاجتماعي المدرك للمعلم، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي فإنه بناءً على ذلك تصبح أعلى درجة للمقياس "١٣٥" وأقل درجة "٢٧" درجات على هذا المقياس. وتتوزع المفردات على العوامل كما يلى:

١. دعم الطلاب واولياء الامور (٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩)
٢. دعم الزملاء(١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠)
٣. الدعم التعلميى(٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠)
٤. دعم مدير المدرسة والادراة(٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥)
٥. دعم الأسرة(١١-١٢-١٣-١٤-١٥)

**ثالثا: مقياس الجهد الانفعالي**

بناءً على مسح الدراسات السابقة، اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس التى استخدمت فى الأدبيات السابقة لقياس الجهد الانفعالى مثل: مقياس Cukur (2009); Kruml& Geddes Levine-Brown (2011);. Kaya (2009) ; Yin (2012); Yang, Chen& Zhao (2019) ،(2000);

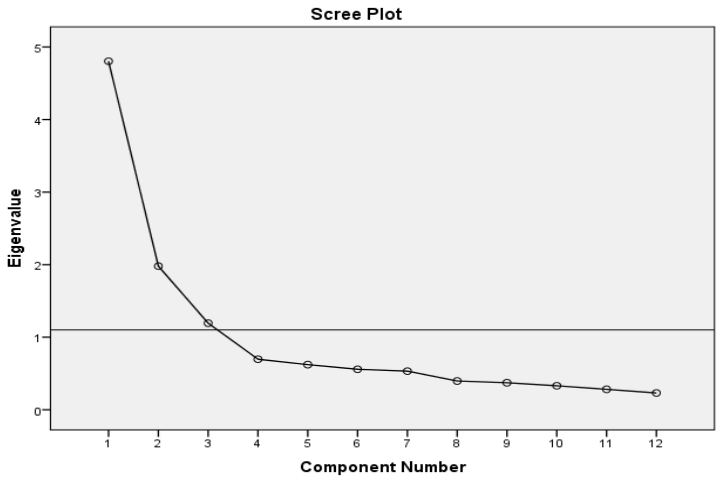
**وصف المقياس في صورته المبدئية:**

تكون المقياس من(٢٠) موقف قد يمر به المعلم متبوعا بسؤال عليه ، ويجاب عليه من خلال مقياس ليكرت الخماسى، وتتراوح الاستجابات عليه من ( دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا - أبدًا)، ويقيس أربعة استراتيجيات، وتتوزع المواقف على هذه الاستراتيجيات كما يلي:

١. التعبير عن الانفعالات الحقيقية ويشمل (٥) بنود (١-٥)
٢. التمثيل السطحى ويشمل(٥) بنود (٦-١٠)
٣. الانحراف الانفعالى ويشمل(٥)بنود (١١-١٥)
٤. التمثيل العميق ويشمل(٥) بنود(١٦-٢٠)

## مؤشرات صدق وثبات مقياس الجهد الانفعالى للمعلم

وللتحقق من مدى صدق استخدمت إجراءات التحليل العاملي الاستكشافى بنفس المحكات التي استخدمت من قبل. وشكل(٦) يوضح الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الناتجة من التحليل.




**شكل(٦): المخطط البيانى للجذور الكامنة لعوامل الجهد الانفعالى**

كما تكشف النتائج المبينة بالجدول(٧) عن نتائج EFA للمقياس وفقا لاستجابات عينة البحث.

**جدول(٧): نتائج EFA لمفردات مقياس الجهد الانفعالى للمعلم**

| رقم المفردة | التشبع على العامل الأول | رقم المفردة | التشبع على العامل الثانى | رقم المفردة | التشبع على العامل الثالث |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 0.843 | 18 | 0.82 | 1 | 0.781 |
| 11 | 0.824 | 16 | 0.817 | 4 | 0.708 |
| 12 | 0.787 | 17 | 0.699 | 8 | 0.687 |
| 15 | 0.757 | | | 5 | 0.624 |
| 14 | 0.663 | | | | |
| قيم الجذر الكامن | ٣.٧ | ٢.١٧ | | ٢.٠٦ | |
| التباين المفسر | %٣١.١٣ | %١٨.١٢ | | %١٧.٢١ | |
| التباين المفسر الكلي | %٦٦.٤٧ | | | | |
| KMO | ٠.٨٨٦ | | | | |

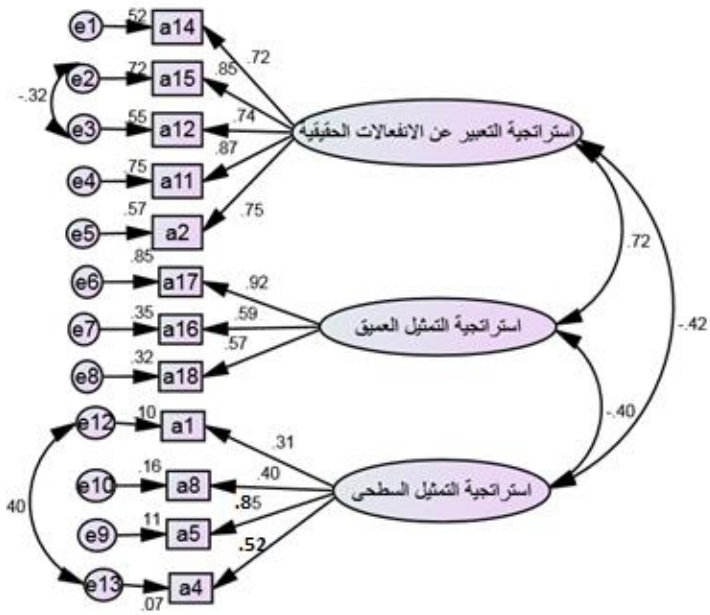
مما يلاحظ على نتائج الجدول(٧) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الثلاثة قد بلغت قيما مرضية من التشبع بل وتجاوزت المحك 0.50، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى ٦٦.٤٧%. ويتكون العامل الأول من "٥" مفردات أطلق عليها عامل "التعبير عن الانفعالات الحقيقية " ويفسر نسبة التباين قدرها ٣١.١٣%، ويتكون العامل الثاني من "٣" مفردات أخرى أطلق عليها عامل "استراتجية التمثيل العميق" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٨.١٢%، ويتكون العامل الثالث من "٤" مفردات أطلق عليها استراتجية التمثيل السطحى حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٧.٢١%،

كما نفذت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي CFA للتحقق من مدى مطابقة النموذج ثلاثي العامل للبيانات. وتظهر نتائج الجدول(٩) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل.

**جدول(٩): أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس الجهد الانفعالى للمعلم**

| النموذج الناتج من EFA | أدلة المطابقة | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $\chi^2$ | P | CMIN/df | IFI | TLI | CFI | GFI | RMSEA |
| ثلاثي العامل | ٩٢.٨٠ | ٠.٠١ | ١.٨٩ | ٠.٩٣ | ٠.٩١ | ٠.٩٣ | ٠.٩١ | ٠.٠٦ |

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين بل، وبرغم أن قيمة مربع كاي $\chi^2$ دالة إحصائيا إلا أن نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية قد بلغت القيمة القطعية وهي أنها تساوي أو أقل من القيمة "٢" بما يؤكد على مطابقة النموذج ثلاثى العامل لمقياس الجهد الانفعالى للمعلم لبيانات العينة. ويعرض الشكل(٧) النموذج البنائي لمقياس الجهد الانفعالى في صورته النهائية.




**شكل(٧) النموذج البنائى لمقياس الجهد الانفعالى للمعلم**

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول(٩)

**جدول(٩): قيم أوزان الدرجات على العوامل الثلاثة**

**كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس الجهد الانفعالى**

| المفردة | العامل | | |
|---|---|---|---|
| | التمثيل السطحى | التمثيل العميق | التعبير عن الانفعالات الحقيقية |
| 4 | 0.022 | 0.001 | 0 |
| 1 | 0.033 | 0.001 | 0.001 |
| 8 | 0.062 | 0.002 | 0.001 |
| 5 | 1.179 | -0.029 | -0.025 |
| 18 | 0.004 | 0.096 | 0.009 |
| 16 | 0.004 | 0.091 | 0.009 |
| 17 | 0.028 | 0.654 | 0.064 |
| 2 | 0.005 | 0.014 | 0.077 |
| 11 | 0.013 | 0.033 | 0.188 |
| 12 | 0.01 | 0.027 | 0.152 |
| 15 | 0.013 | 0.034 | 0.19 |
| 14 | 0.006 | 0.015 | 0.083 |

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني والثالث المنافسين له، وهكذا بالنسبة للعوامل الآخرين بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي للمقياس. وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثة على مؤشر ثبات البنية CR ويعرض الجدول(١٠) قيم معاملات ثبات المقياس.

**جدول(١٠): قيم ثبات البنية لمقياس الجهد الانفعالى**

| المقياس | | ثبات البنية C R |
|---|---|---|
| الجهد الانفعالى للمعلم | التعبيرعن الانفعالات الحقيقة | ٠.٧٥٨ |
| | التمثيل العميق | ٠.٦٨٧ |
| | التمثيل السطحى | ٠.٦٢٧ |

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١٠) مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات حيث بلغت قيم ثبات البنية لكل مقياس فرعي كانت أكبر من القيمة المحكية (0.60) أى ان قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

**تقدير الدرجة على المقياس:**

تكون المقياس في صورته النهائية مكونا من "١٢" مفردة؛ تقيس الجهد الانفعالى للمعلم، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي حيث تحصل الإجابة" دائما " على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة" ابدا " على درجة واحدة وجدول (١١) يوضح توزيع الدرجات والعبارات على الاستراتيجيات.

**جدول(١١): توزيع الدرجات والعبارات على استراتيجيات الجهد الانفعالى.**

| الاستراتجيات | المفردات | الدرجة | |
|---|---|---|---|
| | | أعلى درجة | أقل درجة |
| التعبير عن الانفعالات الحقيقية | ٢-١١-١٢-١٤-١٥ | ٢٥ | ٥ |
| التمثيل العميق | ١٦-١٧-١٨ | ١٥ | ٣ |
| التمثيل السطحى | ٤-١-٥-٨ | ٢٠ | ٤ |

**رابعاً: مقياس الاحتراق الوظيفى للمعلم** إعداد ,Maslach &Jackson (1981)

تم تطبيق قائمة ماسلاش للاحتراق تتكون ٢٢ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد وهى:

١- **الإنهاك الانفعالى** : يقيس مشاعر الاجهاد والإنهاك الانفعالى للمعلم فى مهنة التدريس: ويشمل (٩ عبارات) وهى (١-٢-٣-٦-٨-١٣-١٤-١٦-٢٠). أعلى درجة على البعد ٤٥ والدنيا ٩.

٢- **تبلد المشاعر**: ويقيس الاستجابات السلبية والمجردة من المشاعر من المعلم تجاه الزملاء والطلاب وتشمل (٥ مفردات ) وهى (٥-١٠-١١-١٥-٢٢). أعلى درجة ٢٥ الدنيا ٥.

٣- **انخفاض الإنجاز الشخصى**: ويقيس مدى الشعور بالكفاءة والنجاح أو الإنجاز فى مجال العمل (٨ مفردات) وهى (٤-٧-٩-١٢-١٧-١٨-١٩-٢١) أعلى درجة ٤٠ الدنيا ٨.

ويتم الاستجابة عليها من خلال مقياس ليكرت الخماسى، وتتراوح الاستجابات عليه من ( دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا - أبدًا) وتصحح بأعطاء درجة ( ٥ دائما الى ١ ابدا) وأن فقرات البعد الأول والثانى سلبية وفقرات البعد الثالث إيجابية، فقد تم عكس درجات المفحوص على البعد الثالث لتصبح بنفس اتجاه البعدين الأول والثانى وقد تم التأكد من صدق وثبات فى البحث الحالية بالطرق التالية:

(١) **الصدق التمييزي:** استخدمت طريقة محك وير وزملائه ( Ware,Kosinski & Bjorner,2007 as cited in: Kim,Jo & Lee,2013) المستند لقيم الارتباطات البينية بين المقاييس الفرعية؛ للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس. يتضح في جدول (١٢) معاملات ارتباط المفردات مع العوامل كمؤشرات للصدق التمييزي للمقياس.

جدول(١٣): معاملات ارتباط المفردات مع العوامل كمؤشرات للصدق التمييزي للمقياس (ن=١٧٠)

| المفردة | العامل | | |
|---|---|---|---|
| | الإنهاك الانفعالى | تبلد المشاعر | انخفاض الإنجاز الشخصى |
| ١ | ٠.٦١٩ | ٠.٥٢٣ | ٠.٠٥٥ |
| ٢ | ٠.٤٦٩ | ٠.٠٠٨ | ٠.٠٣٧ |
| ٣ | ٠.٦٩٦ | ٠.٤٩٣ | ٠.٣٣٦ |
| ٦ | ٠.٧٦٠ | ٠.٥٢٢ | ٠.٣٨٧ |
| ٨ | ٠.٧٨٤ | ٠.٦٠٠ | ٠.٤٤٢ |
| ١٣ | ٠.٧٤٣ | ٠.٧٢١ | ٠.٥٣٤ |
| ١٤ | ٠.٤١٨ | ٠.٠٦٤ | ٠.١٢٦ |
| ١٦ | ٠.٤٠٨ | ٠.١٣٩ | ٠.٠٥٣ |
| ٢٠ | ٠.٥٥١ | ٠.٤٧٥ | ٠.٣٢٩ |
| ٥ | ٠.٦١٠ | ٠.٨٦٨ | ٠.٥١٠ |
| ١٠ | ٠.٦٤١ | ٠.٨٩١ | ٠.٥٢٢ |
| ١١ | ٠.٥٧٧ | ٠.٧٩٠ | ٠.٣٦٤ |
| ١٥ | ٠.٦١٥ | ٠.٨٦٣ | ٠.٥٦٠ |
| ٢٢ | ٠.١٩١ | ٠.٥٩٦ | ٠.١٠٣ |
| ٤ | ٠.١٦٩ | ٠.٠٣٧ | ٠.٤٢٥ |
| ٧ | ٠.٤٤٨ | ٠.٥٣٤ | ٠.٨٢٠ |
| ٩ | ٠.٤١٣ | ٠.٤٣٩ | ٠.٧٣٦ |
| ١٢ | ٠.٥٦٠ | ٠.٥١٦ | ٠.٧٨١ |
| ١٧ | ٠.٣٣٠ | ٠.٢٦١ | ٠.٥٦٣ |
| ١٨ | ٠.٤٨٥ | ٠.٣٢١ | ٠.٧٢٨ |
| ١٩ | ٠.٢٤١ | ٠.١٥٩ | ٠.٦٠٩ |
| ٢١ | ٠.٠٣٤ | ٠.٠٧٤ | ٠.٤٨٣ |

يلاحظ من نتائج جدول (١٢) أن معاملات ارتباط العبارات بأبعادها أعلى لو قورنت بارتباطها مع الأبعاد الأخرى، فعلى سبيل المثال العبارات(٥-١٠-١١-١٥-٢٢) ترتبط ارتباطات عالية ببعد تبلد المشاعر بينما كانت ضعيفة جدا بالأبعاد الأخرى وهكذا بالنسبة لباقي العبارات للأبعاد الأخرى، كما هو مبين بالجدول وهذا يؤكد تمتع المقياس بصدق تمييزي مرتفع.

**ثبات المقياس :** وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثة على مؤشر ألفا كرونباخ Cronbach's $\alpha$ وماكدونالدز McDonald's $\omega$ وجتمان Gutmann's l6 ويعرض الجدول(١٣) قيم معاملات ثبات المقياس

**جدول(١٣): قيم ثبات ألفا وثبات البنية وجتمان، وماكدونالد لمقياس الاحتراق الوظيفى للمعلم**

| المقياس | معامل ثبات ألفا Cronbach's α | جتمان Gutmann's λ6 | | ماكدونالد McDonald's ω |
|---|---|---|---|---|
| الاحتراق الوظيفى للمعلم | الإنهاك الانفعالى | ٠.٧٧٣ | ٠.٨١٦ | ٠.٧٨٦ |
| | تبلد المشاعر | ٠.٨٦٦ | ٠.٨٦٠ | ٠.٨٧٢ |
| | انخفاض الإنجاز الشخصي | ٠.٧٤٩ | ٠.٧٧٠ | ٠.٧٦٢ |

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١٣) مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية( 0.7) أى أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

**تصحيح المقياس:** لما أن كان المقياس في صورته النهائية مكونا من "٢٢" مفردة؛ تقيس الاحتراق الوظيفي للمعلم، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي وجدول التالى يوضح توزيع الدرجات على الابعاد

**جدول(١٤): توزيع المفرادات والدرجات على ابعاد الاحتراق الوظيفى**

| الابعاد | المفردات | الدرجة | |
|---|---|---|---|
| | | أعلى درجة | أقل درجة |
| الإنهاك الانفعالى | (١-٢-٣-٦-٨-١٣-١٤-١٦-٢٠) | ٤٥ | ٩ |
| تبلد المشاعر | (٥-١٠-١١-١٥-٢٢). | ٢٥ | ٥ |
| ضعف الإنجاز الشخصى | (٤-٧-٩-١٢-١٧-١٨-١٩-٢١) جميعها عبارات سلبية | ٤٠ | ٨ |

## نتائج البحث ومناقشتها

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من مدى وجود تأثيرات مباشرة لكل من استراتيجيات الجهد الانفعالى، والدعم الاجتماعي المدرك للمعلم والاحتراق الوظيفى فى نية ترك العمل، علاوة على استكشاف الدور الوسطي للاحتراق الوظيفى في علاقة استراتيجيات الجهد الانفعالى، والدعم الاجتماعي المدرك للمعلم ونية ترك العمل وذلك لدى عينة من معلم ومعلمات مدارس محافظة الفيوم (ن= ٢٦٠).

**الخطوة الأولى: تحليل تمهيدي للإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث :**

قبل الشروع في التحقق من مدى صحة فروض البحث أجرت الباحثة تحليلاً وصفياً تمهيدياً لاختبار ما إذا كانت متغيرات البحث المستقلة والتابعة ذات توزيع طبيعي معياري ، وتحديد المتوسطات والانحرافات المعيارية لها، علاوة على عرض لمصفوفة الارتباطات البينية لمتغيرات البحث، وتحديد ما إذا كانت البيانات تعاني من مشكلات الارتباط الخطي المتعدد multicollinearity بين المتغيرات المستقلة للبحث اعتماداً على قيم تضخم التباينVIF ويعرض الجدول(١٥) هذه الإحصاءات الوصفية علاوة على مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات البحث المستقلة والتابعة لدى عينة أساسية من المعلمين قوامها (ن= ٢٦٠).

**جدول(١٥): الإحصاءات الوصفية ومصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات البحث لدى عينة أساسية من المعلمين(ن=٢٦٠)**

| المتغيرات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (١)التحبير الحقيقي للانفعالات | —— | | | | | | | |
| (٢)التمثيل السطحي | ٠,٢٦٩-* | | | | | | | |
| (٣)التمثيل العميق | ٠,١٩١* | ٠,٣٥٩-* | | | | | | |
| (٤)الدعم | ٠,٢٤٨* | ٠,٤٢١-* | ٠,٤٨٣* | | | | | |
| (٥)الانهاك الانفعالي | ٠,٣١٧-* | ٠,٤٣٣* | ٠,٤٩٧-* | ٠,٦٧٦-* | | | | |
| (٦)تبلد المشاعر | ٠,٢٥٣-* | ٠,٣٦٥* | ٠,٤٠٤-* | ٠,٦٢٠-* | ٠,٦١٠* | | | |
| (٧)ضعف الانجاز الشخصي | ٠,٢٦٩-* | ٠,٤٥٣* | ٠,٤٨٩-* | ٠,٧٦٠-* | ٠,٦٧٢* | ٠,٥٣٥* | | |
| (٩)نية ترك العمل | ٠,٢٤٦-* | ٠,٣٨٨* | ٠,٥١٦-* | ٠,٧١٤-* | ٠,٦٢٥* | ٠,٦٣٩* | ٠,٦٥٥* | |
| M | ١٥,٦٢ | ١١,٨٣ | ١٠,٦٩ | ٨٧,٦ | ٢٠,٩ | ١٢,٠٥ | ١٧,٠٩ | ٣٩,١١ |
| SD | ٥,٦ | ٣,٢٧ | ٢,٧ | ١٤,٢ | ٩,٩ | ٣,٩ | ٦,٤ | ١٨,٩ |
| الالتواء | ٠,٠٥٢ | ٠,٦٦- | ٠,١٤ | ٠,٥٣ | ٠,٦٤ | ٠,٩١ | ٠,٥٩ | ٠,٠٦ |
| التفلطح | ٠,٩٨ | ٠,١٨- | ٠,٢- | ٠,٨٥- | ٠,٧٥- | -٠,١٥ | -١,١ | ١,٢- |
| VIF | ١,٤ | ١,٤٩ | ١,٤٦ | ٢,٤٢ | ٢,١٤ | ١,٧ | ٢,١٢ | —— |

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١٥):

١. تشير نتائج الالتواء والتفلطح إلى أن البيانات تتوزع توزيعاً اعتدالياً وفقاً لقيم الالتواء والتفلطح لجميع متغيرات البحث التي تقع في المدى بين موجب وسالب واحد صحيح.

٢. كما وجد أن قيم عامل تضخم أو تفلطح التباين VIF قد وقعت جميعها دون القيمة "5" أو "10" أو "2.5" كقيم مرجعية أشار إليها باحثون مختلفون؛ منهم (Craney,& Surles,2002,393) ؛ فالقيم الأكبر من هذه القيم القطعية تشير إلى أن معاملات الانحدار المصاحبة للمتغير قدرت تقديراً ضعيفاً بسبب أن الوزن المعياري المقدر قد يكون مرتبطاً بدرجة عالية على الأقل بمنبئ آخر في النموذج. إن النتائج التي تم الحصول عليها لقيم VIF تشير إلى أن بيانات البحث الحالية لاتعاني من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد. ويؤكد على هذه النتائج مخرجات مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات البحث إذ أن أقصى معامل ارتباط دال إحصائيا هو (0.655)، بينما أقل قيمة لمعامل الارتباط الدال وصلت إلى (0.191)؛ وهذا يدعم مرة أخرى عدم وجود ارتباطات عالية تتجاوز القيمة (0.90) بين متغيرات البحث.

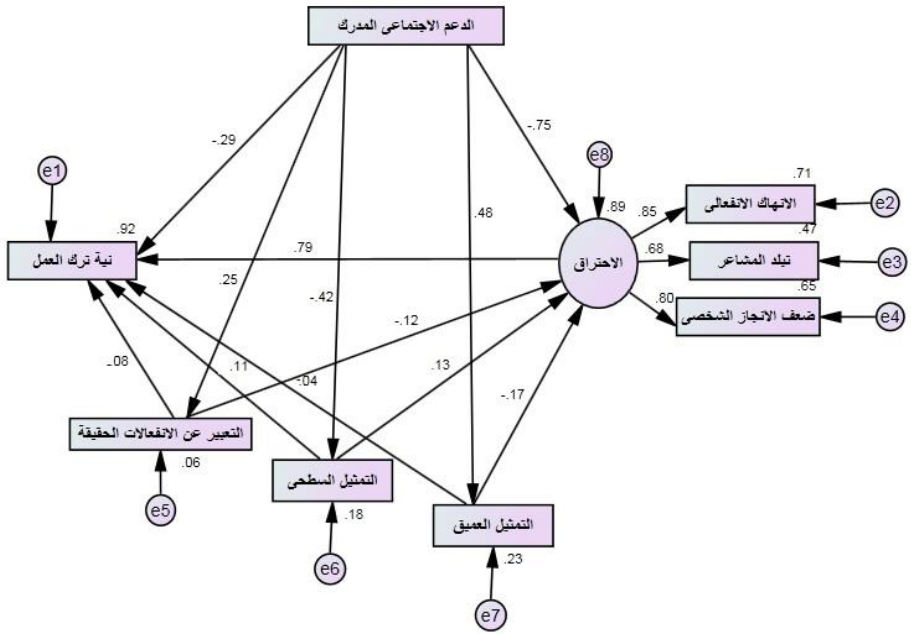
٣. كشفت نتائج الارتباطات البينية عن وجود علاقات سالبة دالة إحصائياً بين كل من التعبير الحقيقي للانفعالات، والتمثيل العميق كاستراتيجيات الجهد الانفعالى ونية ترك العمل عند مستوى دلالة 0.01 ، علاوة على أنه وجد أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بين التمثيل السطحى ونية ترك العمل. كما وجد أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بين الإنهاك الانفعالى وتبلد المشاعر وضعف الإنجاز الشخصى كمصادر للاحتراق بنية ترك العمل عند مستوى دلالة (0.01)، بينما كان الارتباط سالباً دالاً بين الدعم الاجتماعى المدرك ونية ترك العمل عند مستوى دلالة (0.01).

٤. كما أن مصفوفة الارتباطات البينية لمتغيرات البحث تشير إلى أن جميع معاملات الارتباط بين متغيرات البحث لم تتجاوز قيمة (٠.٨)، بما يكشف عن عدم وجود مشكلات تتعلق بـــــــــــ MultiColinearity.

**الخطوة الثانية: اختبار فروض البحث**

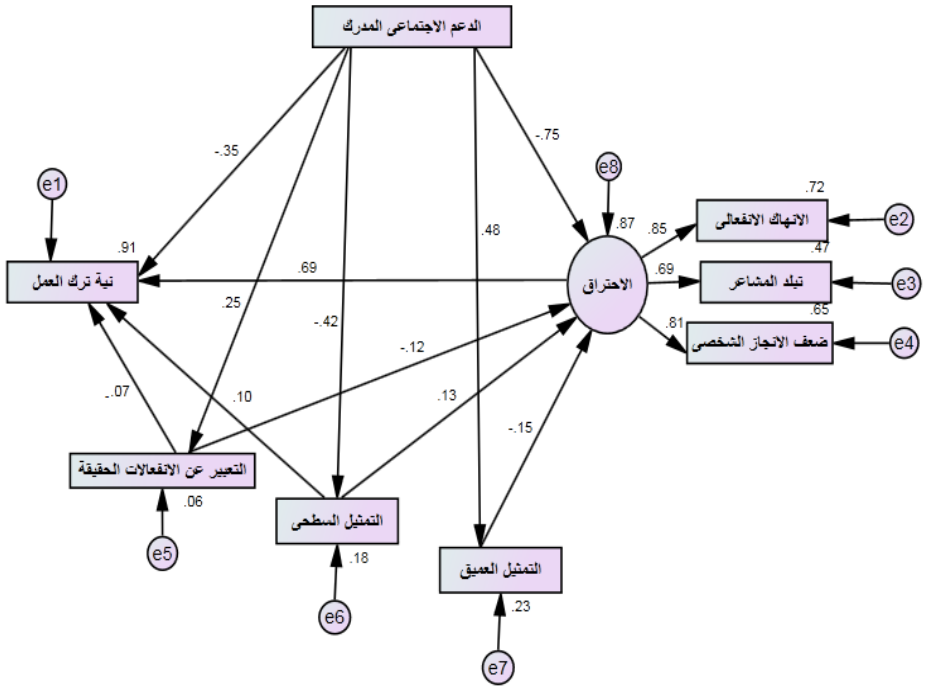
**أولًا: التحقق من صحة الفرض الأول**

حاولت الباحثة اختبار النموذج المفترض (شكل١) المشتمل على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال تقدير النموذج المفترض(شكل١) بواسطة تقدير الأرجحية القصوى **وذلك بهدف التحقق من صحة فرض البحث**؛ الذى يتعلق بمؤشرات ملاءمة النموذج والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث. ويظهر الشكل(٨) تمثيلاً تخطيطياً للنموذج المفترض الذي يشتمل على تقديرات معيارية للبارامتر الدالة وغير الدالة إحصائياً.




**شكل(٨): النموذج المفترض الأساسى للدراسة بالشكل(١) المشتمل على التقديرات المعيارية لمتغيرات البحث، والمسارات الدالة وغير الدالة إحصائيًا وفقًا استجابات عينة البحث.**

بعمل تعديلات للنموذج السابق من خلال إسقاط المسارات غير الدالة وهي: المسارات من استراتيجيات التمثيل العميق لنية ترك العمل لم تكن دالا حيث كانت قيم الاحتمال أكبر من قيمة ألفا0.05. وبناء على حذف هذا المسار كان النموذج(١) الناتج بشكله النهائي كما بالشكل(٩) مطابقا لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقا لأدلة المطابقة.




**شكل(٩) : النموذج المفترض النهائى لتحليل المسار العلاقات السببية بين متغيرات البحث**

ويظهر الشكل(٩) تمثيلاً تصويريًا لنموذج المفترض النهائي للنموذج الذي يشتمل على تقديرات معيارية للبارامتر، كما يشتمل على المسارات الدالة إحصائيًا. يظهر الجدول(١٦) مؤشرات الملامة للنموذج

**جدول (١٦): مؤشرات جودة المطابقة بين بيانات البحث والنماذج التي تم اختبارها للعلاقات السببية بين متغيرات البحث**

| المدى المثالى للمؤشر | أن تكون قيمة $x^2$ غير دالة احصائيا(p>0.05) | | ٥-٠ | <١.٠٨ | ≥٠.٩٠ | ≥٠.٩٠ | ≥٠.٩٠ | ≥٠.٩٠ | ≥٠.٩٠ | ≥٠.٩٠ | ≥٠.٩٠ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤشرات | $\chi^2$ | P | $\chi^2/df$ | RMSEA (90% CI) | CFI | NFI, Delta1 | GFI | AGFI | TLI, rho2 | RFI rho1 | IFI, Delta2 |
| | 19.68 | 0.140 | 1.40 | 0.04 | 0.99 | 0.98 | 0.98 | 0.95 | 0.99 | 0.97 | 0.99 |

يتضح من جدول(١٦) أن جميع مؤشرات جودة المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي لها، وذلك من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية (١.٤) وكانت قيمة كاى تربيع غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على عدم وجود فروق بين النموذج المفترض وبيانات البحث أو البيانات الواقعية ، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GFI) ، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل( AGFI) ، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) ، مؤشر المطابقة التزايدى(IFI) ، مؤشر توكر لويس(TLI) وجميعها وصلت إلى المدى المثالى لها، وتشير القيمة المرتفعة في هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة، بالإضافة الى قيمة معيار(RMSEA) ويعني الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ، تساوى(0.04) وهو ما يعكس جودة المطابقة للنموذج المفترض، ووجود ملاءمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث وبيانات العينة الحالية.

إن هذه النتائج في مجملها تدعم الفرض الأول للدراسة والذى ينص على "يتسم النموذج البنائى المفترض بأدلة ملاءمة جيدة لاستجابات عينة البحث الأساسية"ولكن بعد التعديلات التي أجريت على النموذج الأول كما ورد في النتائج السابقة. وقد استخدم النموذج النهائى للتحقق لاحقا من مدى صحة فروض البحث. ولتعيين دلالة التأثيرات المباشرة و غير المباشرة قد استخدمت الباحثة منهجية Bootstrapping Test اعتمادًا على فترات الثقة (CI 95%) بحديها الأدنى والأعلى.

ويوضح جدول (١٧) التأثيرات المباشرة direct effect وغيـــر المباشرة indirect effect والكلية total effect لمتغيرات البحث للنموذج البنائى النهائى.

**جدول (١٧): تقديرات بارامترات النموذج البنائى واستخدام منهجية اعادة المعاينة لتقدير دلالة التأثيرات المباشرة، غير المباشرة لدى عينة البحث**

| المسارات | B | SE | التأثير المباشر β | التأثير غير المباشر β | | 95% CI للتأثيرات غير المباشرة | فترات الثقه للتأثيرات غير المباشرة | | التأثير الكلى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | عليا | دنيا | |
| الدعم الاجتماعى ← نية ترك العمل | -٣,٤٣* | ٠,٠٦ | -٠,٣٥ | -٠,٥٩٦ | غير الاحتراق -٠,٥١٧ | ٠,٠١ | -٠,٠٠٨ | -٠,٠١٢ | -٠,٩٢ |
| | | | | | غير التمثيل السطحى -٠,٠٤٢ | ٠,٠٣٧ | ٠,٠٢٣ | ٠,٠٠٢ | |
| | | | | | غير التعبير عن الانفعالات الحقيقة -٠,٠١٧ | ٠,٠١ | ٠,٠٤٤ | ٠,٠١٢ | |
| التعبير عن الانفعالات الحقيقة ← نية ترك العمل | -٢,٢٦* | ٠,١٠ | -٠,٠٧ | غير الاحتراق -٠,٠٨٢ | | ٠,٠٢٣ | -٠,٠٩٧ | -٠,٤٨ | -٠,١٥ |
| التمثيل السطحى ← نية ترك العمل | ٣,١٧* | ٠,١٨ | ٠,١١ | غير الاحتراق ٠,٠٩٢ | | ٠,٠١ | ٠,٨٦ | ٠,٣٢ | ٠,١٩٧ |
| التمثيل العميق ← نية ترك العمل | | | | غير الاحتراق ٠,١٠٦ | | ٠,٠١ | -٠,٣٧٧ | -٠,٨٣٩ | -٠,١٠٦ |
| الاحتراق ← نية ترك العمل | ٥,٦٨* | ٠,٢٧ | ٠,٦٩ | | | | | | ٠,٦٩ |
| الدعم الإجتماعي ← التمثيل العميق | ٨,٨٨* | ٠,٠١ | ٠,٤٨ | | | | | | ٠,٤٨ |
| الدعم الإجتماعي ← التمثيل السطحي | -٧,٥٥* | ٠,٠١ | -٠,٤٣ | | | | | | -٠,٤٣ |
| الدعم الاجتماعى ← التعبير عن الانفعالات لحقيقية | ٤,٢٠* | ٠,٠١ | ٠,٢٥ | | | | | | ٠,٢٥ |
| الدعم الاجتماعى ← الاحتراق | -١٥,٦* | ٠,٠١ | -٠,٧٥ | -٠,١٦١ | غير التمثيل العميق -٠,٠٧٩ | ٠,٠١ | -٠,٠١٢ | -٠,٠٢٧ | -٠,٩١ |
| | | | | | غير التمثيل السطحى -٠,٠٥٧ | ٠,٠١ | -٠,٠٠٩ | -٠,٠٢١ | |
| | | | | | غير التعبير عن الانفعالات الحقيقة -٠,٠٢٥ | ٠,٠٢٥ | -٠,٠٠٣ | -٠,٠١٥ | |
| التمثيل السطحى ← الاحتراق | ٣,٤٦* | ٠,١٠ | ٠,١٣ | | | | | | ٠,١٣ |
| التعبير عن الانفعالات الحقيقية ← الاحتراق | -٣,٣٠* | ٠,٠٥ | -٠,١٢ | | | | | | -٠,١٢ |
| التمثيل العميق ← الاحتراق | -٤,٢٧* | ٠,٠٩ | -٠,١٥ | | | | | | -٠,١٥ |

**تفسير النتائج ومناقشتها:**

مما يلاحظ علي النتائج المبينة بالجدول(١٧) ما يأتى:-

**أولا: المسارات المباشرة**

١. وجد تأثير مباشر سالب دال للدعم الاجتماعي فى نية ترك العمل للمعلمين حيث , $\beta = -0.35$ P<0.001؛ بما يعنى أن زيادة من الدعم الاجتماعى من قبل المدرسة او الزملاء و الطلاب والاهل للمعلم يؤدى إلى تقليل من نية ترك العمل لديه.

٢. وجد تأثير مباشر سالب دال للدعم الاجتماعي فى احتراق المعلم حيث , $\beta = -0.750$ P<0.001؛ بما يعنى أن زيادة من الدعم الاجتماعى من قبل المدرسة او الزملاء و الطلاب والاهل للمعلم يؤدى إلى تقليل من الاحتراق لديه.

٣. وجد تأثير مباشر سالب دال لاستراتجية التعبير عن الانفعالات الحقيقة فى نية ترك العمل للمعلم حيث $\beta = -0.07$ P<0. 01, ؛ بما يعنى أن قدرة المعلم على استخدام استراتجية التعبير عن الانفعالات الحقيقية يقلل هذا بدروه نية ترك العمل لديه.

٤. وجد تأثير مباشر موجب دال لاستراتجية التمثيل السطحى فى نية ترك العمل للمعلم حيث $\beta = -0.105$ P<0. 01, ؛ بما يعنى أن المعلم الذى يستخدم استراتجية التمثيل السطحى للانفعالات يزيد هذا بدروه نية ترك العمل لديه.

٥. وجد تأثير مباشر موجب دال للاحتراق فى نية ترك العمل للمعلمين حيث B=0.690, P<0.001؛ بما يعنى أن زيادة احتراق المعلم يؤدى إلى زيادة نية ترك العمل لديه.

٦. وجد تأثير مباشر سالب دال للتمثيل العميق فى الاحتراق لدى المعلم حيث B=−0.15, P<0.001, ؛ بما يعنى أن المعلم الذى يدير انفعالاته بالتمثيل العميق للانفعالات يؤدى إلى تقليل الاحتراق لديه.

٧. وجد تأثير مباشر موجب دال للتمثيل السطحى فى الاحتراق لدى المعلم حيث B=0.133,P<0.005, ؛ بما يعنى أن المعلم الذى يدير انفعالاته بالتمثيل السطحى للانفعالات يؤدى إلى زيادة الاحتراق لديه.

٨. وجد تأثير مباشر سالب دال للتعبير عن الانفعالات الحقيقية فى الاحتراق لدى المعلم حيثB=−0.12 P<0.005 ؛ بما يعنى أن المعلم يدير انفعالاته بالتعبير عن الانفعالات الحقيقية يؤدى إلى تقليل الاحتراق لديه.

٩. وجد تأثير مباشر موجب دال للدعم الاجتماعى فى التعبير عن الانفعالات الحقيقية لدى المعلم حيث B=0.25 P<0.001, ؛ بما يعنى أن زيادة الدعم الاجتماعى للمعلم يؤدى إلى زيادة قدرته على التعبير عن الانفعالات الحقيقية.

١٠. وجد تأثير مباشر سالب دال للدعم الاجتماعى فى التمثيل السطحى للانفعالات لدى المعلم حيث B=−0.42 P<0.001, 95%؛ بما يعنى أن زيادة الدعم الاجتماعى للمعلم يؤدى إلى نقص التمثيل السطحى للانفعالات لديه.

١١.وجد تأثير مباشر موجب دال للدعم الاجتماعى فى التمثيل العميق للانفعالات لدى المعلم حيث B=0.48 P<0.001, ؛ بما يعنى أن زيادة الدعم الاجتماعى للمعلم يؤدى إلى زيادة التمثيل العميق للانفعالات لديه.

**ثانيا: المسارات غير المباشرة:**

١- وجد تأثير غير مباشر سالب دال إحصائياً للدعم الاجتماعي فى نية ترك العمل للمعلمين عبر الاحتراق حيث ( 95% CI (-0.008,-0.012 $\beta$ = -0.517, P<0.01, وحيث إن الدعم الاجتماعى يؤثر تأثيرا مباشرا دالا فى نية ترك العمل ؛ فإن هذا يعنى أن الاحتراق يلعب دورا وسطيا جزئيا فى علاقة الدعم الاجتماعى بنية ترك العمل لدى المعلمين أى أن يفسر الاحتراق نسبة قدرها ٥٦% من تأثير الدعم الاجتماعى بنية ترك العمل لدى المعلمين.

٢- وجد تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للدعم الاجتماعي فى نية ترك العمل للمعلمين عبر التمثيل السطحى حيث (0.002, 0.023) 95% CI B= -0.042, P<0.05, ؛ وحيث إن الدعم الاجتماعى يؤثر تأثيرا مباشرا دالا فى نية ترك العمل ؛ فإن هذا يعنى أن التمثيل السطحى يلعب دورا وسطيا جزئيا فى علاقة الدعم الاجتماعى بنية ترك العمل لدى المعلمين أى أن يفسر التمثيل السطحى نسبة قدرها ٤.٥٦% من تأثير الدعم الاجتماعى بنية ترك العمل لدى المعلمين.

٣-وجد تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للدعم الاجتماعي فى نية ترك العمل للمعلمين عبر التعبير عن الانفعالات الحقيقة حيث(٠.٠٤٤, ٠.٠١٢) ٩٥% CI B= -0.017, P<0.05 ,؛ وحيث إن الدعم الاجتماعى يؤثر تأثيرا مباشرا دالا فى نية ترك العمل؛ فإن هذا يعنى أن التعبير عن الانفعالات الحقيقة يلعب دورا وسطيا جزئيا فى علاقة الدعم الاجتماعى بنية ترك العمل لدى المعلمين أى أن التعبيرعن الانفعالات الحقيقة تفسر نسبة قدرها ١.٨٤% من تأثير الدعم الاجتماعى بنية ترك العمل لدى المعلمين.

٤- وجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للتمثيل السطحى فى نية ترك العمل للمعلمين عبر الاحتراق حيث (0.32-0.86) 95% CI B= 0.092, P<0.01, ؛ وحيث إن التمثيل السطحى يؤثر تأثيرا مباشرا فى نية ترك العمل ؛ فإن هذا يعنى أن الاحتراق يلعب دورا وسطيا جزئيا فى علاقة التمثيل السطحى بنية ترك العمل

لدى المعلمين أى أن الاحتراق يفسر نسبة قدرها ٤٦.٧% من تأثير التمثيل السطحى فى نية ترك العمل للمعلمين

٥- وجد تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للتمثيل العميق فى نية ترك العمل للمعلمين عبر الاحتراق حيث (−0.839,−0.377) 95% CI ,B= −0.106 P<0.01؛ وحيث إن التمثيل العميق لا يؤثر تأثيرا مباشرا فى نية ترك العمل ؛ فإن هذا يعنى أن الاحتراق يلعب دورا وسطيا كليا فى علاقة التمثيل العميق بنية ترك العمل لدى المعلمين.

٦- وجد تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للتعبير عن الانفعالات الحقيقة فى نية ترك العمل للمعلمين عبر الاحتراق حيث (−0.48,−0.097) 95% CI ,B= −0.082, P<0.01؛ وحيث إن للتعبير عن الانفعالات الحقيقة يؤثر تأثيرا مباشرا فى نية ترك العمل ؛ فإن هذا يعنى أن الاحتراق يلعب دورا وسطيا جزئيا فى علاقة التعبير عن الانفعالات الحقيقة بنية ترك العمل لدى المعلمين و يفسر الاحتراق نسبة قدرها ٥٤.٦% من تأثير استراتجية التعبير عن الانفعالات الحقيقة فى نية ترك العمل للمعلمين.

٧- وجد تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للدعم الاجتماعي فى الاحتراق عبر التمثيل العميق حيث ( −0.027,−0.012) 95% CI ,B= −0.079, P=0.01؛ وحيث إن الدعم الاجتماعى يؤثر تأثيرا مباشرا دالا فى الاحتراق ؛ فإن هذا يعنى أن التمثيل العميق يلعب دورا وسطيا جزئيا فى علاقة الدعم الاجتماعى بالاحتراق لدى المعلمين و يفسر التمثيل العميق نسبة قدرها ٨.٥٧% من تأثير الدعم الاجتماعى بالاحتراق لدى المعلمين.

٨- وجد تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للدعم الاجتماعي فى الاحتراق عبر التعبير عن الانفعالات الحقيقة حيث ( −0.015,−0.003) 95% CI ,B= −0.025, P=0.01؛ وحيث إن الدعم الاجتماعى يؤثر تأثيرا مباشرا دالا فى الاحتراق ؛ فإن هذا يعنى أن التعبير عن الانفعالات الحقيقة يلعب دورا وسطيا جزئيا فى علاقة الدعم الاجتماعى بالاحتراق لدى المعلمين و يفسر

التعبير عن الانفعالات الحقيقة نسبة قدرها ٢.٧٤% من تأثير الدعم الاجتماعى بالاحتراق لدى المعلمين.

٩- وجد تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للدعم الاجتماعي فى الاحتراق عبر التمثيل السطحى للانفعالات حيث ( 95% CI (−0.021,−0.009 B= −0.057, P<0.01؛ وحيث إن الدعم الاجتماعى يؤثر تأثيرا مباشرا دالا فى الاحتراق ؛ فإن هذا يعنى أن التمثيل السطحى يلعب دورا وسطيا جزئيا فى علاقة الدعم الاجتماعى بالاحتراق لدى المعلمين و يفسر التمثيل السطحى نسبة قدرها ٦.٢٦% من تأثير الدعم الاجتماعى بالاحتراق لدى المعلمين.

١٠- تكشف النتائج كذلك أن المتغيرات "الدعم الاجتماعى ، مصادر الاحتراق واستراتجيات الجهد الانفعالى أمكنها تفسير نسبة من تباين نية ترك العمل قيمتها ٩١% .

**مناقشة النتائج**

كشفت النتائج المبينة بالجدول (١٧) صدق النموذج المفترض شكل(١) لبنية العلاقات السببية بين متغيرات البحث(استراتيجيات الجهد الانفعالى، والدعم الاجتماعى، والاحتراق الوظيفى، ونية ترك العمل) ، حيث أظهرت النتائج أن النموذج قد حقق جودة مطابقة بنسبة ٩١% تقريبا اعتمادا على أدلة الملاءمة المتعارف عليها بين الباحثين، وبذلك قد تحقق صحه الفرض الأول للبحث وإن كان النموذج الحالى لم يبحث من قبل وذلك فى حدود اطلاع الباحثة لا فى دراسات أجنبية أو عربية باستثناء دراسات سابقة تناولت علاقات مباشره بين المتغيرات أو علاقات سببية بين بعض المتغيرات مثل دراسات

Watts, (2013) ;Wen, Huang& Hou (2019); Kim (2016); Lee(2019); Christian-Brandt, Santacrose& Barnett (2020); Rajendran, Watt & Richardson (2020).

كما أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر للدعم الاجتماعى في نية ترك العمل. ووجود تأثير سالب للدعم الاجتماعى فى نية ترك العمل؛ بما يشير إلى أن المعلمين الذين يشعرون بمستوى مرتفع من الدعم الاجتماعى سواء من الإداراة أو الزملاء او الطلاب

أو الأسرة ينخفض لديهم مستوى الميل لترك العمل مقارنة بأقرانهم الذين لا يشعرون بالدعم الاجتماعى يزداد لديهم الميل لترك الوظيفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة التى عنيت بدراسة علاقة الدعم الاجتماعى ونية ترك العمل فقد اتفقت معظم الدراسات على أن الدعم الاجتماعى ينقص من نية ترك العمل منها Demerouti& Euwema (2005) ;Kim (2016) ;Pomaki, DeLongis, Frey, Short& Woehrle (2010)

كما اتضح من النتائج وجود تأثير مباشر سالب للدعم الاجتماعي فى الاحتراق؛ بما يعنى أن زيادة الدعم الاجتماعى من المصادر المختلفة (المدرسة أو الزملاء والطلاب والاسرة للمعلم) يؤدى إلى تقليل مستوى الاحتراق لديه وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Ju, et al., (2015);.Girgin & Baysal، 2005؛ Batainehh & Alsagheer، 2012؛ Fiorilli، Albanese، Gabola & Pepe، 2017.

وتشير النتيجة إلى أن الدعم الاجتماعي له تأثير سالب مباشر على الاحتراق. فالدعم الاجتماعي المدرك في مكان العمل يقلل من مستوى الاحتراق الوظيفى للمعلم، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن تصور المعلمين للدعم الاجتماعي يؤثر بشكل إيجابي على إيمانهم بكفاءتهم الذاتية في التدريس.، ويمكن التأكيد على أن المعلمين الذين لا يشعرون أن لديهم مديرى مدارس يقدمون لهم فرصًا للتطوير المهني ويخلقون ثقافة مدرسية قائمة على التعاون، ويقدمون الدعم لمشاكلهم المهنية والشخصية والأسر المتعاونة والطلاب الذين لا يشعرون المعلمين أنهم مدرسون جيدون من المحتمل أن يكون لديهم مستويات عالية من الاحتراق. في هذه الحالة، سيفشل المعلمون في الاستمتاع بمهنة التدريس ويشعرون بالكره لطلابهم وزملائهم في العمل وبالتالى توقع إدراك المعلمين المصادر المتنوعة للدعم الاجتماعي المتاحة لهم بشكل إيجابي ويستخدمونها بكفاءة مما يساعدهم على استعادة رفاهيتهم ومعالجة مستوى الاحتراق لديهم. فمهنة التدريس قائمة على التفاعلات الاجتماعية، حيث يعمل المعلم غالبًا مع الطلاب والزملاء والمشرفين وغيرهم من الأفراد المرتبطين بالمدرسة في يوم واحد فإن تلقي الدعم منهم ضروري بشكل خاص للصحة المهنية للمعلمين وبالتالى فإن العلاقات الداعمة في مكان العمل يمكن أن تكون عاملاً وقائيًا مهمًا في منع احتراق المعلمين .

كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير غير مباشر سالب للدعم الاجتماعى فى نية ترك العمل عبر الاحتراق واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Kim& Stoner (2008); Kim Nissly, Barak& Levin (2005); (2016) حيث إن الدعم الاجتماعي المدرك من المصادر المتعلقة بالعمل يقلل من نية ترك العمل للموظفين وأوضحت النتائج أن الاحتراق له تأثير وسيط على نية ترك العمل أي يؤدى مستوى الاحتراق الأعلى من احتمال نية ترك العمل لدى المعلم. فالدعم الاجتماعي نوع من الموارد التي تشعر المعلم بأنه يحظى بالعناية والمحبة والاحترام وعضو في شبكة من الالتزامات المتبادلة، فهو يمكن أن يساعده على تحقيق الأهداف وتقليل آثار عبء العمل ويزيد من الانتماء والاندماج والاحترام والتقدير والثقة بالنفس لديه والتخفيف من القلق والضغوط الخارجية والتكيف معها، كذلك المساندة والمساعدة من الزملاء والأصدقاء وأفراد الأسرة من خلال التفاعلات الشخصية يمكن أن يسمح للشخص إدراك الموقف والمشكلات مما يساعده على إدارة الانفعال بشكل صحيح، وتلبية الاحتياجات الأساسية الفردية، ومواصلة تحقيق الأداء المطلوب من قبل المنظمة. كما أن الدعم الاجتماعي يمكن أن يعزز مرونة الاستجابات العاطفية للفرد في الحياة اليومية وهذا بدوره يقلل إحساسه بالإنهاك الانفعالى وتبلد المشاعر وزيادة انجازه الشخصى مما يساعده فى الاستمرار فى وظيفته والمشاركه الفعاله فيه وعدم تفكيره فى تركه والبحث عن عمل اخر وهذا يفسر وجود تأثير مباشر موجب للاحتراق على نية ترك العمل للمعلمين وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Lee(2019); Rajendran, Watt & Richardson (2020); Christian–Brandt, Santacrose& Barnett (2020); Califf & Brooks (2020); Liu et al.,(2021) فالمعلم الذى يشعر بالإنهاك الانفعالى وضعف الإنجاز الشخصى فى مهنته وصوله لحالة من تبلد المشاعر من المتوقع أن يفكر جديا فى ترك وظيفته والبحث عن وظيفة آخرى.

كمـــا أشـــارت نتيجة البحث إلى وجود تأثير مباشر سالب لاستراتيجية التمثيل العميـــق للجهد الانفعالى على الاحتراق وتدعم هذه النتائج نتائج الدراسات مثل (Carson et al., 2011);Cheung, Tang & Tang (2011); Grandey & Gabriel (2015); Yilmaz, et al.,(2015);Maxwell & Riley (2016)، حيث إن المعلم الذى

يستخدم التمثيل العميق فى إداره انفعالاته يكون أقل عرضة للاحتراق الوظيفى، حيث يولد لديه شعورًا بالأصالة من خلال محاذاة المشاعر المحسوسة مع المشاعر المعبر عنها، فإن المعلم الذى يبذل جهداً من أجل التفهم وتعديل انفعالاته بشكل إيجابى هو شخص متفهم ولا يحمل اتجاهات سلبية نحو الآخرين أو الوظيفة بل يعطي أهمية كبيرة لانفعالاته وانفعالات الآخرين، مما يترتب عليه بناء علاقات اجتماعية إيجابية مع طلابه وزملائه، مما يؤدي ذلك إلى الشعور بالإنجاز الشخصي كشكل من أشكال التقييم الذاتي من خلال المصداقية وردود الفعل الإيجابية.

فإن المعلم عندما يواجه تحدياً انفعالياً أو يعانى من مشاعر سلبية شديدة قد يقوده ذلك إلى أن يترك المكان الذي تولدت فيه هذه المشاعر قبل التعبير عنها وترك وضع التدريس لفترة وجيزة لاستعادة الهدوء. ومع ذلك، نظرًا لأن مغادرة الفصل الدراسي ليس خيارًا للمعلمين، فقد تكون استراتيجية التغيير المعرفي للجهد العميق خيارًا أفضل في هذه الإستراتيجية، مما يساعده على تعديل مشاعره عن طريق تغيير تصوره لمواقف معينة مما قد يقلل إنهاكه الانفعالى.

كما وجد أن التعبير عن الانفعالات الحقيقية يرتبط سلبًا باحتراق المعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ، Mahoney et al.( 2011); Yilmaz et al,. (2015); Ghanizadeh& Royaei (2015); Khalil,et al.,(2017); Yin et al,. (2019) وقد يرجع ذلك أن طريقة التعبير الحقيقى عن الانفعالات تتضمن التنظيم الانفعالى التلقائي وهذا يكون فعالًا لأنه يتطلب عادةً موارد أقل ولا يستنفد الموارد العاطفية مقارنة بالتنظيم الانفعالى المتعمد. علاوة على ذلك فإن التعبير الحقيقي يؤدى إلى حدوث تفاعلات إيجابية بين المعلمين والآخرين، واستنادًا إلى COR، فإن التعبير الحقيقي للانفعالات التي تتطلب استثمارًا أقل للموارد العاطفية والانفعالية، سيؤدي إلى احتراق أقل للمدرس مقارنة باستراتيجيات الجهد الانفعالى الأخرى. إن المعلمين الذين يعبرون عن المشاعر الحقيقية لا يعانون من التنافر الانفعالى الذي يشعرهم بأنهم مجبرون على استخدام التمثيل السطحي أو التمثيل العميق للتوافق مع المعايير التقليدية ( Holman, Chissick, & Totterdell(2002. بل يقوم المعلم بالتعبير عن انفعالاته الحقيقية دون الحاجه لبذل جهد

خارجى أو داخلى لتعديل انفعالاته وبالتالي لا يشعر بعبء انفعالى للوصول إلى تحقيق الأهداف الانفعالية المطلوبة منه مما يشعره بالنجاح والإنجاز ، وتؤكد هذه النتيجة أيضًا نتائج البحث التي أشار إليها Yilmaz et al. (٢٠١٥)الذي وجد علاقة ارتباط سلبية بين مستوى الاحتراق والتعبير عن المشاعر الحقيقية.

تشير نتائج البحث أيضا إلى أن التعبير الحقيقي للانفعالات له تأثير سلبي مباشر بنيّة ترك العمل وغير مباشر أيضا عبر متغير وسطي وهو الاحتراق الوظيفى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Skaalvik & Skaalvik (2011); Lee(2019)، وقد يرجع ذلك الى أن المعلم الذي لديه تعبير أكثر صدقًا يكون أقل ميلًا لترك العمل، لأنه يكون لديه مستويات أقل من الاحتراق. وبالتالي ، على الرغم من أنه من الحتمي أن يؤدي احتراق المعلم إلى زيادة مستوى نية ترك العمل، يظهر هذا البحث أن المعلمين يمكنهم تقليل نية ترك العمل من خلال الانخراط في التعبير الحقيقي للانفعالات.

كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابى مباشر بين استخدام المعلم لاستراتيجية التمثيل السطحي والاحتراق وتتفق ذلك مع نتائج دراسات Cox, (2012); Zhang & Zhu, 2008;Zaretsky& Katz (2019) Ghanizadeh& Royaei (2019); Khalil,et al.,(2017); Yin et al,. (2015) استنادًا إلى نظرية COR ، يؤدي التمثيل السطحي الذي يتطلب مستويات عالية من الجهد إلى استنفاد أكبر للموارد العاطفية مما يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية مثل الاحتراق الوظيفي ( Mahoney et al.,2011). وأن التنظيم الانفعالى المتعمد قد يصبح الفرد فيه أكثر غضبًا لأنه يركز على غضبه أثناء عملية التنظيم وقد تكون هذه الآلية لها تأثير سلبي على صحة المعلم. فالافراد الذين يزيفون العاطفة المرغوبة فقط بدلاً من تعديلها داخليًا يؤدي ذلك إلى مزيد من التنافر الانفعالى وعدم المصداقية بسبب إخفاء مشاعرهم الحقيقة عن عمد مما يزيد من فرص الاحتراق.

كما وجد أن احتراق المعلم توسط بشكل جزئى العلاقة بين التمثيل السطحى ونية ترك العمل للمعلم. كان المعلمون الذين قمعوا عواطفهم السلبية وزيفوا العاطفية الإيجابية أكثر عرضة للاحتراق ، مما يزيد نيته لترك الوظيفة والبحث عن وظائف أخرى أو

مكان آخر، وقد أظهرت النتائج أن احتراق المعلمين يتوقع نية ترك المعلمين للمهنة وأنه قد يكون في الواقع تأثير التمثيل السطحي هو الذي أدى إلى زيادة مستوى احتراق المعلمين، مما أدى في نهاية المطاف إلى زيادة نية ترك العمل وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Chang,2013; Lee, 2019 ) .

أن التمثيل السطحي وهو التظاهر بشعور معين من خلال الكلمات ولغة الجسد ، حتى لو لم يتم الشعور به في تلك اللحظة، يؤدي إلى الاحتراق. هذا في الواقع متوقع لأنه من الطبيعي أن يكون للانفعالات غير الداخلية تأثير سلبي على الفرد وعلى مواقف الموظفين تجاه مهنتهم. فالجهد الانفعالى أدوار يجب أن يؤديها المعلمون كجزء من احترافهم المهني. ومع ذلك ، فمن الممكن أن الأدوار المتوقعة من المعلمين قد تكون مبنية على السلوكيات المهيمنة أو غير المهنية أو غير الأخلاقية مما يجعله يشعر بمستوى مرتفع من الاحتراق الذى قد يقوده فى التفكير فى ترك عمله فيما بعد.

كما أظهرت نتائج البحث وجود تأثير إيجابى مباشر للدعم الاجتماعى المدرك من قبل المعلم على استخدامه لاستراتيجية التمثيل العميق والتى بدورها تقلل من احتراقه الوظيفى، وتتفق مع (2019) k Huang t al., (2019) Wen, Huang& Hou ، حيث إن المعلم الذى يكون لديه إحساس بالدعم من الآخرين يساعده ذلك على إداره انفعالاته بالتمثيل العميق ومحاولة تحويل غضبه إلى مشاعر متعاطفة وإيجابية، والتي بدورها تحفز سلوكيات الرعاية وتعزز العلاقات التي تغذي نمو الطلاب وتطورهم مما يقلل الاحتراق لديهم وهذا يفسر وجود تأثير غير مباشر للدعم الاجتماعى فى الاحتراق الوظيفى للمعلم عبر التمثيل العميق.

كما أن الدعم الاجتماعى للمنظمة ودعم الزملاء في بيئة العمل من العوامل الرئيسة لتلبية الاحتياجات الفردية، وتعزيز الصحة البدنية والعقلية الفردية، وتخفيف الوظائف السلبية للضغط على الفرد ؛ وبالتالي ، فإن الدعم الاجتماعي له آثار إيجابية على الأفراد. وفقًا لذلك ، يحتاج المعلمون إلى مزيد من الدعم للانخراط في الجهد الانفعالى مما تساعد هذه الاستراتيجية من تقليل احتراق المعلم الذى بدوره يساعده على تقليل نية ترك العمل لديه مما يفسر نتيجه وجود تأثير وسطى للاحتراق بين استراتيجية التمثيل العميق ونية ترك العمل.

كمـــا وجد تأثير إيجابى مباشر للدعم الاجتماعى المدرك من قبل المعلم على استخدامـــه لاستراتيجيـــة التعبيـــر عـــن الانفعالات الحقيقية وتتفق ذلك مع دراســـة Kim, Hur, Moon & Jun (2017); Huang et al., (2019). Ha et al,. (2021 حيث إن الدعم الاجتماعى المدرك من المصادر المختلفة مع معرفة القواعد المتفقة عليها داخل المدرسة عن الانفعالات التى يجب أن يصرح بها فقط قد يساعد المعلم من التعبيرعن انفعاله الحقيقى مع ما يتناسب مع هذه القواعد وذلك فى ضوء إحساسه بالأمان والاحتواء والمساندة من الادارة والزملاء وكذلك الطلاب. إن التعبير الحقيقي بالكاد يولد تنافرًا انفعاليا بين المشاعر التي يتم التعبير عنها والمشاعر المحسوسة ؛ لذلك يؤثر التعبير الحقيقي سلبًا بالاحتراق الوظيفى. وبالتالي ، فإن الدعم الاجتماعي يقوي العلاقة السلبية بين التعبير الحقيقي والاحتراق.

ويمكن القول أن الحصول على معلومات أو مساعدة جوهرية من الزملاء والأصدقاء وأفراد الأسرة من خلال التفاعلات الشخصية وتعزيز الصحة الجسدية والنفسية ، وتخفيف الوظائف السلبية للضغط على الفرد يمكن أن يسمح للفرد بتلقي الدعم الاجتماعي مع إدراك التركيز والمخاوف ذات الصلة لإدارة الانفعالات بشكل صحيح وإرضاء الفرد لاحتياجاته الأساسية ، ومواصلة تحقيق الأداء المطلوب من قبل المنظمة.

كما أشارت نتائج البحث عن وجود تأثير مباشر سلبي للدعم الاجتماعى في التمثيل السطحى وتتفق هذه النتيجة مع Wu et al,.(2020) وقد يرجع ذلك إلى أن الدعم الاجتماعي يمكن أن يعزز مرونة الاستجابات الانفعالية للفرد في الحياة اليومية ويحسن أعراضه النفسية بشكل فعال (مثل الغضب والحزن والخوف والقلق)، ويحسن نوعية حياته. وأشارت الأبحاث السابقة إلى أن الدعم الاجتماعي سيعزز بشكل طبيعي الجهد الانفعالى للمعلمين بمرور الوقت. وأنه يمكن أن يؤدي إلى زيادة الجهد الانفعالى فهو رد فعل على المشاعر الشخصية المتصورة. حيث تأتي التصورات الفردية للتجربة من العقل الذي يستنتج النوايا الحسنة للآخرين بعد تلقي فوائد إيجابية لمزيد من التأكيد والاحترام. بعبارة أخرى، عند التفكير في نفسه كمستفيد من مساندة الآخرين ، سيشعر الفرد بالثقة والاحترام والقيمة. ، وإثارة مشاعر الانتماء. في هذه الحالة ، سيكون المعلمون على

استعداد لتقديم هويتهم الخاصة ؛ مما يجعلهم يقللون من تمثيلهم السطحي لتعزيز وظيفتهم وهويتهم الفردية.

يشير الدعم الاجتماعي إلى إدراك الفرد لقيمة إيجابية وإسناد هذه القيمة إلى جهود الآخرين. فالفرد يدرك أنه لديه تأكيد لذاته وذات قيمة، ولديه مشاعر الانتماء، مما يساعده على تعزيز روابط الشبكة الاجتماعية. وبالتالي يمكن لمعلمي التعليم إدراك دعمهم الاجتماعي، وتعزيز المنافع الاجتماعية والفردية ، وزيادة تعزيز رفاههم الشخصي وتقليل مستوى الاحتراق لديهم. وأن تحفيز الهوية الاجتماعية من خلال التعبير عن الدعم الاجتماعي لزيادة تعزيز الشبكات الاجتماعية الفردية وزيادة الرفاهية وتقليل الإنهاك الانفعالى يعتمد على أن يكون الدعم الاجتماعي قادرًا على تقليل الاحتراق الوظيفى لديه من خلال تعزيز الجهد الانفعالى.

ومن ناحية أخرى، يمكن للتأثير المباشر للجهد الانفعالى (التمثيل العميق والتعبير عن الانفعالات الحقيقية) أن يعزز الصحة الجسدية والنفسية وتأكيد الذات، فضلاً عن تعزيز القيمة الذاتية الفردية والرفاهية النفسية ويقلل الشعور بالإنهاك . والدعم الاجتماعي يتنبأ بشكل مباشر وإيجابي بالجهد الانفعالى، الذى بدوره يقلل الإنهاك والاحتراق لدي المعلمين. وهذا يفسر التأثير غير المباشر للدعم الاجتماعى على الاحتراق الوظيفى للمعلم عبر استراتيجيات الجهد الانفعالى .

**التوصيات**

١- تنظيم دورات فى الاكاديمية المهنية للمعلمين عن المتطلبات الانفعالية المهنية للتدريس .يجب على المجتمع والمدارس والأسر والأفراد تبني استراتيجيات مختلفة لتحسين قدرة المعلمين على التكيف وتخفيف الاحتراق الوظيفي للمعلمين، وذلك لحل المشكلة العملية المتمثلة في نية ترك المعلمين العالية للوظيفة وذلك ضمان لتحسين التدريس عبر الإنترنت.

٢- يمكن للمدارس عقد ندوات وورش عمل تغطي الجوانب النظرية والعملية للدعم العاطفي والإعلامي للمعلمين أو أفراد أسرهم لتعزيز قدرة أقاربهم على تقديم الدعم.

٣- دمج نظريات علم النفس الإيجابي في أنشطة الدراسة للموجهين. يمكن أن يساعد تطبيق هذه النظريات على التدريس في الفصول الدراسية والإرشاد الحياتي المعلمين على اكتساب طاقة نفسية إيجابية أو التخلص من ضغوط العمل وتعزيز صحتهم الجسدية والعقلية.

٤- اجراء المزيد من الدراسات على عينه مختلفة من المعلمين فى المدارس الخاصة والحكومية والمقارنة بينهما .

**البحوث المقترحة**

١- التدريب على استراتجيات الجهد الانفعالى لخفض الاحتراق الوظيفى لدى المعلمين

٢- الاسهام النسبى لمقاومة التغيير والدعم الاجتماعى فى التنبؤ بالاحتراق الوظيفى لدى المعلمين

٣- اسهام الدعم الاجتماعى والجهد الانفعالى فى التنبؤ بالاحتراق النفسي لدى معلمين التربية الخاصة

٤- نمذجه العلاقات السببية بين التمكين النفسي والجهد الانفعالى والانخراط فى العمل والرضا عن العمل.

## قائمة المراجع :

### أولاً: المراجع العربية :-

أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٥).*المدير ومهاراته السلوكية*. القاهرة: دار الفكر التربوى للنشر.

رامى محمود اليوسف (٢٠١١). الرضا الوظيفى وعلاقته بالضغوط النفسية والدعم الاجتماعى لدى معلمى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل التعليمية فى ضوء عدد من المتغيرات، *مجلة كلية التربية*– جامعة الأزهر، ٢ (١٤٦)، ٣٤٧– ٣٨٥.

عبد الله بن على بن سالم الشبلى (٢٠١٩). فاعلية استخدام مصادر الدعم الاجتماعى فى تخفيف ضغوط العمل لدى المعلمين والمعلمات فى محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٢)، ١٤٨– ١٧١.

محمود بكر حسين، عماد محمد المعلا(٢٠١٩). *دور الدعم الاجتماعى كمعدل فى أثر الامان الوظيفى والتداخل بين الحياة والعمل على نية ترك العمل : دراسة حالة* . رسالة ماجستير، كلية الاعمال ، جامعة عمان العربية.

مرفت محمد السعيد(٢٠١٤).أثر القيادة التربوية فى الشعور بعدم الامان الوظيفى والانسحاب النفسي من العمل. *المجلة الاردانية فى ادارة الاعمال* . (٢)،١٠.

هويدة حنفى محمود (٢٠٠٧). المساندة الاجتماعية كما يدركها المكفوفون والمبصرون من طلاب جامعة الأسكندرية وتأثيرها على الوعى بالذات لديهم، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٧ (٥٥)، ٣١١– ٣٦٦.

### ثانياً: المراجع الأجنبية :-

Almutairi, D. (2017). Work-Family Conflict, Social Support and Job Satisfaction among Saudi Female Teachers in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences*,29(2),287-298.

Andrieş, A. M. (2009). Emotions management within organizations.

Ansley, B. M., Houchins, D. E., Varjas, K., Roach, A., Patterson, D., & Hendrick, R. (2021). The impact of an online stress intervention on burnout and teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *98*, 103251.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, *4*(03), 349.

Arif, I., Umer, A., Kazmi, S. W., & Khalique, M. (2019). Exploring the Relationship among University Teachers' Emotional Intelligence, Emotional Labor Strategies, and Teaching Satisfaction. *Abasyn University Journal of Social Sciences*, *12*(1).

Arshadi, N., & Piryaei, S. (2016). The Mediating Role of Emotional Dissonance in the Relationship of Teacher's Emotional Labor Strategies with Occupational Well-Being. *International Journal of Psychology*, *10*(1), 15-33.

Austin, E. J., Dore, T. C., & O'Donovan, K. M. (2008). Associations of personality and emotional intelligence with display rule perceptions and emotional labour. *Personality and Individual Differences*, *44*(3), 679-688.

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

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of occupational health psychology*, *10*(2), 170.

Barak, M. E. M., Levin, A., Nissly, J. A., & Lane, C. J. (2006). Why do they leave? Modeling child welfare workers' turnover intentions. *Children and Youth Services Review*, *28*(5), 548-577.

Basim, H. N., Begenirbas, M., & Can Yalcin, R. (2013). Effects of Teacher Personalities on Emotional Exhaustion: Mediating Role of Emotional Labor. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(3), 1488-1496.

Bastas, M. (2016). Development of the teacher's burnout scale. *The Anthropologist*, *23*(1-2), 105-114.

Benesch, S. (2018). Emotions as agency: Feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. *System*, *79*, 60-69.

Berry, K. E., & Cassidy, S. F. (2013). Emotional labour in university lecturers: Considerations for higher education institutions. *Journal of Curriculum and Teaching*, *2*(2).

Betoret, F. D. (2006). Stressor, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. Educational Psychology, 26, 519–539.

Bodenheimer, G., & Shuster, S. M. (2020). Emotional labour, teaching and burnout: Investigating complex relationships. *Educational Research*, *62*(1), 63-76.

Bothma, C. F., & Roodt, G. (2013). The validation of the turnover intention scale. *SA Journal of Human Resource Management*, *11*(1), 1-12.

Bothma, F. C. (2011). *The consequences of employees' work-based identity* (Doctoral dissertation, University of Johannesburg).

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, 1-27.

Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the emotional labour scale. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, *76*(3), 365-379

Brown, E. L. (2011). *Emotion matters: Exploring the emotional labor of teaching*. University of Pittsburgh.

Califf, C. B., & Brooks, S. (2020). An empirical study of techno-stressors, literacy facilitation, burnout, and turnover intention as experienced by K-12 teachers. *Computers & Education*, *157*, 103971.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, *21*(3), 193-218.

Cheung, F., Tang, C. S. K., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, *18*(4), 348.

Choi, Y. G., & Kim, K. S. (2015). A literature review of emotional labor and emotional labor strategies. *Universal Journal of Management*, *3*(7), 283-290.

Choi, Y. G., & Kim, K. S. (2015). The influence of emotional labor on burnout: Centered on the stress coping strategy and moderating effect of social support. *International Journal of Social Science and Humanity*, *5*(7), 583.

Christian-Brandt, A. S., Santacrose, D. E., & Barnett, M. L. (2020). In the trauma-informed care trenches: Teacher compassion satisfaction, secondary traumatic stress, burnout, and intent to leave education within underserved elementary schools. *Child abuse & neglect*, *110*, 104437.

Clements-Cortes, A. (2013). Burnout in music therapists: Work, individual, and social factors. *Music Therapy Perspectives*, *31*(2), 166-174.

Cohen, T. F., DeVault, C., & Strong, B. (2008). *The marriage and family experience: Intimate relationships in a changing society*. Belmont, CA: Thompson Wadsworth.

Costa-Lobo, C., Silva, P., Ribeiro, A., & Silva, S. (2018). The impact of social support on academic motivation levels in higher education. In 11th annual International Technology, Education and Development Conference Intend2017 Proceedings, 2593-2602.

Cox, M. E. (2012). Explorations into early care and education providers' job dissatisfaction and mental well-being: Expanding the reach of emotional labor. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 72(9-A), 3524.

Craig, C. (2017). International teacher attrition: Multiperspective views. *Teacher and Teaching*, 23(8), 859–862.

Cukur, C. S. (2009). The Development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS): Validity and Reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*(2), 559-574.

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, *32*(3), 471-489.

Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Ho dgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The Relationship Between Social Support And Student Adjustment: A Longitudinal Analysis. Psychology in the Schools,42(7), 691-706.

Dhanpat, N. (2016). Emotional labor in Academe. Challenges faced. *Problems and Perspectives in Management*, *14*(3), 575-582.

Diefendorff, J. M., & Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *24*(8), 945-959.

Dolbier, C & Steinhardt, M. (2000): The Development and Validation of the Sense of Support Scale, Behavioral Medicine, 25(4), 169-179.

Douglas, G. P. (2015). *Predicting teacher turnover intentions through morale and job satisfaction: A quantitative study*. Northcentral University.

Finster, M. P. (2013). *Teachers' job satisfaction, organizational commitment, turnover intentions, and actual turnover: a secondary analysis using an integrative structural equation modeling approach* (Doctoral dissertation).

Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian journal of educational research*, *61*(2), 127-138.

French, K. A., Dumani, S., Allen, T. D., & Shockley, K. M. (2018). A meta-analysis of work–family conflict and social support. *Psychological bulletin*, *144*(3), 284.

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education*, *13*(2), 141-167.

Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, *10*(2), 139-150.

Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, *4*(4), 172-187.

Glomb, T. M., & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, *64*(1), 1-23.

Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of occupational health psychology*, *5*(1), 95.

Grandey, A. A. (2003). When "the show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of management Journal*, *46*(1), 86-96.

Grandey, A. A. (2015). Smiling for a wage: What emotional labor teaches us about emotion regulation. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 54-60.

Grandey, A. A., & Gabriel, A. S. (2015). Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here?.

Gray, C. E., Spector, P. E., Lacey, K. N., Young, B. G., Jacobsen, S. T., & Taylor, M. R. (2020). Helping may be Harming: unintended negative consequences of providing social support. *Work & Stress*, *34*(4), 359-385.

Gross, J. J. (2013). *Conceptualizing emotional labor: An emotion regulation perspective*. Routledge /Taylor & Francis Group.

Guchait, P. (2007). *Human resource management practices and organizational commitment and intention to leave: The mediating role of perceived organizational support and psychological contracts*. University of Missouri-Columbia.

Ha, J. P., Kim, J. H., & Ha, J. (2021). Relationship between Emotional Labor and Burnout among Sports Coaches in South Korea: Moderating Role of Social Support. *Sustainability*, *13*(10), 5754.

Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262.

Hebson, G., Earnshaw, J., & Marchington, L. (2007). Too emotional to be capable? The changing nature of emotion work in definitions of 'capable teaching'. *Journal of Education Policy*, *22*(6), 675-694.

Hochschild, A. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.

Hochschild, A. (2003) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* [20th Anniversary Edition]. Berkeley, CA: University of California Press.

Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research.

Huang, S., Yin, H., & Han, J. (2019). Do Chinese teachers perform emotional labor equally? Multi-group comparisons across genders, grade levels and regions. *Frontiers in psychology*, *10*, 190.

Hülsheger, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: a meta-analysis of three decades of research. *Journal of occupational health psychology*, *16*(3), 361.

Hur, W. M., Moon, T. W., & Jung, Y. S. (2015). Customer response to employee emotional labor: the structural relationship between emotional labor, job satisfaction, and customer satisfaction. *Journal of Services Marketing*.

Ipekm,k.,(2007).Antecedents of Turnover Intentions toward a service provider. *The Business Review*,8, 128-134.

İplik, F. N., Topsakal, Y., & Iplik, E. (2014). The effects of emotional labor on job attitudes of hotel employees: Mediating and moderating roles of social support and job autonomy. International Review of Management and Marketing, 4(3), 175–186

Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and teacher*

Kafumbu, F. T. (2019). Job Satisfaction and Teacher Turnover Intentions in Malawi: A Quantitative Assessment. *International Journal of Educational Reform*, *28*(2), 207-226.

Kalkan, M., & Epli-Koc, H. (2011). Perceived Social Support from Friends as Determinant of Loneliness in a Sample of Primary School us –chine. Education Review, 8 (4), 547- 561.

Kaner, S. (2007). Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri. Yayınlanmamış Araştırma Raporu

Khalil, A., Khan, M. M., Raza, M. A., & Mujtaba, B. G. (2017). Personality Traits, Burnout, and Emotional Labor Correlation among Teachers in Pakistan. *Journal of Service Science and Management*, *10*(6), 482-496.

Kim, H. J., Hur, W. M., Moon, T. W., & Jun, J. K. (2017). Is all support equal? The moderating effects of supervisor, coworker, and organizational support on the link between emotional labor and job performance. *BRQ Business Research Quarterly*, *20*(2), 124-136.

Kim, H., & Stoner, M. (2008). Burnout and turnover intention among social workers: Effects of role stress, job autonomy and social support. *Administration in Social work*, *32*(3), 5-25.

Kim, Y. (2016). Music therapists' job demands, job autonomy, social support, and their relationship with burnout and turnover intention. *The Arts in Psychotherapy*, *51*, 17-23.

Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, *31*(7), 843-856.

Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hoch child's work. *Management communication quarterly*, *14*(1), 8-49

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

Leavy, R. (2009): Social Support and Psychological Disorders: A review. Journal of k Community Psychology, (3), 3-21.

Leclair, K. (2008). Burnout. *Academic Search Premier*, 27 (6), 104-108.

Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social psychology of education*, *19*(4), 843-863.

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.

Leontaridi, R. M., & Ward-Warm dinger, M. E. (2002). Work-related stress, quitting intentions and absenteeism. *Quitting Intentions and Absenteeism (May 2002)*.

Levine-Brown, E. F. (2011). *Emotion matters: Exploring the emotional labor of teaching* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Liu, F., Chen, H., Xu, J., Wen, Y., & Fang, T. (2021). Exploring the Relationships between Resilience and Turnover Intention in Chinese High School Teachers: Considering the Moderating Role of Job Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(12), 6418.

Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, *53*, 160-170.

Llorens, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W., & Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the job demands-resources model. *International Journal of stress management*, *13*(3), 378.

Mahoney, K. T., Buboltz Jr, W. C., Buckner V, J. E., & Doverspike, D. (2011). Emotional labor in American professors. *Journal of Occupational Health Psychology*, *16*(4), 406.:*education*, *51*, 58-67.

Malach-Pines, A. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, *12*(1), 78.

Markowski, C. (2020). Authentic Leadership as an Antithesis to Teacher Burnout.

Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. *Theories of organizational stress*, *68*, 85.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, *52*(1), 397-422.

McInerney, D. M., Ganotice Jr, F. A., King, R. B., Marsh, H. W., & Morin, A. J. (2015). Exploring commitment and turn over intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, *52*, 11-23.

Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potměšilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education school teachers. Frontiers in Psychology, 9, 648.

Mohammad, A., Al Sadat, N., Yim, L and Chinna, K. (2015): Validity and Reliability of the Hausa Version of Multidimensional Scale of Perceived Social Support Index. Iran Red Crescent Med J. 17(2), 1-7.

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1997). Managing emotions in the workplace. *Journal of managerial issues*, 257-274.

Nissly, J. A., Barak, M. E. M., & Levin, A. (2005). Stress, social support, and workers' intentions to leave their jobs in public child welfare. *Administration in Social Work*, *29*(1), 79-100.

Noor, N. M., & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: Work–family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, *14*(4), 283-293.

Paulsen, M. (2014). *Turnover Intention among Engineering Employees: A Question about Psychosocial Work Environment Factors and Age?: A quantitative study conducted on a global oil and gas company* (Master's thesis, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskapog teknologiledelse, Psykologisk institutt).

Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2016). Three scales to measure burnout of primary school teachers: empirical evidence on their adequacy. *International Journal of Educational Psychology*, *5*(2), 164-186.

Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K., & Woehrle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and Teacher Education*, *26*(6), 1340-1346.

Pourebrahim 2013 study of the relationship between organization justice and turnover intention: Evidence form Iran, Semnan University, Semnan, Iran.

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

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American educational research journal*, *50*(1), 4-36.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, *142*(10), 1017.

Saeed, I., Waseem, M., Sikander, S., & Rizwan, M. (2014). The relationship of turnover intention with job satisfaction, job performance, leader member exchange, emotional intelligence and organizational commitment. *International Journal of Learning and Development*, *4*(2), 242-256.

Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1990). Social support: The search for theory. Journal of Social & Clinical Psychology, 9, 133-147.

Sarros, J. C., & Sarros, A. M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration, 30(1),55-69.*

Scarpa, A., Haden, A., & Hurley, J. (2006). Community violence victimization and symptoms of Post traumatic stress disorder. Journal of Interpersonal Violence, 21, (4): 446- 469.

Schonfeld, I. S. (2001). Stress in 1st-year women teachers: The context of social support and coping.

Shah, N. H., & Jumani, N. B. (2015). Relationship of job satisfaction and turnover intention of private secondary school teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *6*(4), 313-313.

Shah, N. H., & Jumani, N. B. (2015). Relationship of job satisfaction and turnover intention of private secondary school teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *6*(4), 313-313.

Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, *1*, 100016.

Song, Z. (2008). Current situation of job burnout of junior high school teachers in Shangqiu urban areas and its relationship with social support. *Frontiers of Education in China*, *3*(2), 295-309.

Sperling, D. (2015). *Teacher attrition in the world: A review of information.* Mofet, Tel-Aviv: Institute and the Inter-College Center for Information. [Hebrew]

Stages, S., Long, S., Mason, G., Krishnan, S., & Riger, S. (2007). Intimate partner violence, social support, and employment in the post- welfare reform era, Journal of Interpersonal Violence.22 (3) , 345- 367.

Su, X. (2020). Validation of the Chinese version of the turnover intention scale in social workers. *Journal of Social Service Research*, 1-12.

Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, *19*(3), 238-255.

Terranova, A. B. (2008). *Job satisfaction and intent to leave the profession of athletic training*. The University of North Carolina at Greensboro.

Tornuk, N., & Gunes, D. Z. (2020). Perception of professional social support as a predictor of burnout level of pre-school teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *12*, 105-114.

Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, *2*(8), 1312-1316.

Tsang, K. K. (2014). A review of current sociological research on teachers' emotions: The way forward. British Journal of Education, Society & Behavioural Science,4(2),241-256.

Van Ryzin, M. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. Journal of Community Psychology, 38(2), 131–154.

Wardian, J., Robbins, D., Wolfersteig, W., Johnson, T., & Dustman, P. (2013). Validation of the DSSI-10 to measure social support in a general population. *Research on Social Work Practice*, *23*(1), 100-106.

Watts, G. (2013). *Relationship among self-efficacy, social support, job satisfaction, and teacher-related burnout* (Doctoral dissertation, North central University).

Wen, J., Huang, S. S., & Hou, P. (2019). Emotional intelligence, emotional labor, perceived organizational support, and job satisfaction: A moderated mediation model. *International Journal of Hospitality Management*, *81*, 120-130.

Williams, P., Barclay, L., & Schmied, V.(2004) .Defining social support in context: A necessary step in improving research, intervention, and practice. Qualitative Health Research,14 (7) , 942- 960.

Winograd K (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. Teachers College Record, 105(9):1641-1673

Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, *26*(4), 581-592.

Wu, T. J., Wang, L. Y., Gao, J. Y., & Wei, A. P. (2020). Social support and well-being of Chinese special education teachers—An emotional labor perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(18), 6884.

Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., & Cui, G. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International journal of environmental research and public health*, *12*(10), 12505-12517.

Ye, M., & Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, *6*(20), 2232.

YELLİCE-YÜKSEL, B., Kaner, S., & GÜZELLER, C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(21), 1-25.

Yilmaz, K., Altinkurt, Y., & GÜNER, M. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*,*15*(59),75-90.

Yin, H. (2012). Adaptation and validation of the teacher emotional labour strategy scale in China . *Educational Psychology* *32*(4), 451-465.

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, *21*(7), 789-810.

Yin, H. B., Lee, J. C. K., & Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and teacher education*, *35*, 137-145.

Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, *28*, 100283.

Yürür, S., & Sarikaya, M. (2012). The effects of workload, role ambiguity, and social support on burnout among social workers in Turkey. *Administration in Social Work*, *36*(5), 457-478.

Zaretsky, R., & Katz, Y. J. (2019). The Relationship between Teachers' Perceptions of Emotional Labor and Teacher Burnout and Teachers' Educational Level. *Athens Journal of Education*, *6*(2), 127-144.

Zellars, K. L., Perrewe, P. L., & Hochwarter, W. A. (1999). Mitigating burnout among high-NA employees in health care: What can organizations do?. *Journal of Applied Social Psychology*, *29*(11), 2250-2271.

Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, *57*(1), 105-122.

Zimet, G., Dahlem, N.W., Zimet, S. G.,& Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support, Journal of Personality Assessment, 52 (1), 30- 41.