

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 2 لونيبي علي
قسم العلوم الاجتماعية

الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي ورأس المال النفسي للأستاذ الجامعي

دراسة ميدانية على مستوى بعض المؤسسات الجامعية الجزائرية
أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في: علوم التربية
تخصص: القياس النفسي والتقويم التربوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

بوسالم عبد العزيز

إعداد الطالب:

بن خالد بلقاسم

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
بوطالية يمينية	أستاذ (ة)	جامعة البليدة 2	رئيسا
بوسالم عبد العزيز	أستاذ (ة)	جامعة البليدة 2	مشرفا ومقررا
بوزقزي رزيقة	أستاذ (ة)	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا
العرابي امحمد	أستاذ (ة)	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا
ميزايني الجيلالي	أستاذ (ة)	جامعة خميس مليانة	عضوا مناقشا
بلكل سمير	أستاذ (ة)	جامعة المدية	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2026/2025



ملخص

هدفت الدراسة إلى كشف طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء الوظيفي ورأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي، وسعت الدراسة إلى تشخيص مستويات هذه المتغيرات في البيئة الأكاديمية، واختبار مدى قدرة الموارد النفسية الإيجابية على التنبؤ بجودة الأداء وتحديد الآثار الناتجة عن ضغوط العمل.

تم استخدام المنهج الوصفي، ولجمع البيانات تم تطبيق الأدوات التالية: مقياس "ماسلاش (MBI) للاحتراق النفسي، مقياس جودة الأداء التدريسي، ومقياس رأس المال النفسي (PCQ) على عينة قوامها (392) أستاذ جامعي، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تسجيل مستوى مرتفع للاحتراق النفسي لدى أفراد العينة، مقابل مستوى متوسط في جودة الأداء التدريسي ورأس المال النفسي.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين رأس المال النفسي والاحتراق النفسي، مقابل علاقة ارتباطية موجبة دالة بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي.
- دور رأس المال النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المتغيرات الثلاثة تعزى لمتغيرات: الجنس، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، جودة الأداء التدريسي، رأس المال النفسي، الأستاذ الجامعي.

Abstract

The study aimed to reveal the nature of the relationship between job burnout, the quality of teaching performance, and psychological capital among university professors. It sought to diagnose the levels of these variables within the academic environment and test the predictive capacity of positive psychological resources in enhancing teaching quality and neutralizing the adverse effects of professional stress.

A descriptive methodology was employed, utilizing the following instruments for data collection : the Maslach Burnout Inventory (MBI), the Teaching Performance Quality Scale, and the Psychological Capital Questionnaire (PCQ). The tools were administered to a sample of (392) university professors. Following statistical analysis, the study reached the following results :

- A high level of job burnout was recorded among the participants, contrasted with moderate levels of both teaching performance quality and psychological capital.
- A statistically significant negative correlation exists between job burnout and the quality of teaching performance.
- A significant negative correlation exists between psychological capital and burnout, while a significant positive correlation exists between psychological capital and the quality of teaching performance.
- Psychological capital serves as a mediating variable in the relationship between job burnout and the quality of teaching performance.
- Statistically significant differences were observed across the three variables based on: gender, academic rank, and years of experience.

Keywords : Job Burnout, Teaching Performance Quality, Psychological Capital, University Professor.

شكر وتقدير

يقول الله تعالى في محكم تنزيله: { وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ }
[سورة إبراهيم، الآية 7].

ويقول رسول الله ﷺ: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"
[رواه الترمذي]

الحمد لله الذي بعزته وجلاله تتم الصالحات، والحمد لله الذي وفقني وسدد خطاي في إنجاز هذا العمل العلمي. اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك على ما أنعمت به علي من صبر وجلد وعلم، وما يسرته لي من سبل لإتمام هذه الأطروحة، فلك الحمد حمدا كثيرا دائما طيبا مباركا فيه.

أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عبد العزيز بوسالم، الذي تفضل بالإشراف على هذا البحث. وأقر بفضلته الكبير بعد الله تعالى في إتمامه، فقد كان لتوجيهاته العلمية الرصينة، وسعة صدره، ودعمه المستمر الأثر البالغ في تذليل العقبات وتقويم المسار. جزاك الله عني خير الجزاء وأجزل لك المثوبة.

أزجي وافر التقدير لكل الأساتذة الأجلاء الذين نهلت من علمهم في مرحلتي التدرج وما بعد التدرج، شكرا لكل من غرس في بذرة علم أثمرت اليوم.

كما أتوجه بشكر خاص للأساتذة الأفاضل الذين مثلوا عينة الدراسة، مثنيا لهم صبرهم ومصادقيتهم العالية في التعامل مع أدوات البحث، فلو لا تعاونهم الصادق لما اكتمل هذا العمل.

أتقدم بالشكر المسبق للسادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة وتقييمها، اعتزازا مني بما سيقدمونه من ملاحظات قيمة.

إلى الوالدين الكريمين: حفظهما الله ورعاهما، فمهما كتبت من كلمات الشكر لن أوفيها حقهما، فدعاؤهما كان لي خير رفيق، ورضاها كان لي خير توفيق.

إلى زوجتي العزيزة وأبنائي (رانية، سرين، إسماعيل): شكرا لصبركم ومساندتكُم لي في أحلك الظروف، وتحملكم لأعباء انشغالي الطويل، لقد كنتم - وما زلتُم - السند الذي لا يميل والمحفز الأول للنجاح.

ختاما، أتقدم بالشكر لكل من مد لي يد المساعدة من قريب أو بعيد، ولكل من ساندني بكلمة طيبة أو نصيحة صادقة أو دعاء بظهر الغيب.

أسأل الله العلي القدير أن يتقبل منا هذا العمل ويجعله نافعا مباركا.

الفهرس

3	ملخص
4	ABSTRACT
5	شكر وتقدير
6	الفهرس
9	فهرس الجداول
11	فهرس الأشكال
12	مقدمة
14	الفصل الأول: المقاربة المنهجية للدراسة
16	1- إشكالية
22	2- الفرضيات
23	3- أهداف الدراسة
24	4- أهمية الدراسة
24	5- حدود الدراسة
24	6- تحديد المفاهيم اجرائيا
26	7- الدراسات السابقة
35	مراجع الفصل
39	الفصل الثاني: الاحتراق النفسي
50	تمهيد
51	1- نشأة وتطور مفهوم الاحتراق النفسي
52	2- بعض التعريفات الشائعة للاحتراق النفسي
54	3 - الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى
56	4 - أبعاد الاحتراق النفسي
58	5- أعراض الاحتراق النفسي
60	6- مصادر الاحتراق النفسي
61	7- عوامل الاحتراق النفسي
65	8- مراحل ظهور وتطور الاحتراق النفسي
67	9- النظريات والنماذج المفسرة للاحتراق النفسي
71	10- الاحتراق النفسي وآثاره على الصحة النفسية والأداء الوظيفي
72	11- أسباب الاحتراق النفسي للأستاذ الجامعي
74	12- السمات النفسية والخصائص السلوكية للأستاذ المحترق نفسيا
76	13- التدخلات الوقائية للحد من الاحتراق النفسي في بيئات العمل الضاغطة

78	ملخص الفصل
79	مراجع الفصل
84	الفصل الثالث
84	جودة الأداء التدريسي
97	تمهيد
98	1. مفهوم الجودة
98	2. مفهوم الأداء التدريسي للأستاذ
99	4. جودة الأداء التدريسي وعلاقته بمفاهيم أخرى
100	5. أبعاد جودة الأداء التدريسي في التعليم العالي
102	6. الأطر النظرية المفسرة لمفهوم جودة الأداء التدريسي
109	7. معايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي
112	8. الاتجاهات والتطورات الحديثة في تقييم جودة التدريس الجامعي
114	9- العوامل المحددة لجودة الأداء التدريسي في التعليم العالي
117	10. تقييم الأداء التدريسي وعلاقته بضمان الجودة في ضوء المتغيرات النفسية والتنظيمية
123	11- الإشكاليات المنهجية والتنظيمية لتقييم الأداء التدريسي في السياق الجامعي
125	12- واقع تقييم الأداء التدريسي للأستاذ في الجامعة الجزائرية
128	ملخص الفصل
129	مراجع الفصل
132	الفصل الرابع:
132	رأس المال النفسي
145	تمهيد
145	1. التسلسل التاريخي لتأسيس مفهوم رأس المال النفسي
148	2. مفهوم رأس المال النفسي
149	3. أبعاد رأس المال النفسي
152	4. الأسس النظرية والأطر المفسرة لمفهوم رأس المال النفسي
154	5. العوامل المحددة لتطوير رأس المال النفسي
163	6. خصائص رأس المال النفسي
167	(7) الأبعاد الأربعة لرأس المال النفسي وتأثيرها على جودة الأداء التدريسي للأساتذة الجامعيين
175	ملخص الفصل
176	مراجع الفصل
145	الفصل الخامس:
145	الإجراءات المنهجية للدراسة
193	1- منهج الدراسة
193	2- مجتمع الدراسة

3- عينة الدراسة.....	193
- أدوات الدراسة الدراسة الاستطلاعية.....	196
6- الأساليب الإحصائية.....	217
مراجع الفصل.....	218
الفصل السادس:	219
عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.....	219
1 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى والتي نصت على أن: مستوى الاحتراق النفسي وفقا لأبعاده الثلاثة (الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، انخفاض الإحساس بالإنجاز الشخصي) مرتفع لدى الأساتذة أفراد	
العينة.....	229
2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية والتي نصت على أن: مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي متوسط.....	236
3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة والتي نصت على أن: مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي وفقا لأبعاده (الأمل، التفاؤل، المرونة النفسية، الكفاءة الذاتية) متوسط.....	240
4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة التي نصت على: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي.....	246
5- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة التي نصت على: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين رأس المال النفسي والاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي.....	251
6- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة التي نصت على: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي.....	255
7- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة التي نصت على: إعتبار رأس المال النفسي متغير وسيطا في العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي.....	260
8- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة والتي نصت على: وجود فروق ما بين الأساتذة في مستويات الاحتراق النفسي، رأس المال النفسي، وجودة الأداء التدريسي، تعزى للمتغيرات الديموغرافية والمهنية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).....	262
مراجع الفصل.....	287
خاتمة.....	295
المراجع.....	322
المراجع باللغة العربية.....	323
الملاحق.....	343

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح خصائص أفراد العينة	195
02	مصفوفة ارتباطات فقرات مقياس الاحتراق النفسي مع درجته الكلية	203
03	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد الإنهاك الإنفعالي مع درجته الكلية	204
04	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد تبلد المشاعر مع درجته الكلية	205
05	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي مع درجته الكلية	206
06	ثبات مقياس الإحترق النفسي عن طريق ألفا كرونباخ	206
07	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد التخطيط للدرس مع درجته الكلية	211
08	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد تنفيذ الدرس مع درجته الكلية	212
09	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد تقويم الطلبة مع درجته الكلية	212
10	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد التواصل مع الطلبة مع درجته الكلية	213
11	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد تكنولوجيا الإعلام و الإتصال مع درجته الكلية	214
12	مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ مع درجته الكلية	214
13	ثبات مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ عن طريق ألفا كرونباخ	215
14	ثبات مقياس رأس المال النفسي.	220
15	مصفوفة ارتباطات فقرات مقياس رأس المال النفسي مع درجته الكلية	220
16	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد الكفاءة الذاتية مع درجته الكلية	221
17	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد الأمل مع درجته الكلية	222
18	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد المرونة مع درجته الكلية	222
19	مصفوفة ارتباطات فقرات بعد التفاؤل مع درجته الكلية	223
20	مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس رأس المال النفسي مع درجته الكلية	224
21	ثبات مقياس رأس المال النفسي عن طريق ألفا كرونباخ	224
22	مستوى الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة لدى أفراد العينة	229
23	حجم الأثر لمستوى الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة لدى أفراد العينة	230

24	جودة الأداء التدريسي لدى أفراد العينة	240
25	حجم الأثر لمستوى جودة الأداء التدريسي لأفراد العينة	240
26	مستوى راس المال النفسي بابعاده الأربعة لدى أفراد العينة	245
27	حجم الأثر لمستوى راس المال النفسي لدى أفراد العينة	246
28	العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى أفراد العينة	235
29	العلاقة بين راس المال النفسي والاحتراق النفسي لدى أفراد العينة	261
30	العلاقة بين راس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى أفراد العينة	267
31	العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي ورأس المال النفسي كوسيط لدى أفراد العينة	273
32	الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة تعزى لنوع الجنس	276
33	حجم الأثر لمستويات الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة يعزى لنوع الجنس	277
34	الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة تعزى للدرجة العلمية	283
35	حجم الأثر لمستويات الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة يعزى للدرجة العلمية	283
36	الفروق في مستويات الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة تعزى لسنوات الخبرة	288
37	حجم الأثر لمستويات الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة تعزى لسنوات الخبرة	289
38	الفروق في مستوى رأس المال النفسي لدى أفراد العينة تعزى لنوع الجنس	292
39	حجم الأثر لمستويات رأس المال النفسي لدى أفراد العينة يعزى لنوع الجنس	293
40	الفروق في مستوى رأس المال النفسي لدى أفراد العينة تعزى للدرجة العلمية	295
41	حجم الأثر لمستويات رأس المال النفسي لدى أفراد العينة يعزى للدرجة العلمية	296
42	الفروق في مستوى رأس المال النفسي لدى عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة	298
43	حجم الأثر لمستويات راس المال النفسي لدى أفراد العينة يعزى لسنوات الخبرة	299
44	الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى أفراد العينة تعزى لنوع الجنس	300
45	الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى أفراد العينة تعزى للدرجة العلمية	302
46	حجم الأثر لمستويات جودة الأداء التدريسي لدى العينة يعزى للدرجة العلمية	303
47	الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة	305
48	حجم الأثر لمستويات جودة الأداء التدريسي لأفراد العينة يعزى لسنوات الخبرة	306

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح نموذج ماسلاش للاحتراق النفسي.	61
02	نموذج John Biggs 3P لجودة التعلم والتدريس (من اقتراح الطالب)	106
03	يوضح نموذج دانييلسون للتدريس الفعال (من اقتراح الطالب)	108
04	نموذج نظرية العبء المعرفي (من اقتراح الطالب)	110
05	نموذج HERO للأبعاد الأربعة لرأس المال النفسي (اقتراح الطالب)	154
06	العوامل الفردية المساهمة في تطوير رأس المال النفسي (من اقتراح الطالب)	162
07	العوامل التنظيمية المساهمة في تطوير رأس المال النفسي (من اقتراح الطالب)	165
08	العوامل الاقتصادية والاجتماعية المساهمة في تطوير رأس المال النفسي (من اقتراح الطالب)	169
09	نموذج تصوري لآليات إسهام أبعاد رأس المال النفسي في جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي (من اقتراح الطالب)	186

مقدمة

تعد الجامعة في العصر الراهن المؤسسة الجوهرية المنوط بها صناعة الفكر، وتوليد المعرفة، وقيادة التحولات القيمة في المجتمعات المعاصرة، فهي لم تعد مجرد فضاء للتحصيل الأكاديمي التقليدي، بل أضحت القاطرة الحقيقية التي تقود مشاريع التنمية المستدامة عبر إنتاج رأس مال بشري مؤهل وقادر على ابتكار الحلول. وفي قلب هذه المنظومة المتكاملة، يبرز الأستاذ الجامعي كعنصر محوري وشريان حيوي لا غنى عنه، فهو المحرك الفعلي للعملية التعليمية، والمسؤول الأول عن تجسير الفجوة العميقة بين النظريات العلمية المجردة والتطبيقات الميدانية المعقدة. إن كفاءة الأستاذ واستقراره النفسي والمهني لم يعودا مجرد خيار ثانوي، بل هما شرط بنيوي لتحقيق النهضة المجتمعية الشاملة، وهو ما تتقاطع فيه توجهات منظمة "اليونسكو" والمنظمات الدولية التي تشدد على أن جودة التعليم العالي هي حجر الزاوية في بناء مجتمعات المعرفة واستدامتها.

إلا أن الواقع الأكاديمي، خاصة في مرحلة ما بعد جائحة كورونا (Post-Covid) بات يفرض ضغوطا غير مسبقة وتحديات مركبة على كاهل الأستاذ الجامعي، فما بين تسارع متطلبات البحث العلمي، وتحديات التحول الرقمي، وتراكم الأعباء الإدارية، يجد الأستاذ نفسه في مواجهة صريحة مع إجهاد مهني مزمن. هذه الضغوط المتراكمة، إذا ما استمرت في ظل غياب آليات احتواء تنظيمية، سرعان ما تنحرف لتتحول إلى مفهوم الاحتراق النفسي (Burn-out) الذي أصلت له علميا (Christina Maslach) ووصفته بأنه متلازمة نفسية ثلاثية الأبعاد تشمل: الإنهاك الانفعالي، وتبدل الشعور، وتدني الشعور بالإنجاز الشخصي. وتكمن خطورة هذه الظاهرة في كونها لا تستنزف الموارد الانفعالية للأستاذ فحسب، بل تعطل ملكة الابتكار لديه، مما يحوله من منارة فكرية إلى مجرد مؤد آلي للمهام تحت وطأة الضغط النفسي.

إن التداعيات الوخيمة لمتلازمة الاحتراق النفسي لا تقتصر على النطاق الشخصي بل تمتد لتمس بعمق كفاءة كوادرات المؤسسات الجامعية، حيث تنعكس بحدة ومباشرة على جودة الأداء للأستاذ الجامعي (Teaching Performance Quality) وفي هذا السياق، تؤكد (Darling-Hammond,2000) أن جودة

المخرج التعليمي هي المرآة العاكسة للحالة المهنية والنفسية للأستاذ، فالأستاذ الذي يعاني من استنزاف الموارد النفسية يفقد بالضرورة مرونته البيداغوجية وقدرته على إدارة التفاعل، مما يؤدي إلى تآكل معايير الجودة التدريسية، ويهدد السمعة الأكاديمية للمؤسسة وقدرتها على المنافسة في التصنيفات العالمية.

وهنا تبرز الفجوة العلمية التي تسعى هذه الدراسة له^أ بينما إستفاضت أغلب الدراسات السابقة في رصد الإعتلالات، تتبنى هذه الدراسة توجهها مستمدا من علم النفس الإيجابي، يبحث في المصدات النفسية والموارد الداخلية الإيجابية التي تمكن الأستاذ من الصمود. ويتجسد هذا التوجه في مفهوم رأس المال النفسي (Psychological Capital - PsyCap) الذي صاغه (Fred Luthans) وتسعى الدراسة لإختبار الدور الفاعل لنموذج (HERO) المتمثل في: الأمل (Hope)، الكفاءة الذاتية (Efficacy) المرونة (Resilience)، والتفاؤل (Optimism) كمتغير وسيط ووقائي يمتص صدمات الاحتراق النفسي ويحولها إلى طاقة دافعة لاستعادة وتطوير جودة الأداء التدريسي.

ولتحقيق إحاطة شاملة بهذا الربط الثلاثي المعقد، إنتظم مسار البحث للدراسة في ستة فصول متكاملة، حيث إستفتحت الدراسة بالفصل الأول تضمن المقاربة المنهجية للدراسة، وهو الفصل الذي رسم خارطة الطريق عبر تشخيص الإشكالية والفرضيات، وتحديد الأهداف، والأهمية، والحدود، وضبط المفاهيم، وإستعراض الدراسات السابقة. وتناول الفصل الثاني متلازمة الاحتراق النفسي بتتبع تطورها، أبعادها، أعراضها، ومصادرها، مع تحليل النظريات المفسرة وأسباب الاحتراق لدى الأساتذة وخصائص الشخصية المحترقة. وتبعه الفصل الثالث الذي ناقش جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، من خلال ضبط مفاهيم الجودة والأداء وعلاقتها بالكفاية والفاعلية، وعرض الأطر النظرية والمعايير والإتجاهات الحديثة في تقييم التدريس، وصولا إلى واقع التقييم في الجامعة الجزائرية.

وفي الفصل الرابع، تم إستعراض مفهوم رأس المال النفسي بتسلسله التاريخي وأبعاده وأأسسه النظرية، مع تبيان دور أبعاده في تعزيز جودة الأداء التدريسي. ولترجمة هذا الزخم نظريا وميدانيا، جاء الفصل الخامس ليوضح الإجراءات الميدانية، متضمنا المنهج، وتوصيف العينة، وأدوات البحث وخصائصها السيكمترية، والأساليب الإحصائية المعتمدة. وفي نهاية المطاف، توج المسار البحثي بالفصل السادس، الذي خصص لعرض ومناقشة وتفسير النتائج في ضوء فرضيات الدراسة، حيث تم فيه ربط المعطيات الميدانية بالخلفية النظرية والدراسات السابقة، لتختتم الدراسة بخاتمة عامة تبلور المحصلة النهائية للبحث وتدمج أطرها النظرية والتطبيقية في رؤية تكاملية شاملة.

ج.

الفصل الأول: المقاربة المنهجية للدراسة

الفصل الأول: المقاربة المنهجية للدراسة

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. حدود الدراسة
6. تحديد المفاهيم
7. الدراسات السابقة
8. مراجع الفصل.

1- الإشكالية

يعتبر التعليم العالي المحرك الرئيس للتنمية المستدامة والتطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمعات المعاصرة، فالجامعات لا تقتصر وظيفتها على نقل المعرفة وتأهيل الكوادر البشرية المتخصصة فحسب، بل تتعدى ذلك إلى أداء دور محوري في صناعة المستقبل، من خلال البحث العلمي المتقدم وتطوير الابتكارات التكنولوجية والاجتماعية، حيث تقدم الجامعة المعارف والمهارات التي يحتاجها الطلاب للعمل في مختلف المجالات المهنية والتخصصات، مما يسهم بشكل مباشر في تحسين جودة الحياة وتطور المجتمع.

وفي قلب هذه الرسالة الحيوية للجامعات، يقف الأستاذ الجامعي صانعا للتغيير الفعلي والمحرك الأساس لتحقيق أهداف المؤسسات الأكاديمية، ولا يقتصر دوره على إلقاء المحاضرات ونقل المعلومات للطلاب فقط، بل يتعداها إلى عمليات معقدة وشاملة تتضمن تطوير المهارات التحليلية والنقدية للطلاب، توجيه أبحاثهم العلمية والإشراف عليها وإرشادهم نحو الاستقلالية الفكرية، على اعتبار أن الأستاذ الجامعي يمتلك القدرة على التأثير بشكل مباشر على حياة الطلاب الأكاديمية والمهنية من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة تشجع على الإبداع والابتكار.

غير أن الأستاذ الجامعي المعاصر، وفي ظل التغيرات السريعة في البيئة الاجتماعية والعلوم والتكنولوجيا والرقمنة وتوسع نطاق الجامعة وسلسلة التغيرات في التنظيم الداخلي للجامعات، أصبح يواجه تحديات متزايدة من خلال بذل جهود أكثر ومحاولة المواءمة بين مسؤوليات متعددة والتي غالبا ما تكون متعارضة في متطلباتها، فهو مكلف بالقيام بعدة مهام لا تقتصر على تقديم محاضرات أو دروس في الأعمال الموجهة، بل تتعدى ذلك إلى الإشراف على الطلبة لإنجاز المذكرات والأطروحات، والحراسة في الامتحانات ومناقشة مذكرات التخرج، وفي الوقت نفسه، يتعرض لضغط للمشاركة بشكل فعال في البحث العلمي الأصيل والإنتاجية البحثية المقاسة بعدد المنشورات والمشاريع البحثية وكذا متطلبات الترقية فضلا عن المشاركة في النشاطات العلمية من خلال الملتقيات والندوات، وكذا الأعمال التي تخص ربط الجامعة بالمحيط الخارجي، إضافة إلى ذلك يتطلب من الأستاذ الجامعي تحمل مسؤوليات إدارية مختلفة كالمشاركة في اللجان الأكاديمية والعمل في المهام الإدارية المتعلقة بالقسم والجامعة، والمساهمة في عمليات التقييم والاعتماد الأكاديمي وغيرها.

وفي هذا السياق، تشير دراسات حديثة إلى أن الأستاذ الجامعي يعمل بمعدل ساعات عمل أطول مما هو مفترض رسميا بكثير، فقد أشارت دراسة (Kemper, et al, 2013) إلى أن الأساتذة الجامعيين في هولندا يقضون وقتا إضافيا كبيرا في مهامهم خارج ساعات العمل الرسمية وفي عطل نهاية الأسبوع من أجل إتمام التزاماتهم المتعددة التي تشمل البحث والتدريس والخدمة الجامعية، مما أدى إلى عدم

التوازن بين الحياة الشخصية والعملية لدى الأساتذة الذين يتحملون مسؤوليات عائلية وشخصية إضافية ونتج عنه تدهور في الرضا عن الحياة والعلاقات الأسرية والصحة النفسية.

كما تشير دراسة (Theresa2025) إلى أن الضغوط المهنية لدى أساتذة الجامعات تنشأ من مجموعة متشابكة ومتفاعلة من العوامل البنيوية والتنظيمية والشخصية التي تتجاوز حدود المؤسسة الواحدة لتشمل السياق العالمي المعاصر. فمن جهة الأعباء الأكاديمية المتنامية، يواجه الأستاذ الجامعي متطلبات مرهقة في مجالات التدريس والبحث العلمي والخدمة الأكاديمية؛ فالتدريس لأعداد كبيرة من الطلاب يشكل مصدرا رئيسا للضغط، وتزداد حدة هذا الضغط بفعل ضعف البنية التحتية الأكاديمية وهي مشكلة تتفاقم بشكل خاص في الجامعات الإفريقية والعربية. كما أن المتطلبات البحثية تمثل عبئا إضافيا متزايدا، إذ يتوقع من الأستاذ إنتاج أبحاث بمعايير عالمية متقدمة، والنشر في مجلات مرموقة ذات معاملات تأثير عالية وتأمين التمويل اللازم للدراسات، وكل ذلك في إطار زمني محدود ومع ضغوط تنافسية عالمية متزايدة مما يسفر عن إنهاك إنفعالي حاد وشعور بعدم القدرة على الإنجاز. وتزيد من حدة هذه الضغوط نظم التقييم الكمية ومقاييس الأداء المرتفعة التي فرضتها معظم الجامعات، فالتركيز المفرط على المعايير الكمية البحتة (عدد المنشورات العلمية، معاملات الاستشهاد، درجات الطلبة في الامتحانات) دون الأخذ بعين الاعتبار العوامل النوعية يقلل من الدوافع لدى الأساتذة بشكل كبير ويزيد من الضغط والتوتر.

وإلى جانب هذه العوامل التقليدية، يواجه الأستاذ الجامعي مصادر ضغط حديثة ومتطورة تعكس التحولات المعاصرة في التعليم العالي حيث تشير نتائج دراسة (Josefina Amanda 2024) إلى أن الضغوط المتعلقة بالتكنولوجيا والرقمنة القسرية تشكل عبئا جديدا وغير متوقع على أساتذة الجامعة في السنوات الأخيرة، فالمتطلبات المتسارعة للتحويل الرقمي والقسري خلال الأزمات العالمية (كجائحة كوفيد-19) فرضت على الأساتذة تعلم تقنيات جديدة ومعقدة بسرعة فائقة، مما أدى إلى ما يعرف بـإرهاق التكنولوجيا (Technostress) الذي يتضمن الإرهاق الزائد والعدم اليقين والتعقيد والشعور بعدم الأمان التكنولوجي، وقد أثر هذا الضغط بشكل خاص على أساتذة الفئات العمرية الأكبر سنا والذين إفتقروا للتدريب التكنولوجي المسبق.

وفي السياق الجزائري حددت دراسة (ANNOU Aziza 2025) عدة مصادر رئيسية للضغوط المهنية لدى الأساتذة الجامعيين الجزائريين، تجلت في زيادة الأعباء التدريسية والبيداغوجية، التواصل المستمر والمباشر مع أعداد كبيرة من الطلبة والإشراف على أعمالهم، الحراسة خلال فترة الإمتحانات، المشاركة في المؤتمرات والأيام الدراسية، وإنجاز الدراسات العلمية ونشرها في المجالات الأكاديمية، فضلا عن الإلتزامات الإدارية المتعددة والإجتماعات المتكررة والإلتزامات المتعلقة بالإمتثال

التنظيمي والسياسات الجامعية المتغيرة باستمرار إضافة إلى الروتين البيروقراطي الذي تتميز به الإدارة الجزائرية. وفي هذا السياق توصلت دراسة (Lebin, et al, 2021) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن توقعات العمل المرتفعة في المجال الأكاديمي تؤدي إلى ساعات عمل طويلة تتعدى الجدول الرسمي مما يؤثر على توازن الحياة والعمل ويساهم في إرهاق الأكاديميين.

وتعد دراسة (Tammy, et al, 2023) التي تعد من بين الدراسات التي تناولت قضية التفاوت في توزيع الأعباء بين أعضاء هيئة التدريس في مجالات العمل الأكاديمي الرئيسة كالباحث العلمي والتدريس والخدمة الجامعية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين عضوات هيئة التدريس اللواتي يخصصن نسبة أكبر من أوقاتهم للتدريس والمهام الخدمانية مثل العمل في اللجان، الإشراف الأكاديمي، العمل الإداري، النشر العلمي ومقتضيات الترقية مقارنة بزملائهن الرجال، حيث خلصت الدراسة إلى أن هذا التوزيع غير المتكافئ للوقت والأعباء قد ينعكس سلباً على صحتهم النفسية وكذا مسارهم الأكاديمي.

هذا التراكم للضغوط والأعباء يؤثر بشكل مباشر على الصحة النفسية للأستاذ الجامعي فالدراسات الحديثة (Jackson 2017) و (Monteiro 2021) و (ANNOU 2025) أشارت إلى أن الضغوط المرتبطة بالعمل الأكاديمي تزيد بشكل كبير من مستويات القلق والإكتئاب والإرهاق النفسي بين أعضاء هيئة التدريس، كما أن الضغوط المتراكمة والعبء الوظيفي الثقيل يمكن أن يؤدي إلى انخفاض في التزام الأستاذ تجاه عمله وقد يزعزع هويته المهنية والأكاديمية.

وكنتيجة لاستمرار تلك الضغوطات وتطورها، قد يجد العديد من الأساتذة الجامعيين أنفسهم عرضة لظاهرة الاحتراق النفسي (Burn-out) التي تعرف على أنها حالة نفسية تنتج من التعرض المستمر والمزمن لضغوط العمل المختلفة (Maslach, 1981) خاصة في المهن التي تتطلب تفاعلاً مباشراً مع الآخرين. وهي تمثل إستجابة سلبية للضغوط المهنية التي لا يتمكن الفرد من التعامل معها بشكل فعال، مما يؤدي إلى حالة من الإرهاق النفسي والجسدي المستمر وتشكل بذلك متلازمة الاحتراق النفسي في أبعادها الثلاثة: الإنهاك الإنفعالي (Emotional Exhaustion) وتبلد المشاعر (Depersonalization) وإنخفاض الإحساس بالإنجاز الشخصي (Reduced Personal Accomplishment).

وتشير نتائج دراسة (Poghosyan et al, 2014) إلى أن الإنهاك الإنفعالي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بزيادة العمل الإنفعالي، فالأساتذة الذين يسجلون مستويات أعلى من الإنهاك الإنفعالي يميلون إلى بذل جهد أكبر في كبح مشاعرهم السلبية أو في إظهار مشاعر إيجابية لا يعايشونها فعلياً، وهو ما يزيد من عبء التنظيم الإنفعالي لديهم. وعلى المستوى الداخلي للفرد (intra-individual) توصلت الدراسة إلى أن

الإنفعالات (الغضب، الإستمع، القلق) تتنبأ بكمية العمل الإنفعالي الذي يمارسه الأستاذ في الحصة الواحدة، بينما على المستوى بين الأفراد (inter-individual) كان الغضب وحده هو الإنفعال الذي يفسر الفروق بين الأساتذة في درجة إنخراطهم في العمل الإنفعالي، أي أن الأساتذة الذين يميلون إلى تجربة (غضب أكثر تواترا أو شدة أثناء التدريس) هم الأكثر إضطرابا إلى ممارسة العمل الإنفعالي. وفي المقابل إرتبط الإستمع بالتدريس بمستويات أقل من العمل الإنفعالي، ما يشير إلى أن تعزيز المشاعر الإيجابية في مواقف التدريس قد يشكل عاملا واقيا من الانهك الإنفعالي ومن دوامة الاحتراق النفسي. كما أوضحت التحليلات الإحصائية أن النماذج فسّرت نسبة معتبرة من التباين في العمل الإنفعالي (حوالي 39% من التباين داخل الشخص و67% من التباين بين الأشخاص) مما يؤكد الدور الجوهرى للخبرات الإنفعالية اليومية في تفسير الاحتراق النفسي لدى الأساتذة. وبناء على ذلك، أوصت الدراسة بضرورة إدماج بعد الإنفعالات والعمل الإنفعالي في برامج الدعم المهني والتدخلات الوقائية الموجهة للأساتذة وعدم الاكتفاء بالتركيز على أعباء العمل الكمية أو الظروف التنظيمية فقط عند دراسة الانهك الإنفعالي.

كما أظهرت نتائج دراسة (Orban et al,2022) أن تبلد المشاعر يشكل جوهر رئيسيا من أبعاد الاحتراق النفسي بين الأساتذة، ويترافق عادة مع مستويات عالية من الانهك الإنفعالي والاكتئاب ومستويات منخفضة من تقدير الذات. وتبين أن ضعف الرضا الوظيفي والعلاقات السلبية مع التلاميذ وأوليائهم يعدان من أهم العوامل المرتبطة بارتفاع تبلد المشاعر وهو ما يجعل الأستاذة في خطر متزايد من الانسحاب الإنفعالي والمهني. كما حددت الدراسة أن أنماط الاحتراق التي تتخطى فيها مستويات تبلد المشاعر والانهك الإنفعالي الحد المتوسط تؤدي إلى تراجع الإنجاز الشخصي وتهديد جودة الأداء التعليمي. لذلك، تؤكد الدراسة على ضرورة تدخلات مهنية تركز على تحسين جودة العلاقات التربوية وتعزيز الرضا الوظيفي للحد من تطور هذه الظاهرة.

وتبرز نتائج دراسة (Jackson 2017) البعد الثالث من أبعاد الاحتراق النفسي أي انخفاض الإحساس بالإنجاز الشخصي، بوصفه مكونا أساسيا له آثار مستقلة في الصحة النفسية والاتجاهات المهنية، وليس مجرد نتيجة ثانوية للإنهك الإنفعالي أو تبلد المشاعر. فقد أظهرت تحليلات الارتباط والانحدار أن انخفاض الإنجاز الشخصي يرتبط بمستويات أعلى من الأعراض الاكتئابية والقلق، وبانخفاض واضح في مؤشرات الرفاه النفسي وجودة الحياة لدى المشتغلين بالمهن المساعدة، حتى بعد التحكم في درجات الانهك الإنفعالي وتبلد المشاعر. كما بينت النتائج أن الأفراد الذين يعانون من شعور مزمن بعدم الكفاءة أو بعدم جدوى جهودهم المهنية يميلون بدرجة أكبر إلى التفكير في الانسحاب من العمل أو ترك المهنة، ما يجعل انخفاض الإنجاز الشخصي عاملا مفسرا لنوايا الانسحاب إلى جانب الأبعاد الأخرى للاحتراق. وفي المقابل، تشير نتائج مقارنة في الدراسة نفسها إلى أن الإحساس المرتفع

بالإنجاز الشخصي يعمل كمورد نفسي وقائي يرتبط بانخفاض مؤشرات الاحتراق وتحسن الصحة النفسية، الأمر الذي يدعم التوجّه نحو إدماج استراتيجيات تعزيز الإحساس بالإنجاز والكفاءة المهنية ضمن برامج الوقاية والتدخل الموجهة للعامل في المهن الإنسانية والتعليمية.

في هذا السياق يشير (Schaufeli , Bakker,2004) الى أن الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي (الانهك الانفعالي، تلبّد المشاعر، انخفاض الإحساس بالإنجاز الشخصي) تؤثر بشكل سلبي على كفاءة التدريس وفعاليته في المؤسسات التعليمية العليا.

فالأستاذ الجامعي الذي يعاني من الانهك الانفعالي يفقد الطاقة الجسدية والنفسية اللازمة للعملية التعليمية نتيجة إحساسه بالتعب والإرهاق فيصبح غير قادر على تقديم أفضل ما لديه من الناحية الشعورية والنفسية وينعكس هذا الحال مباشرة على جودة تحضير المحاضرات وتقديمها والتفاعل مع الطلاب بشكل فعال وإيجابي، مما يؤدي إلى تدهور في مستويات التحصيل الدراسي للطلاب وانخفاض ملموس في مستويات التفاعل والمشاركة الفعالة في الفصول الدراسية.

وتشير (Maslach 1982) إلى أن تلبّد المشاعر المرتبط بالاحتراق النفسي، والذي يعرف بأنه اتجاه بعيد عاطفياً إتجاه العمل، يؤدي بالأستاذ الى اتخاذ موقفاً سلبياً وحتى عدائياً إتجاه مهنته والطلاب، بما يؤثر بشكل مباشر على جودة العلاقات الأكاديمية والتربوية.

وحسب (Montero-Marin 2009) فإن شعور الأستاذ بنقص الإنجاز الشخصي يترتب عليه إحساس بعدم الكفاءة والفشل في تأدية مهامه التدريسية، مما ينعكس على الثقة بالنفس والفعالية المهنية بشكل عام. وفي المقابل، يشير (Regan et al.,2021) بان انخفاض مستويات الاحتراق النفسي لدى المدرسين يؤدي الى تحسن ملحوظ في إدراك الطلاب لدعم المدرسين لهم في الفصول الدراسية، مما ينعكس بالإيجاب على السيولة الحسنة لجودة العملية التعليمية بشكل عام.

ولقد أشارت دراسة (Schaufeli 2004) الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي، حيث تساهم متلازمة الاحتراق النفسي في تقليل الفعالية التدريسية والكفاءة الذاتية المدركة (Self-efficacy) لدى الأساتذة الجامعيين بشكل مباشر.

و في السعي لفهم العلاقة بين الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة وجودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، برز مفهوم رأس المال النفسي، المعروف غالباً بتسمية (Psy-Cap) كموضوع نال اهتمام الباحثين وحسب (Luthans et al., 2007) يتضمن هذا المفهوم المتعدد الأوجه العديد من السمات النفسية الإيجابية والتي تشمل بشكل بارز في الكفاءة الذاتية، الأمل، التفاؤل والمرونة حيث يساهم كل مكون (بعد) بشكل مميز في الصحة النفسية للفرد ومرونته عند مواجهة الشدائد في مجالاتها المهنية والشخصية.

ويشير (Ruikang DuDongxia Liu ,) الى ان الكفاءة الذاتية على انها مكون أساسي لرأس المال النفسي، فإيمان الفرد بقدرته على إنجاز المهام أو تحقيق أهداف محددة بفعالية (انطلاقاً من النظرية المعرفية الاجتماعية، تقف الكفاءة الذاتية كمحدد أساسي للدافع البشري والأداء) مما يؤثر بشكل كبير على تصورات الاستاذة لقدراتهم ويؤثر على ممارساتهم التربوية وتؤدي المستويات العالية من الكفاءة الذاتية بين الاستاذة إلى الميل لوضع أهداف طموحة، مما يؤثر بشكل عميق على نتائج تعلم الطلاب، ويعمل كعامل وقائي ضد الإرهاق من خلال تمكين الأساليب الاستباقية في التعامل مع التحديات، أما الأمل فهو جانب محوري آخر من رأس المال النفسي، يشمل التوجه المعرفي للفرد نحو المسارات عند السعي لتحقيق الأهداف المرجوة، وفي سياق التدريس، يلعب الأمل دوراً محورياً في تشكيل التزام الاستاذة تجاه طلابهم والعملية التعليمية. ويميل الاستاذة الذين يتميزون بمستويات أعلى من الأمل إلى وضع أهداف طموحة لطلابهم والمثابرة في جهودهم لمساعدتهم على تحقيق هذه الأهداف، مما يساهم بشكل كبير في مرونة الاستاذة وصحتهم النفسية، وبالتالي يعمل الأمل كآلية وقائية ضد الإرهاق.

(Dongxia Liu , Ruikang Du,2024)

وحسب (Gilman 2021) يشير بعد التفاؤل إلى نظرة الفرد الإيجابية للعالم، والتي تتميز بتوقع نتائج إيجابية والاعتقاد بأن الأحداث السلبية عابرة وقابلة للسيطرة، في مهنة التدريس تؤثر النظرة المتفائلة على كيفية استجابة الاستاذة للتحديات الكامنة في أدوارهم، إذ يميل الاستاذة الذين يظهرون مستويات أعلى من التفاؤل إلى اعتبار الصعوبات فرصاً للنمو ويتبنون أساليب استباقية لحل المشكلات، مما يعزز المرونة ويشكل آلية وقائية ضد الاحتراق النفسي.

ويشير (Luthans2002) بان المرونة تعد الركيزة الأخيرة لرأس المال النفسي، تدل على قدرة الفرد على تجاوز الشدائد، والتكيف مع التحديات، والحفاظ على صحته النفسية رغم النكسات ويعد هذا المورد النفسي لاغنى عنه في مهنة التدريس، إذ يمكن الاستاذة من التعامل مع الضغوطات العديدة المصاحبة لأدوارهم. حيث يُظهر الاستاذة المرنون قدرة على ضبط الانفعالات، والقدرة على التكيف، والالتزام بنجاح الطلاب، مما يساهم بشكل كبير في التخفيف من الإرهاق النفسي وبالتالي تحقيق الجودة في الأداء الأكاديمي.

غير أن المراجعة الأدبية للبحوث والدراسات العربية كشفت عن ندرة الدراسات التي تناولت متلازمة الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي ضمن إطار تكاملي يجمع بين المتغيرات السلبية (الاحتراق النفسي) والمتغيرات الإيجابية (رأس المال النفسي) في علاقتهما بجودة الأداء التدريسي، فمعظم الدراسات السابقة ركزت على علاقات ثنائية بين متغيرين فقط، دون فحص الأدوار الوسيطة أو المعدلة لرأس المال النفسي في العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي، كما أن أغلب

الدراسات العربية اعتمدت على عينات صغيرة أو مقاييس غير مكيفة محليا، مما يحد من قابلية تعميم نتائجها.

وفي السياق الجزائري خاصة، ورغم التوسع الكمي للبحوث والدراسة المهمة بالتعليم العالي وتزايد الضغوط على الأستاذ الجامعي، إلا أنه ما تزال الدراسات الميدانية التي تتناول الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الأداء التدريسي ورأس المال النفسي محدودة جدا، مما يبرز الحاجة الملحة إلى دراسة علمية تسهم في سد هذه الفجوة المعرفية، وتوفر بيانات إمبريقية تساعد صانعي القرار على تطوير برامج تنمية رأس المال البشري والاستراتيجيات الفعالة للدعم النفسي لفائدة الأستاذ الجامعي، على اعتبار أن الجامعة هي القاطرة التي تجر باقي القطاعات.

ومن خلال ما تقدم، نُشكل هذه الدراسة بالتساؤل الرئيس الآتي :

ما طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي ورأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي؟

وينبثق عن التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- 1- ما مستوى الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي وفقا لأبعاده الثلاثة (الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر انخفاض الإحساس بالإنجاز الشخصي)؟
- 2- ما مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي؟
- 3- ما مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي وفقا لأبعاده (الأمل، التفاؤل، المرونة النفسية، الفاعلية الذاتية)؟
- 4- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي؟
- 5- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين رأس المال النفسي والاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي؟
- 6- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي؟
- 7- هل يعتبر رأس المال النفسي وسيطا في العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي؟
- 8- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي، رأس المال النفسي، وجودة الأداء التدريسي تعزى للمتغيرات الديموغرافية والمهنية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

2- الفرضيات

- 1- مستوى الاحتراق النفسي وفقا لأبعاده الثلاثة (الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، انخفاض الإحساس بالإنجاز الشخصي) لدى الأستاذ الجامعي مرتفع.
- 2- مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي متوسط.

- 3- مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي وفقا لأبعاده (الأمل، التفاؤل، المرونة النفسية، الكفاءة الذاتية) متوسط.
- 4- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي.
- 5- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين رأس المال النفسي والاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي.
- 6- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي.
- 7- يعتبر رأس المال النفسي متغيرا وسيطا في العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي.
- 8- توجد فروق ما بين الأساتذة في مستويات الاحتراق النفسي، رأس المال النفسي، وجودة الأداء التدريسي، تعزى للمتغيرات الديموغرافية والمهنية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

3- أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي ورأس المال النفسي عند الأستاذ الجامعي.
- التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي وفقا لأبعاده الثلاثة (الإنهاك الانفعالي، تبدل المشاعر، انخفاض الإحساس بالإنجاز الشخصي).
- التعرف على مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي.
- التعرف على مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي وفقا لأبعاده (الأمل، التفاؤل، المرونة النفسية، الفاعلية الذاتية).
- التعرف على طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين رأس المال النفسي والاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي.
- معرفة إمكانية التنبؤ بجودة الأداء التدريسي للأستاذ من خلال رأس ماله النفسي.
- محاولة معرفة هل يمكن لرأس مال النفسي أن يكون وسيطا.
- معرفة مدى وجود فروق في مستويات الاحتراق النفسي، رأس المال النفسي، وجودة الأداء التدريسي تعزى لمتغيرات ديموغرافية ومهنية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

4- أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوع مهم يمس فئة الأستاذ الجامعي.
- تناول ظاهرة الاحتراق النفسي وانعكاساتها السلبية على أداء الأستاذ الجامعي.
- إبراز أهمية جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي والذي يرتبط بجودة الجامعة.
- أهمية راس المال النفسي للأستاذ الجامعي كوسيط بين الاحتراق النفسي وجودة أدائه التدريسي.
- أهمية الدراسة في كونها دراسة ميدانية تقترب من الواقع وترصد الاحتراق النفسي للأستاذ الجامعي في علاقته بجودة أدائه التدريسي وراس ماله النفسي.

5- حدود الدراسة:

نتائج هذه الدراسة مقصورة بالحدود التالية:

- الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي وراس المال النفسي للأستاذ الجامعي.
- النتائج محدودة بعينة الدراسة.
- تتعلق نتائج الدراسة بمجتمع الدراسة المتماثل في أساتذة عشرة مؤسسات جامعية وثلاثة مدارس عليا.
- استخدام مقاييس التقرير الذاتي في قياس متغيرات الدراسة وهي: مقياس (Maslach) ماسلاش للاحتراق النفسي، مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي لبن عمره العمرية، مقياس (Luthans) لوثناس لراس المال النفسي، والتي قد تتسبب في قدر من الذاتية في القياس.

6- تحديد المفاهيم إجرائيا:

تختلف تعاريف المفاهيم من المنظور الامبريقي حسب الأطر النظرية التي تستند اليها كل دراسة، وفيما يلي عرض للتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة وما يبررها من مرجعيات نظرية يتبناها الباحث ويلتزم بها في دراسته هذه.

1-6 الاحتراق النفسي (Burn-out)

يعرف الاحتراق النفسي حسب ماسلاش وجاكسون (Maslach.Jackson.1981.99) على أنه حالة نفسية داخلية تنتج عن ضغط العمل بسبب التفاوت بين الفرد ومحيط عمله بما فيه من ضغوطات والتي تتمثل في مجموعة من الأعراض النفسية والجسمية مثل: الإجهاد الانفعالي، تبدل المشاعر ونقص الشعور بالانجاز الشخصي، ويظهر خاصة في المهن التي تقتضي الالتزام الانفعالي والتعامل المباشر مع الآخرين.

أما إجرائيا فنقصد بالاحتراق النفسي (Burn-out) الحالة التي يصبح فيها الأستاذ الجامعي منهكا استجابة للتوتر والضغط الناتج عن أوضاع مهنة التدريس، ويتكون من ثلاثة أبعاد هي:

6-1-1 الإنهاك الانفعالي: ويقصد به استنفاد الأستاذ الجامعي لطاقته النفسية، والانفعالية إلى المستوى الذي يجد نفسه فيه عاجزاً عن العطاء مع عدم الرغبة في العمل مع الآخرين.

6-1-2 تبدل المشاعر: وهي الحالة التي تنتاب الأستاذ الجامعي عندما تنشأ لديه مشاعر باردة ومتبلدة اتجاه الطلبة وزملائه بسبب ثقل العبء الملقى على عاتقه.

6-1-3 نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: ويقصد به تقييم الأستاذ الجامعي لذاته بطريقة سلبية في ضوء ممارسته التدريسية مع الطلبة، وشعوره بعدم الرضا عن إنجازاته أثناء ممارسته لمهنته.

ويقاس في الدراسة الحالية من خلال مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي والدرجة المرتفعة تدل على وجود مستوى عالي من الاحتراق النفسي.

6-2 جودة الأداء التدريسي (Quality Of Teaching Performance)

إجرائياً، يقصد به الدرجة المطابقة للسلوك التدريسي للأستاذ الجامعي لمجموعة من المعايير المحددة في مقياس الدراسة (مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي) بأبعاده الخمسة (التخطيط للدرس، التنفيذ للدرس، تقويم الطلبة، الاتصال والتواصل مع الطلبة، توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال) وهذه المعايير تتعلق بالخصائص المهنية التي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ الجيد.

6-3 رأس المال النفسي (Psychological Capital)

لقد انعكست التطورات العالمية السريعة في بيئات العمل الاقتصادية والخدماتية على الاستعمال الواسع لمصطلح رأس المال (رأس المال البشري، الاقتصادي، الفكري، الاجتماعي المالي) ليمتد استخدام هذا المفهوم إلى الجانب النفسي كميزة تنافسية، والذي كان ثمرة جهود الباحثين لدمج علم النفس الإيجابي في بيئة العمل وماله من انعكاسات إيجابية على المستوى الفردي لتحسين أداء المنظمة ككل.

ويأخذ الباحث بتعريف (Luthans) حيث يعرفه على أنه حالة نفسية إيجابية للفرد تتميز بالثقة (الكفاءة الذاتية) لبذل الجهد اللازم قصد النجاح في المهام، والقيام بالتعزيز الإيجابي للنجاح مستقبلاً (التفاؤل) والمثابرة للوصول صوب الأهداف وإعادة توجيه المسارات من أجل النجاح في تحقيقها (الأمل) مع تحمل الصعاب وتجاوز العقبات التي تواجه الفرد حتى لو إقتضت الظروف الرجوع إلى مستويات أقل والانطلاق من جديد لتحقيق النجاح (المرونة).

(luthans,youssef, et al 2007,p03)

ويعبر رأس المال النفسي في هذه الدراسة عن الحالة النفسية للأستاذ الجامعي المبنية على السياقات الشخصية إتجاه بيئة عمله، والتميزة بمقدار ثقته بنفسه والقوة على مواجهة التحديات لتحقيق الأهداف بأكثر من طريقة، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها بعد اجابته على بنود

مقياس راس المال النفسي الذي أعده (Luthans) باعتباره بناء أساسي يرتكز على أساس نظري سليم (بما في ذلك عبر الثقافات)، كما ثبت أن المقياس منفتح على التطوير وله تأثير مرغوب فيه على جميع أنواع النتائج الإيجابية وعبر مجموعة واسعة من مجالات وثقافات مكان العمل.

(Luthans. et al 2017)

7- الدراسات السابقة:

7-1 الدراسات التي تناولت متغيري الاحتراق النفسي والأداء التدريسي للأستاذ الجامعي

7-1-1 دراسة (الجارودي، 2015)

هدفت الدراسة الى معرفة مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي في ضوء عدد من المتغيرات. وقد تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود. واشتملت عينة الدراسة على (330) عضواً. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة. وإستعانت بالإستبانة أداه للدراسة. وقد توصلت الباحثة الى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة على المحاور الثلاثة (الاجهاد الانفعالي، تبدل المشاعر، نقص الشعور بالانجاز الشخصي). وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الذكور والاناث. وجاءت الفروق لصالح الذكور، وبين متوسطات درجات السعوديين وغير السعوديين في كل من الاجهاد الانفعالي وتبدل المشاعر وجاءت الفروق لصالح السعوديين. وكانت الدرجة العلمية الأقل هي الأكثر شعورا بالاحتراق النفسي. وجود فروق دالة احصائيا في كل من الاجهاد الانفعالي وتبدل الشعور ونقص الشعور بالانجاز الشخصي والدرجة الكلية ترجع الى الخبرة في مجال الجودة والدورات التدريبية. وعدد اللجان في مستوى القسم. عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين السعوديين وغير السعوديين في كل من نقص الشعور والدرجة الكلية. وقد اوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أبرزها ضرورة نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين في الكليات المختلفة لتصبح المتطلبات واضحة وضوحاً علمياً لدى الجميع.

7-1-2 دراسة (عيسوي، 2015)

كشفت الدراسة عن وجود تأثير معنوي ذي دلالة إحصائية للاحتراق الوظيفي على جودة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة. وقد تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة المصرية. واشتملت عينة الدراسة على (148) عضواً في هيئة التدريس. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة. واستعانت بمقياسي الاحتراق الوظيفي وجودة الأداء كأدوات للدراسة.

وقد توصلت الدراسة الى نتيجة رئيسية هي: وجود تأثير معنوي ذي دلالة إحصائية للاحتراق الوظيفي على جودة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية الخاصة. وقد اوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: اجراء بعض التعديلات في الهيكل التنظيمي للجامعة وتشجيع المسؤولين على اشراك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات.

7-1-3- دراسة (ملال وآخرون 2021)

إستهدفت الدراسة موضوع الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة مهارات التدريس لدى أساتذة الجامعة، على عينة عشوائية قوامها 200 أستاذ(ة) من جامعة الشلف بالجزائر، وقد تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون (MBI-ES) وإستبيان مهارات التدريس الجامعي لخالد السر. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: معاناة أساتذة الجامعة من احتراق نفسي متوسط. وتمتع أساتذة الجامعة بمستوى جودة متوسط لمهارات التدريس الجامعي. وجود علاقة سالبة بين مستوى الاحتراق النفسي ومستوى جودة مهارات التدريس لدى الأساتذة الجامعيين.

7-1-4- دراسة (براخلية وآخرون 2023)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاحتراق النفسي وبعض الأعراض السيكوسوماتية لدى عينة من أساتذة جامعة المسيلة بالجزائر، ومعرفة الفروق بين أفراد العينة في درجة الاحتراق النفسي وفي الأعراض السيكوسوماتية، تبعا لبعض المتغيرات الشخصية كالجنس، والخبرة المهنية، والتخصص والرتبة العلمية، وتم تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، ومقياس الأعراض النفسجسمية لـ (Ubriche and Fitzgerald) على عينة مكونة من (116) أستاذ وأستاذة من جامعة المسيلة، وبعد تحليل بيانات الدراسة تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الاحتراق النفسي وظهور الأعراض السيكوسوماتية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في درجة الاحتراق النفسي، وفي درجة الأعراض السيكوسوماتية، في حين توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في درجة الاحتراق النفسي تعزى للخبرة المهنية، ولا توجد فروق دالة إحصائية في درجة الأعراض السيكوسوماتية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

7-1-5- دراسة (Renata, et al 2020)

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة ظاهرة الاحتراق النفسي والتوتر لدى الاساتذة في مؤسسات التعليم العالي البرتغالية. وقد استخدمت عينة قوامها (520) استاذًا، منهم 339 (65.2%) من النساء. واستخدم مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (MBI) ومقياس التوتر المتصور (PSS) لقياس التوتر المتصور. كما طبق استبيان بيانات اجتماعية ديموغرافية أعده الباحثون، والذي يتكون من أسئلة حول العمر والجنس

والخبرة في مهنة التدريس ومجالات التدريس للمشاركين. وأشارت النتائج إلى أن أساتذة الجامعات الذين تزيد أعمارهم عن (60) عاما أظهروا مستويات أقل من التوتر المتصور، وكذلك الاستاذة الذين لديهم خبرة تدريسية أكبر (30 عاما أو أكثر)، وأولئك الذين لديهم خبرة أقل (أقل من 10 سنوات). وأظهرت النساء مستويات أعلى من التوتر المتصور مقارنة بالرجال. سجلت النساء أيضا مستويات أعلى من الانهك الانفعالي في أبعاد الاحتراق النفسي، بينما سجل الاستاذة ذوو الخبرة الأقل (أقل من 10 سنوات) والاستاذة ذوو الخبرة الأكبر (أكثر من 30 عاما) أدنى الدرجات في هذا البعد. ومن خلال دراسة العلاقة بين الإجهاد المدرك وأبعاد الاحتراق النفسي، تم الوصول وجود علاقة طردية بين الإجهاد المدرك والانهك الانفعالي وتجريد الشخصية والى وجود علاقة عكسية مع الإنجاز الشخصي. وقد فسر ما مجموعه (13.3%) من التباين في الاحتراق النفسي بالإجهاد المدرك.

7-1-6- دراسة (Shuimei Pei, et al, 2024)

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين نية ترك العمل وضغوط العمل والاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعات المحلية في الصين. أجريت دراسة استقصائية على (7565) استاذًا جامعيًا. في البداية، استخدم التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من موثوقية المقياس وصلاحيته. بعد ذلك، أجريت إحصاءات وصفية وتحليلات الارتباط. بعد ذلك، استخدمت المعادلة الهيكلية المعتدلة الكامنة (LMS) لاستكشاف العلاقة بين ضغوط العمل، والاحتراق النفسي، والكفاءة الذاتية، علاوة على ذلك طبقت طريقة (Bootstrap) المصححة للتحيز لمزيد من دراسة التأثيرات الوسيطة، والتأثيرات المعتدلة، وتأثيرات المعتدلة الوسيطة في النموذج، تم التوصل بشكل عام الى وجود علاقة بين ضغط العمل بشكل مباشر وإيجابي بالاحتراق النفسي ونية ترك العمل لدى افراد العينة.

7-2- الدراسات التي تناولت متغيري الاحتراق النفسي ورأس المال النفسي للأستاذ الجامعي

7-2-1- دراسة (Luthans et al, 2007)

هدفت الدراسة الى دراسة صلاحية مقياس رأس المال النفسي، وثانيا الى دراسة العلاقة بين ابعاد رأس المال النفسي الأربعة (الامل، الكفاءة الذاتية، التفاؤل والمرونة) مع كل من الرضا الوظيفي والأداء، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي، توصلت الدراسة لوجود دعم لمقياس رأس المال النفسي وان رأس المال النفسي مفهوم مكون من أربعة ابعاد أساسية، كما اكدت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الامل والكفاءة الذاتية والتفاؤل والمرونة من ناحية، وكل من الرضا الوظيفي والأداء من ناحية أخرى، وان رأس المال النفسي ككل اكثر قدرة على التنبؤ بكل من الرضا الوظيفي والأداء مقارنة بالقدرة على التنبؤ لكل بعد من الابعاد الأربعة على حدة.

7-2-2- دراسة (Pitichat,Reichard & Kea – Edwards 2017)

جاءت هذه الدراسة للتعرف على رأس المال النفسي وعلاقته بعبء العمل التدريسي، وأنه يترك أثرا نفسيا إيجابيا لدى الافراد، وتكونت عينة الدراسة من (120) فردا، وكان من أدوات الدراسة المقابلات الشخصية، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة عكسية بين رأس المال النفسي وعبء العمل لدى الاساتذة.

7-2-3- دراسة (Ball 2018)

هدفت الدراسة الى التعرف على دور اليقظة في الرفاهية النفسية ورأس المال النفسي وتأثيرها على الرضا الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (49) فردا من جامعة ولاية امبوريا (EMPORIA) بالولايات المتحدة الامريكية، وكان من أدوات الدراسة مقياس الرضا الوظيفي من اعداد (Ball 2018) ومقياس الرضا عن الحياة من اعداد (Diener Emmons1985) ومقياس رأس المال النفسي من إعداد (Luthans 2007) وأشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والرفاهية النفسية ورأس المال النفسي لدى افراد العينة.

7-2-4- دراسة (Demir 2018)

تناولت دراسة ديمير بتركيا دراسة ديمير العلاقة بين رأس المال النفسي والضغوط والقلق والاحترق العلاقة بين رأس المال النفسي والضغوط والقلق والاحترق، والرضا والاندماج الاجتماعي ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، تم تطبيق مقياس رأس المال النفسي، على عينة متكونة من (335) معلما وتم استخدام الأساليب الإحصائية معاملات الانحراف وتحليل المسار، وقد توصلت النتائج الى وجود علاقة سلبية بين رأس المال النفسي لدى الاساتذة وكل من الضغوط والقلق بينما توجد علاقة إيجابية بين رأس المال النفسي وبين كل من الرضا والاندماج الوظيفي.

7-2-5- دراسة (Yu,Li,Tsai & Wang 2019)

هدفت الدراسة الى التعرف على دور رأس المال النفسي في إبداع العاملين في مجال التعليم وأيضا علاقته بالتفاؤل والكفاءة الذاتية والمرونة والابداع، وتكونت عينة الدراسة من (468) أستاذا بالصين، وتمثلت أدوات الدراسة في المقابلات الشخصية لدى افراد العينة، واسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ودالة احصائيا بين رأس المال النفسي والتفاؤل والامل والكفاءة الذاتية والمرونة في الابداع لدى عينة الدراسة.

7-2-6- دراسة (منال منصور 2019):

هدفت الدراسة الى بحث العلاقة السببية بين ابعاد رأس المال النفسي (الكفاءة، التفاؤل، الامل، المرونة) كمتغيرات مستقلة، و(أساليب المواجهة السلبية والايجابية للضغوط) كمتغيرات وسيطة، والرفاه النفسي كمتغير تابع لدى الاستاذة، وبلغت عين الدراسة (286) أستاذ واستاذة، استخدمت الباحثة مقياس رأس المال النفسي ومقياس مواجهة الضغوط ومقياس الرفاه النفسي وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: مطابقة النموذج المقترح مع وجود تأثير مباشر من كفاءة الذات في ابعاد الرفاه النفسي وأساليب المواجهة الإيجابية، وان أساليب مواجهة الضغوط تؤدي دورا مهما في تحقيق الرفاه النفسية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سنوات الخبرة في اتجاه الخبرة الأكثر في جميع ابعاد رأس المال النفسي، فيما عدا بعد التفاؤل، وأساليب المواجهة الإيجابية فيما عدا أساليب الدعم والترفيه وضبط الذات، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي رأس المال، ومنخفضيه في أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، وابعاد الرفاه النفسية في اتجاه مرتفعي رأس المال، ولذلك فاستثمار الفرد لما يمتلكه من رأس مال نفسي يجعله انسانا قادرا على مواجهة الضغوط والتحديات بأساليب مواجهة إيجابية، وأساليب مواجهة الضغوط تؤدي دورا مهما في الإرتقاء بالرفاهية النفسية للأساتذة.

7-3 الدراسات تناولت الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الأداء ورأس المال النفسي للأستاذ الجامعي

7-3-1 دراسة (Saif Ur Rehman 2017)

سعت هذه الدراسة إلى كشف تأثير رأس المال النفسي الإيجابي والاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التقنية والتدريب المهني. تم اختيار (282) عضوا من أعضاء هيئة التدريس من (17) مؤسسة تقنية من مقاطعة البنجاب بباكستان. واستخلصت النتائج باستخدام الارتباط ثنائي المتغير والانحدار الخطي على البيانات التي جمعت من خلال الاستبيان المعتمد. حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الاحتراق المهني وأداء أعضاء هيئة التدريس في المعاهد التقنية، وأن رأس المال النفسي يخفف من حدة هذه العلاقة. أشارت استنتاجات هذه الدراسة إلى رأس المال النفسي يلعب دورا مهما في مقاومة الاحتراق النفسي وتحسن الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس، لذلك، إذ يقلل رأس المال النفسي من التأثير السلبي للاحتراق النفسي على نتائج الأداء. علاوة على ذلك، ينبغي الاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس ذوي رأس المال النفسي الأعلى لخلق بيئة عمل إيجابية تلهم الآخرين. وقد أكد الدراسة على أن سمات الشخصية الإيجابية، مثل رأس المال النفسي، يمكن أن تساعد في اكتساب الثقة اللازمة للأداء في بيئة متغيرة.

2-3-7 دراسة (El-Ahmady 2024)

هدفت الدراسة إلى استكشاف المساهمة النسبية لرأس المال النفسي، والاحترق النفسي واليقظة الذهنية في جودة الحياة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. كما سعت الدراسة إلى تحديد المتغيرات الأكثر تأثيراً على جودة الحياة الأكاديمية، ودراسة الفروق بين المتوسطات الافتراضية والفعلية لكل من رأس المال النفسي، والاحترق النفسي، واليقظة الذهنية، وجودة الحياة الأكاديمية، مع توضيح العلاقات بين هذه المتغيرات. تكونت العينة من (284) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وإستخدمت منهجية وصفية باستخدام أدوات القياس "مقياس رأس المال النفسي" و"مقياس الاحترق النفسي" و"مقياس اليقظة الذهنية" و"مقياس جودة الحياة الأكاديمية". وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال رأس المال النفسي واليقظة الذهنية، حيث يعد رأس المال النفسي المساهم الأكبر، يليه اليقظة الذهنية، بينما لم يدخل الاحترق النفسي في معادلة الانحدار. كما وجدت فروق بين المتوسطات الافتراضية والفعلية لرأس المال النفسي، والاحترق النفسي، واليقظة الذهنية لصالح المتوسطات الفعلية. وكشفت النتائج أيضاً عن وجود علاقة بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من رأس المال النفسي، والاحترق الأكاديمي، واليقظة الذهنية. علاوة على ذلك، ساهم كل من رأس المال النفسي واليقظة الذهنية في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث، حيث احتل رأس المال النفسي المرتبة الأولى. وبالمقابل لم تلاحظ فروق جوهرية مرتبطة بالجنس أو التخصص في رأس المال النفسي والاحترق النفسي، مع أن الفروق في اليقظة الذهنية كانت لصالح الذكور.

(Sahar E. El-Ahmady, et al,2024)

3-3-7 دراسة (HANHUI 2025)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقات بين دعم العمل والأسرة والإجهاد المهني والاحترق النفسي مع رأس المال النفسي كمتغير وسيط. حيث تم استخدام المقاييس المعتمدة في الدراسة على عينة قوامها (308) أستاذاً من الجامعات الصينية. حيث أشارت النتائج إلى أن دعم العمل والأسرة كان مرتبطاً سلباً بالاحترق النفسي، بينما كان الإجهاد المهني مرتبطاً بشكل إيجابي. ووجد أن رأس المال النفسي وسيط إحصائي مهم في العلاقات بين دعم العمل والأسرة والإجهاد المهني والاحترق النفسي. وارتبط ارتفاع رأس المال النفسي بمستويات أقل من الاحترق النفسي. وتشير هذه النتائج إلى أن دعم العائلة والأسرة والإجهاد المهني يرتبطان بشكل كبير بالاحترق النفسي بين أساتذة الجامعات وأن رأس المال النفسي قد يعمل كمورد نفسي مرتبط بانخفاض الاحترق النفسي. وقد يوفر تعزيزه اتجاهاً عملياً للتخفيف من الاحترق وتطوير بيئات أكاديمية مستدامة وداعمة.

4-7 تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال إستعراض الدراسات السابقة أن الأدبيات الأجنبية والعربية تناولت مفاهيم الاحتراق النفسي، رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي في الغالب ضمن علاقات ثنائية أو منفصلة، فبعضها ركز على الاحتراق النفسي ومستوياته وآثاره لدى أعضاء هيئة التدريس كما جاء في دراسات (الجارودي 2015)، (عيسوي 2015) و(ملال 2021) و(براخلية وزملائه 2023) بينما إهتمت دراسات أخرى برأس المال النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي أو الرفاهية أو الإبداع، إستنادا لدراسات (Luthans, et al. 2007) و (Demir 2018) و (Yu, et al. 2019) و (ومنال منصور 2019). هذا التناول المجزأ جعل فهم الصورة الكلية للعلاقة بين الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي وجودة أدائه التدريسي، في ضوء دور رأس المال النفسي، محدودا وغير مكتمل خاصة في السياق العربي والجزائري .

وتظهر الدراسات التي جمعت بين الاحتراق النفسي والأداء، مثل دراسة (Renata, 2020) على أساتذة التعليم العالي في البرتغال، و دراسة (Saif Ur Rehman 2017) في المؤسسات التقنية بباكستان ونتائج دراسة (Pei, et al, 2024) على أساتذة الجامعات في الصين، أن ارتفاع مستويات الاحتراق والتوتر المدرك يرتبط بتدهور الأداء، وزيادة نية ترك العمل، مع إبراز دور بعض المتغيرات النفسية كالكفاءة الذاتية أو رأس المال النفسي في التخفيف من حدة هذه الآثار. ومع ذلك، فإن هذه الدراسات – رغم تقدمها المنهجي باستخدام الارتباط والانحدار ونمذجة المعادلات الهيكلية – إلا أنها لا تقدم في مجملها نموذجا عربيا أو جزائريا يدمج صراحة الاحتراق النفسي ورأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي في بيئة جامعية مشابهة للبيئة الجزائرية.

وفي السياق العربي والجزائري، ركزت دراسات مثل (الجارودي 2015) (وعيسوي 2015) على مستويات الاحتراق النفسي والفروق المرتبطة بالجنس، الجنسية، الدرجة العلمية والخبرة، بينما إهتمت دراسة (ملال صفية وملال خديجة 2021) بالعلاقة السالبة بين الاحتراق النفسي وجودة مهارات التدريس، وركزت دراسة (براخلية عبد الغاني وزملاؤه 2023) على العلاقة بين الاحتراق والأعراض السيكوسوماتية لدى أساتذة الجامعة. كما تناولت دراسات أخرى متغيرات قريبة من جودة الحياة الأكاديمية ورأس المال النفسي والاحتراق، مثل دراسة (الأحمدي 2024) التي أبرزت إسهام رأس المال النفسي واليقظة الذهنية في جودة الحياة الأكاديمية، مع عدم دخول الاحتراق في معادلة الانحدار، ما يعكس اختلافا في قوة تأثير الاحتراق باختلاف المخرجات المدروسة. غير أن هذه الجهود – مجتمعة – ما تزال تقتصر إلى نموذج متكامل يجمع بين الاحتراق النفسي ورأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي في السياق الجزائري .

وعلى الجانب النظري، أرست دراسة (Luthans, et al. 2007) الأساس لمفهوم رأس المال النفسي باعتباره بناء إيجابيا مركبا من (الأمل، الكفاءة الذاتية، التفاؤل والمرونة) وأظهرت علاقته الإيجابية بالرضا الوظيفي والأداء، في حين بينت دراسات لاحقة مثل (Demir 2018) و (Yu, et al. 2019) و (منال منصور 2019) دوره في خفض الضغوط والقلق والاحتراق وتعزيز الرفاهية والإبداع وأساليب المواجهة الإيجابية لدى العاملين في المجال التربوي. كما كشفت دراسة (Saif Ur Rehman 2017) و (Hanhui 2025) أن مفهوم رأس المال النفسي يعمل كمتغير وسيط أو معدل، يخفف من أثر الاحتراق أو الضغوط على الأداء أو الاحتراق ذاته، ما يدعم افتراضه كمورد نفسي رئيسي في النماذج التفسيرية الحديثة للرفاهية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس.

وكما يلاحظ من خلال الدراسات العربية والجزائرية مثل دراسة (الجارودي 2015) (عيسوي 2015)، (ملال وآخرون 2021)، و(براخلية وآخرون 2023) أنها ركزت أساسا على قياس مستويات الاحتراق النفسي، والفروق وفقا للجنس أو الخبرة أو الرتبة العلمية، أو ربط الاحتراق ببعض النتائج الصحية أو جودة مهارات التدريس، دون بناء نموذج يدمج في آن واحد الاحتراق النفسي، رأس المال النفسي، وجودة الأداء التدريسي، ودون توظيف أساليب تحليلية متقدمة كالنمذجة والمعادلات الهيكلية، كما أن اعتمادها في الغالب على التصميم المقطعي والارتباطات البسيطة حد من قدرتها على تفسير الآليات السببية المعقدة بين هذه المتغيرات الثلاثة في البيئة الجامعية.

وفي المقابل، جاءت نتائج دراسات أجنبية حديثة لتقدم إضافات منهجية ومعرفية مهمة، مثل دراسة (Saif Ur Rehman 2017) التي ربطت بين مفهوم رأس المال النفسي، الاحتراق المهني، وأداء أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت أن رأس المال النفسي يخفف من أثر الاحتراق في الأداء، بما يقربها من النموذج الذي تستهدفه هذه الدراسة. كما أظهرت دراسة (Renata, et al. 2020) كيف يفسر التوتر المدرك وجوانب الاحتراق مستويات المعاناة المهنية لدى أساتذة الجامعة، مع تحليل لفروق العمر والخبرة والجنس، بينما قدمت دراسة (Hanhui 2025) نمودجا أكثر تقدما يدمج دعم العمل والأسرة، الإجهاد المهني، الاحتراق النفسي، ورأس المال النفسي كمتغير وسيط، مع استخدام أساليب تحليلية متقدمة مثل نمذجة العلاقات، مما يمثل تطورا نوعيا مقارنة بالدراسات العربية والجزائرية التي ظلت في معظمها عند حدود الوصف والعلاقات الثنائية.

وإستنادا إلى ما سبق، تتضح الفجوة المعرفية التي تسعى هذه الدراسة إلى سدها، فبرغم توفر دراسات عربية وجزائرية تناولت الاحتراق النفسي أو رأس المال النفسي أو جودة الأداء التدريسي بشكل منفصل أو ثنائي، إلى جانب دراسات أجنبية حديثة تجمع بعض هذه المتغيرات، إلا أنه ما تزال الدراسات التي تبني نمودجا يضم المتغيرات الثلاثة معا (الاحتراق النفسي، رأس المال النفسي، جودة الأداء

التدريسي) في البيئة الجامعية الجزائرية نادرة للغاية. ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية في خلال دراسة المتغيرات الثلاثة معاً، مع توضيح طبيعة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات ومعرفة إمكانية التنبؤ بالدور الوسيط لرأس مال النفسي في العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي، حيث يستند النموذج على التراكم النظري لدى (Luthans) وزملائه ومن النماذج التطبيقية على دراسات (Saif Ur Rehman 2017) و (Hanhui2025) و (Renata,et al 2020) في قالب اسقاطي على واقع الأستاذ الجامعي، وليس فقط بما يسهم في إثراء الأدبيات العربية، بل تمتد أهمية الدراسة إلى توفير أساس علمي يمكن أن تستند إليه السياسات الجامعية في تصميم برامج واستراتيجيات عملية لتنمية مفهوم رأس المال النفسي لدى الأساتذة الجامعيين، بما يسهم في الحد من الاحتراق النفسي ورفع جودة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.

مراجع الفصل

- 1) Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1– 44.
- 2) Kemper, T., Zacher, H., Zumbo, B. D., & de Lange, A. H. (2013). A diary study to open up the black box of overtime work among university faculty members. *European Journal of Work and Organizational Psychology*.
- 3) Theresa, dede lawer.benedicta ama adom,mensah justine sarpong akoto,frederick ocansey.(2025),Sources of Perceived Stress and Coping Strategies among Ghanaian University Lecturers.*Acta Educationis Generalis*Volume 15 (2025): Issue 1 (February 2025).
- 4) Josefina Amanda Suyo-Vega. Monica Elisa Meneses-La-Riva. Víctor Hugo Fernández-Bedoya.(2024).Adapting to a New Normal: Peruvian University Faculty's Experiences with Techno-Stress Post-COVID-19. Latest published: 11 Nov 2024, 12:1381 (<https://doi.org/10.12688/f1000research.141432.3>)
- 5) Annou, A. (2025). Professional stress and its correlation with psychological burnout and occupational exhaustion among higher education professors in the Algerian academic environment. *Journal of Al-Hikma for Philosophical Studies*, 13(1), 860-876.
- 6) Lebin, A., Desmarais, C., Plaisant, S., & McCallum, S. (2021). Ten simple rules to improve academic work–life balance. *PLOS Computational Biology*, 17(6).
- 7) Tammy D Allen, Michelle Hughes Miller, Kimberly A French , Eunsook Kim , Grisselle Centeno.(2023).Faculty Time Expenditure Across Research, Teaching, and Service: Do Gender Differences Persist?. *Occup Health Sci*. 2023 May 24:1–14. Online ahead of print. doi: 10.1007/s41542-023-00156-w.
- 8) Monteiro, F., Tavares, D., & Gaspar, F. (2021). Occupational burnout and its associated factors in academic staff. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5691.
- 9) Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
- 10) Poghosyan, N., Ahnert, L., & Baumert, J. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>.

- 11) Orban, E., Weinberg, A., Wirth, A., Reusch, A., van der Linde, J., Grosse Frie, K., & Kallenborn, Z. (2022). Occupational Burnout and Productivity Loss: A Cross-Sectional Study Among Academic University Staff. *Health Psychology Research*, 10(2), 26906. <https://doi.org/10.52964/hpr.264>
- 12) Jackson, L. T., Rothmann, S., & van de Vijver, F. J. (2017). Examining the Factors Impacting Academics' Psychological Well-Being: A Review of Research. *Scientiae Sociales*, 27, 22-34.
- 13) Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- 14) Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- 15) Montero-Marín, J. (2009). A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 4(31), 1-9.
- 16) Regan, K., Harris, B., & Fields, D. (2021). The downstream effects of teacher well-being programs: Improvements in teachers' stress, cognition and well-being benefit their students. *Frontiers in Psychology*, 12, 1716.
- 17) Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement : A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- 18) Luthans F., Avolio B. J., Avey J. B., Norman S. M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Pers. Psychol.* 60, 541–572. doi: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x [DOI] [Google Scholar]
- 19) Dongxia Liu , Ruikang Du (2024). Psychological capital, mindfulness, and teacher burnout: insights from Chinese EFL educators through structural equation modeling. doi : 10.3389/fpsyg.2024.1351912
- 20) Gilman R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *J. Youth Adolesc.* 30, 749–767. doi: 10.1023/A:1012285729701 [DOI] [Google Scholar]
- 21) Luthans F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *J. Organiz. Behav.* 23, 695–706. doi: 10.1002/job.165 [DOI] [Google Scholar]
- 22) Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.

- 23) Luthans,F&Youssef,C.M (2007).Emerging Positive Organizational Behavior.Journal Of Menagement,33(3),321-439.Htpps ://Doi.Org/10.1177/0149206307300418
- 24) Luthans,f. & youssef-morgan,c.m.(2017).psychological capital : an evidence-based positive approach.annuel review of organizational psychology and organizational behavior,4(1),339-366.
- 25) الجارودي، ماجدة بنت إبراهيم. (2015). مستويات الاحتراق النفسي لاعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في مواجهة متطلبات الاعتماد الاكاديمي. مجلة العلوم التربوية والنفسية 16 (2). 52-11.
- 26) عيسوي، نيفين سعيد بيومي. (2015). تأثير الاحتراق الوظيفي على جودة أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة. (1). 278-248.
- 27) ملال صفية. ملال خديجة. (2021). الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة مهارات التدريس لدة أساتذة الجامعة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد- 21 العدد-21، 1212 ص ص-88: 221.
- 28) براخلية، عبد الغني، جالب، مصباح، وبونويقة، نصيرة. (2023). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض الأعراض السيكوسوماتية لدى أساتذة التعليم الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة محمد بوضياف- المسيلة. مجلة دراسات، 14(1)، 791-829.
- 29) Renata Teles, Antonio Valle, Susana Rodríguez , Isabel Piñeiro , Bibiana Regueiro.(2020).Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). Int J Environ Res Public Health. 2020 May 7;17(9):3248. doi: 10.3390/ijerph17093248.
- 30) Shuimei Pei , Shichao Wang , Ruixuan Jiang , Jianpeng Guo Jianchao Ni. (2024).How work stress influence turnover intention among Chinese local undergraduate university teachers: the mediating effect of job burnout and the moderating effect of self-efficacy. Front Public Health. 2024 Mar 19;12:1308486. doi: 10.3389/fpubh.2024.1308486.
- 31) Pitichat,T,Reichard,R & Kea-Edwards,A (2017).Psychological Capital For Leader Developement, Journal Of Leadership & Organizational Studies,25(1),P47-62.
- 32) Ball,h.(2018).the role of mindfulness in psychological well-being and psychological capital emporia state university,m .a.dissertations.
- 33) Demir,S.(2018).The Relationship Between Psychological Capital And Stress,Anxiety,Burnout,Job Satisfaction,And Job Involvement.Euraisian Journal Of Educational Research, 75(1),137-154.

- 34) Yu, X.,Li,D.,Tsai,C, & Wang,C.(2019) The Role Of Psychological Capital In Employee Creativity. *Career Developement International*,24(5),420-437.
- 35) الحملأوي، منال منصور علي.(2019).أساليب مواجهة الضغوط كمتغير وسيط بين راس المال النفسي والرفاه النفسي للمعلمين. رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية.(رانم) 29،ع2. 307-217.
- 36) Saif Ur Rehman. Cao Qingren.Yasir Latif. Pervaiz Iqbal.(2017). Impact of psychological capital on occupational burnout and performance of faculty members. May 2017.*International Journal of Educational Management* 31(4):455-469.
- 37) El-Ahmadi, S. S., & Muhammad, M. S. (2024). The relative contribution of psychological capital, academic burnout, and mindfulness to the quality of academic life among faculty members at Al-Azhar University. *Journal of Scientific Research in Education*, 25(12), 47-116. <https://doi.org/10.21608/jsre.2024.327120.1738>
- 38) Hanhui Li.Jinpeng Liu(2025).The Impact of Work-Family Support and Occupational Stress on Burnout Among University Teachers: The Mediating Role of Psychological Capital.sage journals.Impact Factor: 2.0 / 5-Year Impact Factor: 2.6.

الفصل الثاني: الاحتراق النفسي

الفصل الثاني: الاحتراق النفسي

تمهيد

- 1- ظهور وتطور مفهوم الإحتراق النفسي
- 2- مفهوم الإحتراق النفسي
- 3- الإحتراق النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى
- 4- أبعاد الإحتراق النفسي
- 5- اعراض الإحتراق النفسي
- 6- مصادر الإحتراق النفسي
- 7- عوامل الاحتراق النفسي
- 8- مراحل الإحتراق النفسي
- 9- الاحتراق النفسي وآثاره على الصحة النفسية والأداء الوظيفي
- 10- النماذج والنظريات المفسرة للإحتراق النفسي
- 11- أسباب الإحتراق النفسي لدى الأساتذة
- 12- خصائص الاستاذ المحترق نفسيا
- 13- التدخلات الوقائية للحد من الاحتراق النفسي في بيئات العمل الضاغطة.
- 14- خلاصة الفصل
- 15- مراجع الفصل

تمهيد

يتناول هذا الفصل ظاهرة الإحتراق النفسي بوصفها حالة من الإنهاك الانفعالي والجسمي والعقلي تنتج عن التعرض المزمن لضغوط عمل تتجاوز قدرة الفرد على التكيف، خاصة في المهن الخدمائية والتعليمية. ويشير إلى تطور مفهوم الإحتراق النفسي وأهم تعريفاته، ويفرق بينه وبين مفاهيم قريبة مثل الضغط المهني والاكتئاب والرضا الوظيفي، مع إبراز أبعاده الرئيسية المتمثلة في الإرهاق الانفعالي، وتبلد المشاعر في التعامل مع الآخرين، وتدني الشعور بالإنجاز والكفاءة المهنية .

وينتج عن الإحتراق النفسي مجموعة من الأعراض النفسية والجسمية والسلوكية، ومصادره التنظيمية والشخصية، والمراحل التي يمر بها من الحماس المفرط إلى الإنهاك المزمن والإحتراق الكامل، وما يترتب عليه من آثار سلبية على الصحة النفسية، وجودة الأداء، والعلاقات المهنية، وزيادة نية ترك العمل. ويتوقف الفصل عند الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين، موضحاً خصوصية ضغوطهم المهنية وخصائص الأستاذ المحترق نفسياً، ثم يختتم بالتطرق إلى أهم المداخل الوقائية على المستويين الفردي والتنظيمي للحد من الإحتراق في بيئات العمل الضاغطة.

1- نشأة وتطور مفهوم الإحترق النفسي

يرجع التطور التاريخي لمفهوم الإحترق النفسي إلى أوائل القرن التاسع عشر، عندما وثق الأطباء النفسيون حالات تعرف بالإرهاق العصبي (Neurasthenia) وتتميز بانهاك شامل جسدي وانفعالي ناجم عن الضغوط المهنية المستدامة (Beard, 1894). غير أن الوصف الأول الحقيقي للإحترق النفسي (BURNOUT) كمفهوم أكاديمي جاء مع نشر (Freudenberger) مقاله الرائد (Staff Burnout) عام 1974 في مجلة (Journal of Social Issues) محددا الظاهرة على أنها حالة من الاستنزاف الجسدي والانفعالي المتراكم لدى العاملين في المهن الخدماتية (Freudenberger, 1974) حيث اعتمد فرويدنبرجر على ملاحظته المباشرة للعاملين المتطوعين في عيادة خاصة بنيويورك، وقدم تصورا متدرج يتضمن ست مراحل متتالية وهي: الالتزام الشديد والرغبة في النجاح، ثم الضغط الخارجي المتزايد، إهمال الحاجات الشخصية، الإنكار والالتهام الموجه للآخرين، الانسحاب النفسي، وأخيرا الشعور بالإرهاق الشامل والفشل. وأسست هذه المراحل نموذجا مفاهيميا أثبت استمرار تأثيره في الأدبيات العلمية اللاحقة.

ويعد تطوير كريستينا ماسلاش ومعاونيتها لمقياس (Maslach Burnout Inventory - MBI) ونشره عام (1981) تحولا منهجيا حاسما في حقل البحث (Maslach, et al., 1981) حيث أتاح هذا المقياس الانتقال من الوصف الكيفي الغامض إلى القياس الكمي الدقيق، مما فتح الآفاق أمام دراسات ميدانية منظمة وقابلة للمقارنة في قطاعات مهنية متعددة كالتمريض والتعليم والخدمات الاجتماعية. حيث قدمت ماسلاش نموذجا ثلاثي الأبعاد اعتمد على نطاق واسع في الدراسات العلمية ويتجلى في: الانهاك الانفعالي (Emotional Exhaustion) بوصفه استنزافا للموارد الانفعالية والجسدية، تبدل المشاعر (Depersonalization) بوصفه تطور سلبي للاتجاهات نحو العمل، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي (Reduced Personal Accomplishment) بوصفه فقدان الشعور بالفعالية والإنتاجية. هذا البناء النظري أتاح توحيدا نسبيا للفهم الأكاديمي وتسهيل المقارنات بين الدراسات، وأصبح مقياس (MBI) أداة القياس في الدراسات حول ظاهرة الإحترق النفسي عالميا.

(Maslach et al, 1996)

كما شهدت فترة التسعينيات توسعا ملحوظا في نطاق الدراسات ليشمل قطاعات مهنية بعيدة عن المهن الخدماتية التقليدية، مما عكس تطورا مهما في الفهم بأن الإحترق النفسي ظاهرة عامة وليست مقصورة على قطاع محدد (Bakker, Schaufeli, 2000) وتوازي هذا التطور مع ظهور نماذج نظرية بديلة وتكميلية كنموذج المتطلبات والموارد الوظيفية (Job Demands- Resources Model) الذي طوره شافيلي وباكير بين عام (1990-2001). وحسب (Bakker, Schaufeli, 2000) فإن نموذج (JD-R) يقدم فرضية تفسيرية مختلفة جوهريا مفادها: أن الإحترق النفسي ينشأ بالأساس من عدم التوازن بين متطلبات

العمل العالية (الضغط الزمني، عبء العمل، المتطلبات الانفعالية المكثفة) والموارد المتاحة للعامل للتعامل معها (الدعم الاجتماعي والتنظيمي، الاستقلالية الوظيفية، فرص التطور والنمو المهني) حيث يمثل هذا النموذج انتقالاً مهماً من التركيز على الخصائص الفردية للعامل إلى فحص ديناميات وسياقات بيئة العمل التنظيمية ذاتها، وقد حظي بقبول واسع من الباحثين في أكثر من 20 دولة (Schaufeli & Bakker, 2004).

وتوج المسار التاريخي بإدراج منظمة الصحة العالمية للاحترق النفسي رسمياً في التصنيف الدولي الحادي عشر للأمراض والحالات الصحية (ICD-11) عام (2019)، ودخوله حيز التطبيق الفعلي عام (2022) (World Health Organization, 2019) حيث تم تصنيف الإحترق النفسي كظاهرة مهنية (Occupational Phenomenon) وليس كاضطراب نفسي سريري (إكلينيكي) مستقل، وهو تمييز مفاهيمي حاسم يعكس إدراكاً رسمياً بأن المتلازمة مرتبطة بشكل مباشر بظروف وأنماط العمل وليست انعكاساً لاضطراب داخل الفرد نفسه. واحتفظ التصنيف الدولي بالأبعاد الثلاثة الأساسية ويعكس هذا الاعتراف الرسمي الأهمية العالمية المتنامية للظاهرة، خاصة بعد تفاقمها الملحوظ خلال فترة جائحة فيروس كورونا (COVID-19).

وإستمر الجدل الأكاديمي النشط حول عدة جوانب حاسمة لظاهرة الإحترق النفسي رغم الإعتراف الرسمي بها: أولاً، تشير الدراسات الاستقصائية إلى وجود أكثر من (140) تعريفاً مختلفاً للإحترق النفسي في الأدبيات العلمية منذ عام (1974) مما يعكس اختلاف نسبي للتوافق المفاهيمي الدقيق حول ماهية ظاهرة الإحترق النفسي (Schaufeli, Maslach, Marek, 1993) ثانياً، أثارت الدراسات الحديثة تساؤلات جادة حول الصحة الفاصلة (Discriminant Validity) بين الإحترق النفسي والاكتئاب السريري، حيث تتداخل الكثير من الأعراض فيما بينها بشكل كبير مما يثير إستفسارات أساسية حول إستقلالية المفهوم والمرجعية النظرية الحقيقية لمتلازمة الإحترق النفسي (Leiter, Maslach, 2016). ثالثاً، يتجه البحث المعاصر بقوة نحو تبني نماذج متعددة الأبعاد والمستويات تدمج عوامل بيولوجية وفسولوجية، نفسية وإجتماعية، وثقافية، وروحية (Bio-Psycho-Socio-Spirito-Cultural) مما يعكس فهماً متطوراً بأن الإحترق ظاهرة إنسانية معقدة وتتأثر بشكل عميق بالسياقات المهنية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

2- بعض التعريفات الشائعة للاحترق النفسي

يعرف الإحترق النفسي في الأدبيات الكلاسيكية على أنه حالة من الإرهاق الجسدي والانفعالي والنفسي، تنشأ نتيجة الانخراط المطول في مهنة تعتمد على التفاعل الإنساني المكثف، كالتدريس بمختلف أطوارها، والطب والتمريض، وغيرها من المهن القائمة على رعاية الآخرين وتقديم الدعم المباشر لهم،

وبناء على هذا التصور، يمكن عرض أبرز التعاريف التي قدمها الباحثون لمفهوم الإحترق النفسي على النحو الآتي:

بداية، تؤصل الأطر النظرية الرائدة لظاهرة الإحترق النفسي باعتبارها انعكاساً نسبياً لطبيعة المهن القائمة على التفاعل البشري المستمر، حيث يذهب (Freudenberger 1974) في تشخيصه الأولي إلى اعتبارها حالة من الإعياء المزمن والشعور بالخيبة، تتبلور حينما يستنزف الفرد طاقاته الذاتية وموارده الشخصية في سبيل متطلبات العمل. ويتسع هذا المنظور لدى (Cherniss 1980) الذي ينقل المفهوم من مجرد نتيجة للإرهاق إلى سيرورة نفسية واجتماعية تتشكل تدريجياً، وتتجلى في تحولات سلبية تطرأ على توجهات الموظف وسلوكياته، كنوع من الاستجابة الدفاعية غير المتكيفة تجاه البيئة المهنية الضاغطة.

وفي سياق نمذجة هذه الظاهرة، قدمت (Maslach 1981) بالاشتراك مع إسهامات (Pines 1980) و (Schaufeli 1998) تصوراً يتجاوز فكرة الإجهاد البسيط، ليعتبر الإحترق متلازمة معقدة تركز على ثلاثة أبعاد جوهرية: الإرهاق الانفعالي، وتبلد المشاعر تجاه المستفيدين، وتدني الإحساس بالإنجاز الشخصي. وقد استمر هذا التوجه في أعمال (Maslach 2003) اللاحقة، مؤكدة على أن هذه المتلازمة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقطاعات الخدمية التي تفرض استنزافاً وجدانياً مستمراً، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى حالة من الاغتراب المهني.

ومع مطلع العقد الثالث من القرن الحالي، شهد المفهوم تحولات نحو الشمولية، حيث اقترح (Bianchi 2021) و (Schaufeli 2003) صياغات توافقية تربط بين الإنهاك الجسدي والتعب الذهني عن الوظيفة. ومن رؤية تحليلية مغايرة، يرى (Hadzibajramovic 2020) أن التعريفات التقليدية لم تكن مستوفية لكافة جوانب الظاهرة، معتبراً أن الإحترق الحقيقي يتضمن إعاقات إدراكية وانفعالية تمنع الموظف من السيطرة على انفعالاته أو التركيز في مهامه، مما يجعله عجزاً وظيفياً متكاملًا يتخطى حدود التعب العابر.

وعلى الصعيد التنظيمي والدولي، حسمت منظمة الصحة العالمية (WHO 2019) هذا التعدد المفاهيمي بتأطير الإحترق ضمن التصنيف الدولي للأمراض كظاهرة مهنية ناتجة عن عدم إدارة الضغوط المزمنة بكفاءة. وينسجم هذا التوجه مع ما بلوره علي عسكر (2000) في البيئة العربية، حين وصفه بأنه حالة استنفاد شاملة تعصف بمفهوم الذات وتؤدي إلى فقدان المثالية، مما يحيل الموظف إلى حالة من العزلة النفسية وفقدان الشغف المهني.

وبناء على ما تقدم، يمكن استخلاص ان ظاهرة الاحترق النفسي حالة نفسية تنشأ نتيجة للتعرض المستمر لضغوط العمل التي يعيشها الأفراد في بيئاتهم المهنية، حيث تبدأ غالباً بشعور الفرد بعدم التوافق بين طموحاته وتوقعاته والجهود التي يبذلها من جهة، وبين متطلبات الواقع وضغوطه الحياتية والمهنية من جهة أخرى. وينجم عن هذا التعارض عدد من الآثار السلبية التي تمس الجوانب الانفعالية والسلوكية والمعرفية والفيزيولوجية، وتتجلى في مشاعر سلبية نحو الذات والآخرين، وتراجع الاهتمام بالغير، إضافة إلى فقدان روح المثالية وتدني تقدير الفرد لقيمة عمله.

3 - الاحترق النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى

1-3 الاحترق النفسي والاجهاد النفسي

يفهم الإجهاد النفسي حسب (Maslach.2016) على أنه استجابة نفسية وفسيولوجية لضغوط تقيم على أنها تفوق طاقة الفرد، وقد يظهر في صورة انفعال وتوتر وقلق واضطرابات في النوم والتركيز مع إمكانية أن يكون في بعض مستوياته محفزاً للأداء متى ظل ضمن الحدود المقبولة ولم يتحول إلى حالة مزمنة. في حين يعرف الاحتراق النفسي بوصفه متلازمة مهنية مزمنة تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الانهك الانفعالي، تلبد المشاعر، والشعور بانخفاض الكفاءة أو تدني الإنجاز الشخصي، ويرتبط غالباً بالوظائف الخدماتية والمهن الإنسانية ذات التفاعلات الكبيرة.

كما تشير (Pines 2005) إلى أن الإجهاد النفسي حالة أوسع يمكن أن تنجم عن ضغوط حياتية أو مهنية مختلفة، وقد تبقى ضمن إطار التكيف متى توفرت استراتيجيات فعالة لمواجهةها، في حين ينظر إلى الاحتراق النفسي كحسيلة تراكمية للتعرض المزمن لضغوط العمل غير المضبوطة، مع ما يرافق ذلك من انخفاض في الرضا الوظيفي وازدياد النوايا لترك العمل وتدهور في الصحة النفسية والجسدية. وتؤكد أدبيات الاحتراق أن العلاقة بينهما علاقة تراكمية؛ إذ يشكل الإجهاد المستمر أرضية نفسية وبيئية خصبة لتطور الاحتراق بوصفه استجابة مطولة ومكثفة للضغط، خاصة عندما تغيب الموارد الداعمة والتنظيم الملائم للعمل.

3-2 الاحتراق النفسي والقلق

الاحتراق النفسي يفهم عادة كاستجابة ممتدة لضغوط العمل المزمنة، تظهر خاصة في المهن عالية المطالب مثل التدريس والطب، وتتمثل في ثلاثة أبعاد رئيسية هي الإنهك الانفعالي، تلبد المشاعر وتدني الإحساس بالكفاءة أو الإنجاز المهني. وحسب (Koutsimani, et al, 2019) الاحتراق النفسي يتعلق بسباق الدور المهني أكثر من كونه اضطراب نفسي عام، رغم ارتباطه القوي بمؤشرات الاعتلال النفسي مثل الإرهاق، فقدان الدافعية، وتدهور جودة الأداء الوظيفي.

أما القلق النفسي، في منظور (American Psychiatric Association, 2013) عبارة عن شعور داخلي غير مريح من التوتر أو الخوف أو التوجس من شيء متوقع في المستقبل، غالبا ما يكون غامضا وغير محدد. ويشير (Andrews et al,2010) إلى أن القلق حالة انفعالية طبيعية إذا كان بدرجة خفيفة ومؤقتة، لكنه يصبح مشكلة نفسية عندما يكون مفرطا، ومستمرًا، ويصاحبه توتر عضلي وإضطراب في النوم والتركيز وسرعة الاستثارة، مع صعوبة في التحكم في ردود الأفعال. ويشير الأدب التشخيصي إلى أن القلق يمثل اضطرابا رسميا في التصنيفات الإكلينيكية مثل (DSM-5)، ويعد من أكثر الاضطرابات شيوعا، مع آثار واضحة على الأداء الاجتماعي والمهني وجودة الأداء والحياة.

3-3 الاحتراق النفسي والاكتئاب

وفي المقابل، يعرف الاكتئاب في منظور (American Psychiatric Association, 2013) بأنه اضطراب مزاجي يتميز بفقدان الاهتمام والاستمتاع إضافة إلى مجموعة من الأعراض المعرفية والجسدية مثل اضطراب النوم والشهية، التعب، الإحساس بانعدام القيمة أو الذنب المفرط، وصعوبة في التركيز. ويشترط لاعتباره اضطرابا إكلينيكيًا حسب (Patel et al,2023) استمرار عدد كاف من الأعراض لمدة لا تقل عن أسبوعين مع حدوث تدهور واضح في الوظيفة الاجتماعية أو المهنية، ما يجعله حالة أوسع وأعم من الاحتراق النفسي المرتبط بالعمل فقط.

وعلى الرغم من وجود تداخل كبير بين الاحتراق النفسي من جهة والاكتئاب والقلق من جهة أخرى، خاصة في بعد الإنهاك والتعب، يشر (koustimani et al,2019) إلى أن هذه البنى تبقى متميزة نظريا وقياسيا، فالاحتراق يفهم كمتلازمة مرتبطة بالعمل، في حين يعد الاكتئاب والقلق اضطرابات إكلينيكية شاملة تمس مجالات متعددة من حياة الفرد، ومع ذلك، تظهر ارتباطات متوسطة، فقد يزيد الاحتراق من احتمال ظهور أعراض الاكتئاب والقلق، ما يبرز أهمية التمييز التشخيصي مع الانتباه لإمكانية التشارك في بعض الأعراض المشتركة مثل الإرهاق واضطراب النوم.

وفي السياق التطبيقي، يساعد التمييز بين هذه المفاهيم الأخصائيين والباحثين على اختيار أدوات القياس المناسبة، فمعالجة الاحتراق غالبا ما تركز على بيئة العمل، وتعديل عبء المهام وتعزيز الموارد والدعم التنظيمي، بينما تتطلب اضطرابات القلق والاكتئاب تدخلا علاجيا أوسع يشمل العلاج النفسي المعرفي-السلوكي، وربما العلاج الدوائي في الحالات المتوسطة والشديدة وهذا التمييز يتيح فهما أدق لكيفية تأثير بيئة العمل ومطالبها في الصحة النفسية العامة، وكيف يمكن للوقاية التنظيمية أن تحُد من انتقال الاحتراق إلى حالات اكتئاب أو قلق إكلينيكية.

3-3 الاحتراق النفسي والضغط المهني

يقصد بالضغط المهني حسب (Damasceno et al. 2024) الاستجابات الانفعالية والجسدية السلبية التي تظهر عندما تتجاوز متطلبات العمل قدرات الفرد أو موارده أو لا تتوافق مع احتياجاته بما ينعكس في شكل توتر وقلق وأعراض جسدية وتذبذب في الأداء والرضا الوظيفي، ويعد من أبرز مشكلات الصحة المهنية في القطاعات الخدمائية والصحية والتعليمية خصوصاً.

في حين تشير متلازمة الاحتراق النفسي الى إستجابة ممتدة لضغوط عمل مزمنة، خاصة ذات الطابع التفاعلي، وتتجلى في الإنهاك الانفعالي، والتبلى، وتدني الشعور بالكفاءة أو الإنجاز المهني، وينظر إليه باعتباره مظهراً وظيفياً ناتجاً عن التعرض المستمر للضغط المهني في البيئة المهنية.

(Edú-Valsania, et al, 2022)

4-3 الاحتراق النفسي (Burn-out) وانخفاض الجهد المهني (Brown-out)

تشير الأدبيات الى متلازمة الاحتراق النفسي (Burn-out) على أنها استجابة ممتدة لضغوط العمل المزمنة وتظهر خاصة في المهن والقطاعات الخدمائية الأكثر تفاعلاً مع الآخرين، وتتمثل في ثلاثة أبعاد رئيسية هي الإنهاك الانفعالي، تبدل المشاعر وتدني الإحساس بالكفاءة أو الإنجاز المهني. في حين يشير إنخفاض الجهد المهني (Brown-out) الى الإرهاق المهني الناجم عن فقدان الإحساس بالعمل. وقد صاغ (Mats Alvesson and Andre Spicer.2016) نظرية انخفاض الجهد المهني ويعرف بأنه مرض مهني ناتج عن فقدان الإحساس في مواجهة المهام التي يتعين إنجازها وتتجلى مؤشرات انخفاض الجهد حسب (Rigby, 2015) و (Chapelle, 2018) و (Petiau, 2018) و (Knani and Gril, 2022) في الانسحاب التدريجي من العمل والانفصال عنه، الشعور بخيبة الأمل واليأس، الشعور بالخمول، عدم اليقين بشأن مستقبل الفرد المهني، الافتقار إلى المنظور بشأن المسيرة المهنية، آثار سلبية للصحة النفسية والعاطفية (اضطرابات النوم، والتهيج) والانسحاب من الحياة الأسرية والاجتماعية، التغيب عن العمل، والضيق المرتبط بالعمل. قد يكون من الصعب التمييز بين الاحتراق النفسي وانخفاض الجهد المهني، نظراً لتشابه مؤشراتهما، كما ان انخفاض الجهد يصعب تمييزه لأنه عامل استسلام ذهني لدى الفرد اتجاه القيم المحورية لبيئة العمل.

(Léa Baillat, Et Al,2023)

4 – أبعاد الاحتراق النفسي

يعرف في أحدث الأدبيات مفهوم الاحتراق النفسي في نموذج كريستينا ماسلاش كحالة نفسية مهنية مركبة تتجسد في ثلاثة أبعاد أساسية هي: الإنهاك الانفعالي، تبدل المشاعر، وتدني الشعور بالإنجاز

الشخصي أو الفعالية المهنية، وينظر إليه كاستجابة مزمنة لضغوط العمل يتداخل فيها الجانب الانفعالي والمعرفي والعلائقي (Edú-Valsania. et al. 2022).

1-4 الإنهاك / الاستنزاف الانفعالي (Emotional Exhaustion)

تشير (Maslach) إلى أن الإنهاك أو الاستنزاف الانفعالي يمثل البعد المحوري في متلازمة الإحترق النفسي، إذ يشير هذا البعد إلى الشعور المستمر بالتعب العميق، وفقدان الطاقة النفسية والجسدية، وانخفاض القدرة على تحمل متطلبات العمل اليومية (Edú-Valsania et al., 2022) ويظهر هذا البعد عندما تتراكم الضغوط المهنية المزمنة دون فترات كافية للتعافي أو الراحة، فيعيش الفرد حالة من الإرهاق المتواصل تجعل أي جهد إضافي يبدو مرهقاً، وهو ما يدفع العديد من النماذج الحديثة إلى اعتبار الإنهاك نقطة البداية في المسار الديناميكي للإحترق النفسي.

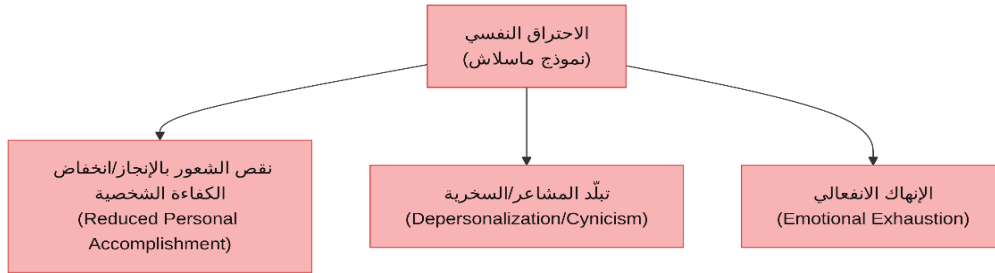
2-4 تبلد المشاعر (Depersonalization)

يتمثل مفهوم تبلد المشاعر الذي يشار إليه في النسخ الأحدث من مقياس ماسلاش للإحترق النفسي في تبني اتجاهات سلبية أو ساخرة تجاه العمل أو نحو المستفيدين من الخدمة، مع خلق مسافة نفسية باردة في التفاعل معهم أو مع الآخرين. هذا البعد حسب (Maslach et al. 2016) يفسر غالباً كآلية دفاعية أمام الإنهاك المزمن، حيث يحاول الفرد حماية ذاته عبر التقليل من التفاعل العاطفي فيتحول التفاعل إلى نمط آلي بدلاً من تفاعل شخصي، ما ينعكس على جودة العلاقة المهنية ويزيد احتمالية الأخطاء أو تدهور جودة الخدمة والأداء الوظيفي.

3-4 نقص الشعور بالإنجاز الشخصي (Reduced Personal Accomplishment)

يشير تدني الشعور بالإنجاز الشخصي أو انخفاض الفعالية المهنية حسب نموذج ماسلاش إلى إحساس الفرد بأنه أقل كفاءة وأقل قدرة على تحقيق أهدافه المهنية، حتى عندما يبذل جهداً كبيراً فيكون لديه انطباع بأنه لا يحقق نتائج ذات معنى. ويتجلى هذا البعد في خبرة ذاتية بالعجز وتآكل الشعور بعدم الجدوى المهنية، ويرتبط بانخفاض الرضا الوظيفي والدافعية للعمل، كما تشير الدراسات الحديثة (Salmela-Aro et al. 2023) إلى أن استمرار الإنهاك الانفعالي مع تبلد المشاعر لدى الفرد يسهم في تعميق هذا الإحساس بعدم الكفاءة والإنجاز الشخصي.

الشكل رقم (01) يوضح نموذج ماسلاش للاحترق النفسي.



4-4 العلاقة بين الأبعاد الثلاثة

في التصورات الحديثة للاحترق النفسي، تفهم أبعاده الثلاثة على أنها عملية تفاعلية تتطور مع الوقت داخل بيئة العمل. فغالبا ما يبدأ الامر بالإرهاك الانفعالي نتيجة ضغوط مهنية مستمرة تتعب الفرد وتستنزف طاقته الانفعالية والذهنية. ومع تواصل الضغط، قد يلجأ الفرد الى التبدل في المشاعر كطريقة لحماية نفسه، فيبتعد وجدانيا عن العمل ويقل تفاعله مع الآخرين، وهذا قد يخفف التوتر مؤقتا، لكنه يضعف العلاقات المهنية ويضعف شعور الفرد بقيمة عمله وبالمساندة التي يتلقاها.

وعندما يتزامن الاستنزاف مع ضعف الانخراط والاغتراب المهني، يتزايد تدريجيا الشعور بتدني الانجاز أو انخفاض الفعالية المهنية، إما بسبب تراجع الاداء فعليا أو بسبب تراجع ثقة الفرد في قدرته على تحقيق اهدافه. ورغم ان هذه الابعاد ترتبط ببعضها وقد تظهر غالبا في صورة تتابع زمني يبدأ بالإرهاك ثم يليه التبدل في المشاعر ويتلوه تدني الانجاز، فان الدراسات السيكمترية تظهر انها تظل مميزة ويمكن التفريق بينها عند القياس، لذلك ما يزال الاعتماد على النموذج الثلاثي مناسباً في الدراسات العلمية. وقد لا يسير هذا التطور بالطريقة نفسها لدى جميع الافراد، اذ قد تختلف العلاقات بين الابعاد تبعا لطبيعة المهنة والثقافة وظروف العمل.

5- أعراض الاحتراق النفسي

يرتبط مفهوم الاحتراق النفسي بمجموعة متنوعة من الأعراض التي قد تظهر نفسها بوضوح لدى بعض الأفراد، بينما تبقى خفية أو يصعب اكتشافها لدى آخرين. ويلاحظ أن هذه الأعراض كثيرا ما

تتداخل مع أعراض خاصة باضطرابات نفسية أخرى مثل الاكتئاب أو القلق مما يزيد من صعوبة التشخيص والتمييز بينها في الأوساط المهنية والنفسية. ونتيجة لذلك، شهد هذا المجال اهتماما واسعا من قبل الباحثين، وفي مقدمتهم (Christina Maslach) و (Susan Jackson) اللتين أعدتا واحدة من أشهر الأدوات البحثية لقياس الإحترق النفسي (Maslach Burnout Inventory)، والتي حددت الأبعاد الثلاثة الأساسية للمتلازمة وهي: الإنهاك الانفعالي، وتبدل المشاعر أو التوجه السلبي نحو الآخرين، والشعور بتدني الإنجاز الشخصي. كما أسهم كل (Schaufeli) و (Leiter) في تطوير فهم أعمق للعوامل والمحددات السياقية والاجتماعية للإحترق النفسي، مثل بيئة العمل والضغوط التنظيمية وأساليب الإشراف والدعم الاجتماعي، وأكدوا على أنه ليس ظاهرة فردية فقط بل يتأثر بدرجة كبيرة بالظروف البيئية والمهنية. ومن خلال هذه الجهود البحثية المتعددة، أصبح بالإمكان رسم صورة أكثر وضوحا للأعراض النموذجية للإحترق النفسي، وكشف تقاطعاته مع الاضطرابات النفسية الأخرى. وهذا ما سنتناوله لاحقا.

1-5 الأعراض النفسية للإحترق النفسي

تفيد دراسة (Edú-Valsania.2022) بأن الإحترق النفسي يرتبط بدرجات عالية من الاكتئاب، القلق، ضعف الرضا عن الحياة والعمل، إضافة إلى مشاعر الإحباط والعجز وتدني تقدير الذات، ما يجعل الأعراض النفسية محورا مركزيا في فهم المتلازمة.

2-5 الأعراض الفيزيولوجية للإحترق النفسي

تشير منظمة الصحة العالمية (2019) عند تصنيفها للإحترق في (ICD-11) إلى أن السمة الأبرز في هذا السياق هي الشعور المستمر بالإنهاك أو استنزاف الطاقة، وهو ما ينعكس في التعب المزمن واضطرابات النوم والشعور بالتعب حتى مع الجهد البسيط، باعتباره مكونا جسديا ملازما للمتلازمة.

3-5 الأعراض السلوكية للإحترق النفسي

فيما يتعلق بالأعراض السلوكية، توصلت نتائج دراسة (Edú-Valsania.2022) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الإحترق النفسي وسلوكيات سلبية متعددة، مثل زيادة استهلاك الكحول والتدخين وكثرة التغيب عن العمل والتقصير في الواجبات. كما توصلت نتائج دراسة (Fiorilli.2017) على عينة من الاستاذة بأن ارتفاع مستويات الإحترق النفسي يتجلى في سلوكيات مهنية سلبية مثل ضعف الانخراط في العمل، عدم القدرة على إدارة المشكلات في المحيط المهني، والتصرفات الانفعالية المبالغ فيها مع التلاميذ، ما يعكس تأثير الضغط المزمن على مستوى الأداء الوظيفي والسلوك اليومي.

4-5 الاعراض المعرفية للاحترق النفسي

على المستوى المعرفي، تتجلى الآثار السلبية للاحترق النفسي في صعوبات في التركيز، ضعف في الذاكرة، تشتت ذهني، عدم القدرة على اتخاذ القرارات، بحيث يصبح الفرد أقل قدرة على التخطيط وحل المشكلات (Edú-Valsania et al., 2022).

5-5 الاعراض العاطفية والعلائقية للاحترق النفسي

تشير دراسة (Xue.2023) التي تم اجراؤها على عينة من الاستاذة الى أن الاحترق النفسي يرتبط بمشاعر سلبية حادة مثل الإحباط، الكآبة، الغضب، وفقدان المتعة، إضافة إلى ضعف القدرة على فهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، ما يؤدي إلى تدهور نوعية العلاقات مع الطرف الآخر وزيادة مشاعر العزلة والانسحاب الاجتماعي.

6- مصادر الاحترق النفسي

تعد مصادر الاحترق النفسي موضوعا محوريا في فهم هذه المتلازمة، إذ إن الاحترق لا يظهر فجأة، بل هو حصيلة تراكم طويل لضغوط مهنية وشخصية تتجاوز طاقة الفرد على التكيف. وتتشارك في تكوينه جملة من العوامل المرتبطة بالفرد نفسه، وبالعلاقات مع الآخرين وبظروف العمل والتنظيم المهني، لتقود تدريجيا إلى إنهاك عاطفي وشعور متزايد بعدم الرضا وتراجع القدرة على الإنجاز الشخصي. وينطلق عرض هذا العنصر من إبراز أهم هذه المصادر في أبعادها التنظيمية والفردية والاجتماعية، بوصفها المدخل الأهم لفهم نشوء الاحترق النفسي ومن خلالها بناء استراتيجيات فعالة للوقاية والتخفيف من آثاره.

حيث تشير نتائج دراسة (Sohrab amiri,et al.2024) الى أن العوامل التنظيمية والمهنية تمثل أحد أهم مصادر الاحترق النفسي، حيث يرتبط ارتفاع الضغوط المهنية، وسوء التواصل في بيئة العمل، ووجود التنمر أو العنف الوظيفي، بزيادة احتمال تطور الاحترق النفسي بين العاملين في القطاعات الصحية وغيرها. مما يؤكد مركزية خصائص بيئة العمل في نشأة الاحترق النفسي واستمراره.

كما توصلت نتائج دراسة (Jiaxin yang, et al.2024) الى ان الخصائص الفردية والنفسية للعاملين تعد مصدرا مهما آخر للاحترق النفسي، حيث يرتبط ضعف المرونة النفسية ومستويات القلق والاكتئاب المرتفعة، ونقص مهارات التكيف مع الضغوط، بزيادة قابلية الفرد للاحترق النفسي. وقد بينت الدراسات بأن مشكلات الصحة النفسية مثل اضطرابات النوم والقلق والاكتئاب، تتغذى من عوامل

قابلة للتعديل كالسلوكيات غير الصحية وضعف الدعم الاجتماعي والعمل بنظام المناوبات، وتنعكس في مستويات أعلى من الإحتراق النفسي. كما يعد اختلال التوازن بين العمل والحياة الخاصة، للفرد وضعف الدعم الاجتماعي والأسري، من المصادر البارزة للإحتراق النفسي، خاصة في المهن الخدماتية التي تتطلب من الفرد تفاعلاً كبيراً مع الآخرين. فقد أظهرت الدراسة أن العوامل المرتبطة بزيادة الإحتراق لدى العاملين تشمل طول ساعات العمل، والعمل بنظام المناوبات، وصعوبات التوفيق بين المتطلبات الأسرية والمهنية، إلى جانب انخفاض الشعور بالسعادة الذاتية والدعم الاجتماعي.

كما أفادت الأدبيات الحديثة بأن العوامل المرتبطة بالعنف في العمل تسهم في الأذى في نشوء الإحتراق النفسي حيث يرتبط التعرض المتكرر للعنف اللفظي أو الجسدي، بارتفاع مؤشرات الإرهاق الانفعالي والتبليد والانخفاض في الرضا الوظيفي. وتشير الدراسة التحليلية للعنف ضد العاملين (Berger.2024) إلى انتشار العنف بدرجة مرتفعة في أوساط العاملين بنوعيه اللفظي والجسدي، وأن الفئات الأصغر سناً والأقل خبرة أكثر عرضة له، وهو ما شكل مصدراً مزمناً للضغط والإحتراق في البيئات العالية الخطورة. وحسب دراسة (Yara.et al. 2022) فإن الإحتراق النفسي يرتبط بمجموعة واسعة من العوامل المتداخلة، تشمل التحكم في العمل، وتوافر الموارد الوظيفية ونوعية العلاقات والتواصل والقيادة، إضافة إلى واجهة العمل/الأسرة، مما يعكس الطبيعة متعددة الأبعاد لمصادر الإحتراق النفسي. وقد بينت الدراسة التحليلية للعوامل المرتبطة بالإرهاق – بوصفه المصدر الرئيس للإحتراق – وأن انخفاض التحكم الوظيفي، وضعف الموارد، وسوء التفاعل في العمل، وضعف القيادة، وتوتر العلاقة بين العمل والحياة الخاصة جميعها ترتبط بارتفاع مستويات الإرهاق.

وفي السياق العربي بينت نتائج دراسة الجهني (2001) التي تعد من أوائل الدراسات العربية التي تناولت مصادر الإحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض أن مصادر مثل: البيئة المادية للتدريس، وآثار ضغوط العمل، والعلاقة مع الطالبات، والعلاقة مع إدارة المركز، كانت من أكثر المصادر إسهاماً في الإحتراق النفسي. كما أظهرت الدراسة أهمية العوامل التنظيمية، والعلائقية، وظروف العمل المادية كمناخ رئيسة للإحتراق النفسي في السياق الجامعي.

7- عوامل الإحتراق النفسي

يعد الإحتراق النفسي من أبرز الظواهر التي استقطبت اهتمام الباحثين في مجال الصحة النفسية المهنية، نظراً لتأثيراته السلبية على الفرد والمؤسسة معاً. وقد سعت الدراسات المتعددة إلى فهم هذه الظاهرة من خلال تتبع مصادرها وتحديد العوامل المؤدية إليها. وفي هذا الإطار، يرتبط البحث في أسباب الإحتراق النفسي ارتباطاً وثيقاً بدراسة أسباب الضغوط المهنية، وذلك لتشابه الظروف

التي ينشأ فيها كلاهما. ومع ذلك، فإن شعور الفرد بالضغط في بيئة العمل لا يعني بالضرورة إصابته بالاحترق النفسي، لكن حدوث الاحتراق النفسي يكون دائماً نتيجة للضغوط المتراكمة الناتجة عن ظروف العمل الصعبة.

وفي هذا السياق، حدد ليتر وماسلاش (Leiter,Maslach,2016) مجموعة من العوامل المرتبطة بالاحترق النفسي، والتي تنقسم إلى فئتين رئيسيتين: الأولى تتعلق بالبيئة المهنية وتشمل ستة عوامل أساسية هي عبء العمل، ودرجة التحكم والاستقلالية، ونظام المكافآت، والعلاقات الاجتماعية في بيئة العمل، والشعور بالعدالة التنظيمية، والتوافق في القيم بين الفرد والمؤسسة. أما الفئة الثانية فترتبط بالخصائص الشخصية للعامل نفسه .

7-1- العوامل المتعلقة بالبيئة المهنية

(أ) **عبء العمل:** يسهم عبء العمل المفرط بنوعيه الكمي والنوعي في حدوث الاحتراق النفسي، إذ يؤدي إلى استنزاف طاقة العامل وقدرته على الاستجابة لمتطلبات العمل. فمن الناحية الكمية، قد يطالب الموظف من قبل الإدارة بإنجاز مهام متعددة تفوق ما يمكنه إتمامه ضمن الإطار الزمني المحدد. أما من الناحية النوعية، فقد يكلف بأداء مهام تستلزم قدرات جسدية أو مهارات علمية متقدمة لا تتوفر لديه. وحين يتحول هذا العبء الزائد إلى حالة مزمنة يصعب التحكم فيها، وتتضاءل بذلك فرص الفرد في الحصول على الراحة والتعافي واستعادة توازنه، مما يعيق قدرته على إثبات كفاءته المهنية والانخراط في أنشطة جديدة تعزز أداء الوظيفي.

(ب) **درجة التحكم والاستقلالية:** يعد التحكم والاستقلالية أحد العوامل المحورية في ضوء نموذج العوامل المرتبة بالاحترق في بيئة العمل الذي طرحه (Leiter.Maslach, 2016) إذ تشير الأدبيات إلى أن عدم قدرة العاملين على التأثير في القرارات المهنية ذات الصلة بأدوارهم، وضعف استقلاليتهم في استخدام الموارد والإمكانات الضرورية لأداء مهامهم بكفاءة، يعكسان شكلاً من اللاتوافق في مجال التحكم، الأمر الذي يزيد من مستويات الضغوط المهنية ويمهد لتطور الاحتراق النفسي. وعلى العكس من ذلك، فإن إدراك الموظفين بتمتعهم بدرجة كافية من التحكم في مجريات عملهم، وقدرتهم على التأثير في القرارات المهنية داخل بيئة العمل، وممارستهم لاستقلالية مهنية ملائمة، يسهم في تحقيق توافق أكبر بين الفرد والبيئة في هذا المجال، بما يعزز فاعليتهم المدركة، ويرفع من مستوى رضاهم واعتزازهم المهني، ويدعم التزامهم التنظيمي والادائي.

(ج) **نظام المكافأة:** يشكل غياب التقدير وضعف نظام الحوافز المادية أو الترقيّة في الوظيفة أو صور التقدير والاعتراف الاجتماعي، عاملاً يزيد من احتمالات تفاقم مستوى الاحتراق النفسي المهني لدى الأفراد، إذ يسهم في خفض القيمة المدركة للعمل والعاملين معاً، وترسيخ مشاعر قصور الكفاءة الذاتية

وعدم الإنصاف التنظيمي في تقدير الجهود المبذولة، بما يفضي إلى تولد إحساس لدى الفرد بالتهميش وضعف القبول. وفي المقابل، يعد انتظام سياسات المكافأة وتفعيل آليات الحوافز المتنوعة عامل مهم في تدعيم شعور الأفراد بالانتماء للمؤسسة المستخدمة، وإرساء علاقات مهنية سوية بينهم وبين بيئة العمل، الأمر الذي يهيئ محيط عمل داعم لنمو مشاعر الرضا الوظيفي والاتزان النفسي الداخلي.

د) العلاقات الاجتماعية في بيئة العمل: تشكل العلاقات الاجتماعية في بيئة العمل أحد المحددات الجوهرية للاحتراق النفسي وفق نموذج (Leiter.Maslach, 2016) حيث يشير إلى طبيعة التفاعلات المهنية والشخصية القائمة بين العاملين وزملائهم ورؤسائهم المباشرين ضمن المنظومة المؤسسية. وتعد جودة هذه العلاقات عاملاً حاسماً في تحديد مستوى الصحة النفسية المهنية، إذ أن البيئات التي تتسم بالدعم الاجتماعي المتبادل والتعاون البناء والثقة المتبادلة تساعد في إنقاص احتمالية التعرض للاحتراق النفسي، في حين أن البيئات التي تسودها الصراعات المهنية والعزلة الاجتماعية وضعف التواصل الفعال وانعدام الدعم الجماعي تعزز من مشاعر الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر اتجاه الآخرين. ويؤكد هذا المنظور على أهمية بناء مناخ تنظيمي يعزز التماسك الجماعي والانتماء المهني والمؤسسي، ويرسخ علاقات إيجابية تقوم على الاحترام المتبادل والشفافية في التعامل، باعتبار ذلك آلية وقائية فعالة ضد الاحتراق النفسي وضامناً لاستدامة الأداء المهني الأمثل.

هـ) الشعور بالعدالة التنظيمية: ينظر إلى الشعور بالعدالة التنظيمية على أنه أحد الأبعاد المحورية في نموذج مجالات الحياة المهنية الذي طوره ماسلاش وليتر، حيث يرتبط هذا البعد بإدراك العامل لمدى نزاهة توزيع الموارد، وموضوعية إجراءات اتخاذ القرارات، واحترام كرامة الأفراد في المعاملات اليومية داخل المنظمة. ويرى هذا المنظور أن تراجع الإحساس بالعدالة، سواء من خلال المحاباة في الترقيات والمكافآت أو غموض المعايير والإجراءات أو المعاملة غير المتكافئة بين العاملين، يسهم في توليد نظرة اللانصاف لدى الفرد تؤدي تدريجياً إلى الإنهاك الانفعالي وتنامي النزعة التشاؤمية وانخفاض الشعور بالكفاءة المهنية، وهي الأبعاد المركزية للاحتراق النفسي كما تعرفه ماسلاش وليتر. وبالمقابل، فإن ترسيخ سياسات تنظيمية شفافة وعادلة، تقوم على وضوح القواعد وتكافؤ الفرص واحترام العاملين، يعد آلية وقائية أساسية في نموذج ماسلاش وليتر للحد من تطور الاحتراق النفسي ودعم الارتباط الإيجابي بالعمل والمؤسسة على المدى الطويل.

و) التوافق في القيم بين الفرد والمؤسسة: وفق منظور ماسلاش وليتر (2016) في نموذج مجالات الحياة المهنية، يقصد به مدى انسجام منظومة معاني الفرد الأخلاقية والمهنية مع رسالة المؤسسة وأولوياتها وطرائق عملها، بحيث يتيح هذا الانسجام استدامة المعنى المهني والانخراط الإيجابي. فعندما تتسع فجوة القيم كأن تفضل المؤسسة مؤشرات الكم على الجودة، أو تكافئ ممارسات تتناقض مع المعايير المهنية المعلنة، يتولد شعور بالاغتراب الأخلاقي واللاجدوى، ويتصاعد الشك في البيئة

التنظيمية، وهي مسارات تغذي أبعاد الإحترق النفسي من إنهاك انفعالي وتبلد في المشاعر وتراجع في الإنجاز. في المقابل، يعزز اتساق القيم الهوية المهنية والانتماء، ويقوي الإحساس بالمعنى والغرض من العمل، ما ينعكس على الحيوية والالتزام. وتظهر مؤشرات الاتساق القيمي في وضوح الرسالة وتناسق سياسات المكافأة مع القيم المعلنة ومشاركة العاملين في تحديد الأولويات، وبالتالي الاعتراف بالاخلاقي للفرد يرافق سياقات إنجاز المهام في ظروف حسنة.

ويعتبر المنظور الذي قدمه (Leiter.Maslach, 2016) للعوامل المرتبطة بالإحترق النفسي إطاراً تفسيرياً شاملاً يتجاوز المقاربات الأحادية البعد التي اقتصرت على إرجاع الإحترق النفسي إما لعوامل فردية أو لمتغيرات بيئية معزولة. فالتقسيم الثنائي الذي اعتمدته الباحثة يعكس رؤية تكاملية تقر بأن الإحترق ظاهرة مركبة تنشأ من تفاعل ديناميكي بين خصائص المحيط التنظيمي وسمات الفرد الشخصية، وليس نتاجاً لأحدهما بمعزل عن الآخر. ولعل ما يميز هذا المنظور تركيزه على العوامل البيئية المهنية من خلال تحديد ستة أبعاد تنظيمية قابلة للقياس، وهو ما يتيح للمؤسسات التعليمية والصحية وغيرها تصميم برامج وقائية علاجية مبنية على أدلة تستهدف مواطن الخلل التنظيمي بدقة.

2-7 العوامل الشخصية للفرد

تمثل الخصائص الشخصية للفرد الفئة الثانية من العوامل المرتبطة بالإحترق النفسي في اعتقاد (Leiter et al., 2016) وتشمل مجموعة من السمات الفردية والخصائص الديموغرافية التي تحدد مدى قابلية الفرد للتأثر بالضغوطات المهنية والاستسلام لأعراض الإحترق النفسي. وتتضمن هذه الخصائص عوامل متعددة كالسمات الشخصية (مثل الكمالية، وضعف تقدير الذات، والنمط الشخصي من الفئة أ) والمتغيرات الديموغرافية (كالعمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والخبرة المهنية)، بالإضافة إلى أساليب المواجهة والتكيف التي يتبناها الفرد في التعامل مع الضغوطات. ويشير هذا المنظور إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمهارات مواجهة فعالة، وقدرة على طلب المساعدة من الزملاء، وخبرة مهنية كافية، يكونون أقل عرضة للإحترق النفسي مقارنة بنظرائهم الذين يفتقرون لهذه الموارد الشخصية. كما تلعب قدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية ومهنية سليمة داخل المؤسسة، وكفاءته في إدارة الوقت والمهام، دوراً محورياً في التعامل مع الضغوطات المهنية، مما يستدعي ضرورة مراعاة هذه الفروق الفردية عند تصميم البرامج الوقائية والعلاجية للإحترق النفسي، بحيث تدمج التدخلات المؤسسية مع استراتيجيات التمكين الفردي لتحقيق فعالية أكبر في الحد من هذه الظاهرة.

8- مراحل ظهور وتطور الإحترق النفسي

يعد الإحترق النفسي ظاهرة متدرجة تتطور عبر مراحل متتابعة، وقد قدم الباحثون عدة نماذج تفسيرية عن كيفية نشوء هذه الظاهرة وتطورها. تتفق هذه النماذج على أن الإحترق النفسي ليس حدثاً مفاجئاً، بل عملية تراكمية تمر بمراحل يمكن تمييزها وتحديد خصائص كل منها.

حيث قدم (Edelwich, Brodsky, 1980) أحد أوائل النماذج عن نشوء وتطور الإحترق النفسي حيث حدد النموذج أربع مراحل رئيسية للإحترق النفسي هي: مرحلة الحماس (Enthusiasm) ومرحلة الركود (Stagnation)، ومرحلة الإحباط (Frustration) وأخيراً مرحلة اللامبالاة (Apathy). تبدأ المرحلة الأولى بمشاعر الحماس والتفاؤل تجاه العمل الجديد، يليها الركود عندما تبدأ علامات الضغط المهني بالظهور، ثم الإحباط حيث يمكن توجيه طاقة عدم الرضا نحو إمكانية التغيير، وصولاً إلى اللامبالاة التي تمثل المرحلة النهائية من الانسحاب الوظيفي.

كما طورت كريستينا ماسلاش وزملاؤها (Maslach et al., 2016) نموذجاً تسلسلياً يوضح التطور المتدرج لأبعاد الإحترق النفسي الثلاثة من خلال ستة مراحل تبدأ بمرحلة شهر العسل (Honeymoon Phase) يسودها التفاؤل والحماس، تليها مرحلة بداية الضغط (onset of Stress) حيث تظهر أولى علامات الضغوط المهنية، ثم تبرز مرحلة الضغط المزمن (Chronic Stress) الذي يصبح مستمراً ويؤثر على الحياة الشخصية والمهنية للفرد، ثم الإحترق النفسي الفعلي (Burnout) حيث تستنزف الطاقة الجسدية والانفعالية للفرد، تليها مرحلة تبدل المشاعر (Depersonalization) وأخيراً مرحلة انخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي للفرد (Reduced Sense of Accomplishment).

ويقدم جولمبيوسكي (Golembiewski, et al. 1988) وزملاؤه نموذجاً مرحلياً مبنياً على أبعاد مقياس ماسلاش للإحترق النفسي (Golembiewski Phase Model) حيث يتم دمج مستويات مرتفعة ومنخفضة من الإنهاك الانفعالي وتبدد الشخصية وانخفاض الإنجاز الشخصي في ثماني مراحل متدرجة من الإحترق الأقل درجة إلى الأعلى درجة. تنطلق المراحل الأولى من أنماط تتسم بإنهاك منخفض تبدل مشاعر ضعيف مع شعور عال نسبياً بالإنجاز، وهي حالات أقرب إلى الاندماج العادي في العمل مع بعض الضغوط المقبولة. ومع تصاعد الضغوط وعدم توفر الدعم، ينتقل الفرد تدريجياً إلى أنماط يتزايد فيها الإنهاك ويتنامى فيها الشعور بالبعد عن الآخرين، فيصبح التعامل مع الزملاء أو المستفيدين أكثر جفاءً. وفي المراحل المتقدمة يجتمع ارتفاع الإنهاك وتبدد الشخصية مع انخفاض حاد في الإحساس بالإنجاز الشخصي، فيشعر الفرد بأن عمله بلا قيمة، وأنه غير قادر على تغيير الواقع ما يجعل هذه المرحلة مؤشراً على إحترق نفسي عميق يستلزم تدخلاً علاجياً وتنظيمياً عاجلاً.

ويصف (Cherniss, 1980) الإحترق النفسي في إطار تفاعلي عبر ثلاث مراحل مترابطة تبدأ بمرحلة الضغط، حيث يتعرض الفرد لمتطلبات عمل تفوق موارده الفعلية أو المدركة، فينتج عن ذلك توتر مزمن وشعور بالإرهاك المتكرر، ولكن مع استمرار محاولات التكيف. في حين إذا طال استمرار هذه الضغط دون دعم أو تعديلات تنظيمية كافية يدخل الفرد في مرحلة الثانية وهي الإرهاك، حيث يصبح التعب الانفعالي والجسدي أكثر حدة وثباتاً، ويظهر تراجع واضح في الحماس والأداء، مع تزايد مشاعر الإحباط. في المرحلة الثالثة، أي المواجهة الدفاعية، يلجأ الفرد إلى أنماط سلوكية وانفعالية دفاعية كالتبذل، والتقليل من أهمية العمل، والسخرية من الزملاء، والانفصال الانفعالي عن المواقف الضاغطة، فيتحول الإحترق من مجرد استنزاف للطاقة إلى نمط مستقر من التكيف السلبي الذي ينعكس على جودة الأداء والخدمات والعلاقات المهنية.

ووفقاً للسياقات الحديثة (Leclercq, et al. 2023) فإن الإحترق النفسي يتطور عبر تسلسل مراحل واضحة يبدأ بمرحلة صفر، حيث يكون الفرد مفعماً بالحماس والاندماج في العمل، مع مثالية عالية وتصور متفائل لإمكانات التغيير والإنجاز. بمرور الوقت، ومع تزايد التعرض لمتطلبات مفرطة أو غامضة، تبدأ المرحلة الأولى التي تتسم بوهن تدريجي في الأداء، إذ يظهر أول شرخ بين التوقعات المرتفعة وواقع العمل اليومي، ويبرز الإحساس بعدم التقدير أو غموض المعايير. وفي المرحلة الثانية يميل الفرد إلى الانسحاب الوقائي، ويتجه إلى تقليص جهوده أو اللجوء إلى استراتيجيات اجتنابية، مثل التغيب أو الحضور الشكلي، في محاولة لحماية ما تبقى من طاقته النفسية. ومع غياب تدخلات فعالة تنتهي العملية بالمرحلة الثالثة، وهي مرحلة الإحترق المؤكد، حيث تتشكل صورة أكثر وضوحاً من الإرهاك الانفعالي، وانخفاض الدافعية، واضطراب المزاج، وتراجع واضح في الكفاءة والأداء، بما يجعل العملية أقرب إلى حالة مرضية تتطلب رعاية مهنية وخطاً وقائية على مستوى الفرد والمؤسسة.

ويظهر عرض النماذج المختلفة لتطور الإحترق النفسي أن الظاهرة تنشأ عبر مسار تدريجي متأثر بالتفاعل بين العوامل الفردية والتنظيمية. ورغم اختلاف الباحثين في عدد المراحل وتسمياتها، فإن القاسم المشترك بينهم يتمثل في رؤية الإحترق النفسي كعملية تراكمية تبدأ بالحماس الزائد للعمل، ثم تتدهور تدريجياً إلى الإرهاك الانفعالي وتبذل المشاعر والانسحاب الوظيفي. وبصورة عامة، يشير تعدد النماذج إلى تطور الفهم العلمي للإحترق النفسي من كونه نتيجة لضغوط العمل، إلى كونه عملية نفسية تنظيمية مستمرة يمكن مراقبتها والتدخل في مراحلها الأولى للوقاية من تفاقمها.

9- النظريات والنماذج المفسرة للاحترق النفسي

رغم حداثة مفهوم الاحترق النفسي نسبيا، فإن دراسته ارتبطت منذ بداياتها بأدبيات الضغط المهني، والصحة النفسية في العمل، وعلم نفس العمل والتنظيم، مما جعل تفسيره يستند إلى أكثر من اتجاه نظري واحد. لذلك ظهرت محاولات متعددة لتفسيره، من منظور فسيولوجي للإجهاد، ومنظور تفاعلي بين الفرد والبيئة، واتجاهات معرفية-سلوكية وأخرى دينامية، إضافة إلى نماذج متخصصة في الاحترق ذاته طورها باحثون في ميدان البيئة المهنية.

9-1 النظرية السلوكية

تنطلق التفسيرات السلوكية للاحترق النفسي من افتراض أن سلوك الفرد في بيئة العمل يشكل أساسا من خلال أنماط التعزيز والعقاب التي يتعرض لها في مواقف العمل اليومية، فعندما يغلب على التجربة المهنية ضعف التعزيز الإيجابي، وكثرة المثيرات المنفرة (مثل النقد، العقاب، أو المطالب المجهد دون مقابل) يميل الفرد إلى تطوير سلوكيات هروب وتجنب كآلية لتقليل التوتر اللحظي مثل الانسحاب التدريجي من المهام، التسويف، أو تقليل الانخراط العاطفي في العمل، ووفق المنظور الذي قدمه (Skinner,1953) يفهم الاحترق النفسي على أنه نتيجة تراكمية لتعلم هذه السلوكيات التجنبية في سياق العمل الذي يفتقر للتعزيز، ما يؤدي إلى حلقة مفرغة من انخفاض الأداء، وتزايد النقد، وتعميق التجنب والإنهاك.

9-2 النظرية المعرفية

ترى المقاربة المعرفية أن الاحترق النفسي لا ينجم فقط عن شدة الضغوط الموضوعية، بل عن الطريقة التي يفسر بها الفرد تلك الضغوط من خلال منظومة معتقداته وأفكاره حول ذاته وعمله والآخرين (Beck,1976) فالأشخاص الذين يتبنون أنماطا معرفية سلبية كالتعميم المفرط للفشل، أو قراءة المتطلبات المهنية دائما على أنها تفوق القدرة، أو تبني معايير كمالية صارمة يكونون أكثر عرضة لتقييم بيئة العمل باعتبارها مرهقة وغير قابلة للضبط، ما يعزز مشاعر العجز والإنهاك مع مرور الوقت، ومن هذا المنظور يفهم الاحترق بوصفه حالة تتجسد فيها الثلاثية المعرفية السلبية تجاه الذات والعمل والمستقبل، فتتآكل الثقة في الكفاءة الذاتية والجدوى المهنية، ويتحول العمل إلى مصدر دائم للإحباط والانفعال السلبي بدلا من أن يكون مجالا للإنجاز والنمو والابداع.

9-3 النظرية المعرفية السلوكية

تدمج النظرية المعرفية السلوكية بين التركيز على الأفكار من جهة، والسلوكيات المتعلمة من جهة أخرى، وتفترض أن الإحتراق النفسي ينتج عبر تفاعل حلقي بين أفكار غير تكيفية وسلوكيات تجنبية واستراتيجيات مواجهة غير فعالة (Beck, et al 1979) في هذا الإطار ينظر إلى الموظف المرهق على أنه يطور معتقدات مثل "لا جدوى من الجهد" أو "أي خطأ يعني الفشل الكامل" ما يدفعه إلى تجنب المواقف الصعبة وتقليص المبادرة، فيحصل على قدر أقل من الخبرات الإيجابية والتعزيز فتزداد قناعاته السلبية وتتعمق دوامة الإحتراق، لذلك تركز التدخلات المعرفية السلوكية على تعديل هذه المعتقدات السلبية، وتدريب الفرد على مهارات مواجهة نشطة، وتنشيط السلوكيات الإيجابية المرتبطة بالقيم المهنية، وقد بينت نماذج حديثة أن مثل هذه البرامج قادرة على كسر الحلقة المسببة للإحتراق وتقليص أعراضه على المدى المتوسط.

9-4 نظرية التعلم الاجتماعي

ينظر باندورا إلى السلوك الإنساني – بما في ذلك أنماط التفاعل في العمل – بوصفه حصيلة تفاعل تبادلي مستمر بين الشخص، والسلوك، والبيئة، مع تأكيد خاص على التعلم بالملاحظة ودور الكفاءة الذاتية في تنظيم السلوك (bandura,1977). وإنطلاقاً من هذه الرؤية، يفسر الإحتراق النفسي على أنه يتأثر بما يراه الفرد من نماذج في محيطه المهني، فالتعرض المستمر لزملاء مرهقين ومنسحبين، أو لثقافة تنظيمية تطبع الإفراط في العمل وتهمل الرعاية الذاتية، يمكن أن يؤدي إلى تعلم أنماط مواجهة غير صحية وإلى تآكل الإحساس بالقدرة على التأثير في شروط العمل، كما تشير هذه النظرية إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تعد مورداً شخصياً حاسماً، إذ يرتبط ضعفها بارتفاع احتمالات الإحتراق النفسي، في حين يسهم تعزيزها عبر النمذجة الإيجابية، والخبرات الإيجابية، والدعم الاجتماعي في بناء قدرة أكبر على تحمل الضغوط المهنية وتنظيم الانفعال في مواجهة المواقف المجهدة.

9-5 نظرية (الضغط، التقييم، التكيف)

إلى جانب هذه الاتجاهات، تساهم نماذج أخرى في تعميق فهم الإحتراق، مثل النموذج التبادلي للضغط والتكيف الذي قدمه (Lazarus, Folkman, 1984) والذي يؤكد أن خبرة الضغط ترتبط بالتقييم المعرفي للموقف وللموارد المتاحة لمواجهة أكثر من ارتباطها بالموقف الموضوعي ذاته. وإنطلاقاً من هذا المنظور يفسر الإحتراق كنتيجة لسلسلة ممتدة من تقييمات الموقف على أنه تهديد مزمن يتجاوز إمكانيات الفرد، مع اعتماد أساليب مواجهة غير فعالة (مثل التجنب أو الاستسلام) ما يؤدي إلى استمرار الاستثارة الفسيولوجية والانفعالية من دون استرجاع كاف للموارد النفسية والجسدية. وتنسجم هذه الرؤية

مع نماذج الضغط-المكافأة ونماذج عدم التوازن بين الجهد والمردود، التي تؤكد أن الإحترق يتغذى على إدراك مزمن للإجحاف وعدم العدالة، ما يعزز الشعور بالعجز وفقدان المعنى في العمل .

6-9 نظرية حفظ الموارد (Hobfoll – COR)

تفسر نظرية حفظ الموارد الإحترق النفسي بوصفه نتيجة لفقدان متراكم ومزمن لموارد الفرد في العمل، سواء كانت موارد مادية أو زمنية أو اجتماعية أو نفسية، حيث تنطلق من افتراض أساسي يتمثل في أن الأفراد يسعون إلى اكتساب مواردهم والحفاظ عليها وتنميتها، وأن الضغط ينشأ حين يشعر الفرد بتهديد فقدان هذه الموارد أو يعجز عن تعويض ما يستنزف منها. وبناء على ذلك ينظر إلى الإحترق كحصوله نهائية لدوامات الفقد التي يدخل فيها العامل عندما تستمر متطلبات العمل العالية في استنزاف موارده، في ظل ضعف التعويض والدعم والاعتراف، ما يؤدي مع الوقت إلى إنهاك انفعالي عميق وتراجع الإحساس بالكفاءة والقدرة على المواجهة.

(Hobfoll, Freedy. 1993)

7-9 نموذج متطلبات العمل والموارد (JD-R)

يفترض نموذج متطلبات العمل والموارد أن بيئة العمل يمكن تحليلها في فئتين هما متطلبات العمل (مثل عبء العمل، والضغط الزمني، والمطالب الانفعالية) وموارد العمل (مثل الاستقلالية، والدعم الاجتماعي، والتغذية الراجعة، وفرص النمو) وحسب (Demerouti, et al. 2001) فإن الإحترق النفسي يتكون أساساً عندما تكون المتطلبات مرتفعة باستمرار في ظل ندرة الموارد أو ضعفها. وي طرح النموذج مسارين رئيسيين: مسار الإنهاك الذي تؤدي فيه المتطلبات العالية إلى استنزاف الطاقة الجسدية والنفسية، ومسار الدافعية الذي يؤدي فيه نقص الموارد إلى تراجع الالتزام والمعنى، بحيث يتبلور الإحترق حين يجتمع الإنهاك مع ضعف الدافعية، مع إمكانية أن تقوم الموارد المتاحة بدور حاجز يخفف من أثر المتطلبات المرهقة.

8-9 نموذج ماسلاش وليتر للإحترق النفسي

ينطلق نموذج (Maslach, Leiter, 2016) من اعتبار الإحترق النفسي متلازمة مهنية ثلاثية الأبعاد تتمثل في الإنهاك الانفعالي، وتبليد المشاعر، وتدني الشعور بالإنجاز الشخصي في العمل، ويرتبط ظهور هذه الأبعاد بحالة من الضغط المزمن في سياق المهن الخدمائية والإنسانية. ويرى النموذج أن الإحترق لا يعود فقط إلى خصائص الفرد، بل إلى درجة عدم التوافق بينه وبين بيئة العمل في ست مجالات رئيسية هي: عبء العمل، ودرجة السيطرة، ونظام المكافآت، وجودة المجتمع المهني،

ومستوى العدالة التنظيمية، وملاءمة القيم، بحيث كلما اتسعت فجوة اللاتوافق في هذه المجالات زادت احتمالات تطور الإحترق بأبعاده الثلاثة.

وتؤكد القراءة الفاحصة للمقاربات النظرية السابقة أن الإحترق النفسي يمثل ظاهرة متعددة الأبعاد، لا يمكن اختزالها في مجرد رد فعل بدني للإرهاق، بل هي سيرورة نفسية واجتماعية معقدة تتشكل عند تقاطع الأبعاد الذاتية للفرد مع البيئة التنظيمية المحيطة به. فبينما ركزت التفسيرات السلوكية على دور أنماط التعزيز والعقاب في تشكيل سلوكيات الانسحاب (Skinner, 1953)، جاءت المقاربة المعرفية لتعمق الفهم من خلال التأكيد على أن جوهر الإحترق يكمن في الثلاثية المعرفية السلبية إتجاه الذات والعمل والمستقبل، حيث تبرز الوساطة الإدراكية والتمثلات الذاتية للمتطلبات المهنية كعامل حاسم في استنزاف الطاقة، يفوق في تأثيره التوصيف الموضوعي لحجم الضغوط الخارجية (Beck, 1976).

ويتضح من خلال الربط بين هذه المسارات أن هناك تقاطعا جوهريا بين الإدراك الفردي والسياق الاجتماعي، إذ تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي أن الإحترق قد ينتقل عبر النمذجة السلبية في المحيط المهني المأزوم، مما يؤدي إلى تآكل الكفاءة الذاتية المدركة (Bandura, 1977) وينسجم هذا الطرح مع نموذج (Lazarus 1984) الذي يضع التقييم المعرفي كحجر زاوية، مفسرا الإحترق كحصيلة لتقييمات ممتدة ترى في المتطلبات المهنية تهديدا مزمنيا يتجاوز الموارد المتاحة للمواجهة، وهو ما يمنع استرجاع التوازن النفسي والفسيولوجي المنشود.

وفي مرحلة أكثر تطورا، انتقل التحليل نحو النماذج التفاعلية التي تركز على ديناميكية الموارد، حيث تفسر نظرية حفظ الموارد الإحترق كحصيلة لدوامات الفقد المتراكمة للموارد المادية والنفسية (Hobfoll, 1993) ويتسق هذا التوجه مع نموذج متطلبات العمل والموارد (JD-R) الذي يطرح مسارين متوازيين: مسار الإنهاك الناتج عن ضغوط المهنة، ومسار الدافعية المرتبط بنقص الدعم والفرص، معتبرا أن الإحترق يتبلور في اللحظة التي تجتمع فيها المتطلبات المرتفعة مع ندرة الموارد المتاحة كعازل وقائي (Demerouti et al., 2001).

ويأتي نموذج ماسلاش وليتر ليتوج هذه الرؤية باعتبار الإحترق متلازمة مهنية تنبع من فجوة اللاتوافق بين الفرد والمنظمة في مجالات حيوية كالعدالة والسيطرة والقيم (Maslach 2016) وبناء على ما تقدم، نستخلص أن الإحترق النفسي هو انعكاس نسقي لانهايار منظومة التوازن بين طموحات الموظف وإمكاناته وبين الإكراهات الهيكلية لبيئة العمل، مما يحول النشاط المهني من مصدر لتحقيق الذات والنمو

إلى آلية لاستنزاف الهوية النفسية والاجتماعية، وهو ما يستدعي معالجات شمولية تتجاوز تمكين الفرد لتشمل إعادة هندسة البيئة التنظيمية برمتها.

10- الاحتراق النفسي وآثاره على الصحة النفسية والأداء الوظيفي

يعد الاحتراق النفسي من الظواهر المركزية في ميدان علم نفس، نظرا لما يخلفه من تداعيات عميقة على الفرد والمؤسسة معا. فهو لا يقتصر على حالة من الإجهاد المزمن في العمل، بل يتجلى كمتلازمة متكاملة تتميز بالإرهاك الانفعالي، وتبدل المشاعر، وتدني الإنجاز الشخصي، بما ينعكس سلبا على الصحة النفسية والأداء الوظيفي في آن واحد. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن الاحتراق النفسي يمثل حلقة وصل أساسية بين متطلبات العمل الضاغطة وظهور اضطرابات نفسية وانخفاض في جودة الأداء، الأمر الذي يجعل دراسته ضرورة علمية وعملية لفهم ديناميات التدهور النفسي والمهني لدى العاملين.

فمن منظور الصحة النفسية للفرد، يرتبط الاحتراق النفسي ارتباطا وثيقا بزيادة معدلات الاكتئاب والقلق واضطرابات المزاج، فضلا عن تراجع الشعور بالرضا عن الحياة وجودتها. إذ تظهر الأدبيات والدراسات التجميعية بأن الأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الاحتراق النفسي أكثر عرضة لتطوير أعراض اكتئابية وقلقية مقارنة بأقرانهم، كما ترتفع لديهم مشاعر العجز وفقدان المعنى في العمل، ما يعجل بظهور أنماط من التفكير السلبي والتشاؤمي اتجاه الذات والمستقبل. ويؤدي هذا التداخل بين الاحتراق النفسي واضطرابات المزاج إلى إضعاف قدرة الفرد على التكيف مع الضغوط اليومية، ويزيد من احتمالات اللجوء إلى أساليب غير تكيفية في المواجهة.

(Koutsimani, et al, 2019)

كما تمتد الآثار السلبية للاحتراق النفسي إلى أبعاد نفسجسدية، حيث ترتبط بارتفاع مستويات التوتر المزمن واضطراب النوم وزيادة الشكاوى الصحية العامة، مثل الصداع، واضطرابات الجهاز الهضمي، وآلام العضلات. وتؤكد الدراسات (Salvagioni et al, 2017) أن التعرض المستمر لمستويات مرتفعة من الاحتراق النفسي يسهم في استنزاف موارد الفرد النفسية والبدنية معا، بما يؤدي إلى تراجع القدرة على التركيز والانتباه، وضعف التحكم الانفعالي، وازدياد القابلية للاستثارة والغضب. هذه التغيرات النفسية والجسمية تشكل بيئة خصبة لتفاقم مخاطر صحية طويلة الأمد، وتزيد من احتمالات الغياب المرضي المتكرر، ما يعكس الترابط الوثيق بين الاحتراق النفسي وصحة الفرد النفسية والبدنية على المدى البعيد.

وعلى مستوى الأداء الوظيفي، تشير نتائج دراسة (Taris, 2006) إلى أن الإحترق النفسي يرتبط بانخفاض ملحوظ في الإنتاجية وجودة الأداء، وبزيادة في الأخطاء المهنية والسهو، خاصة في المهن التي تتطلب تركيزاً عالياً وتعاملاً مكثفاً مع الآخرين. فحالة التعب الانفعالي المزمن وفقدان الدافعية تؤدي إلى تراجع الجهد المبذول في العمل، وإلى نوع من الانسحاب النفسي من المهام والمسؤوليات، وهو ما ينعكس في صورة أداء شكلي يفتقر إلى المبادرة والإبداع. كما يرتبط الإحترق النفسي بارتفاع نوايا ترك العمل، وضعف الالتزام التنظيمي، بما يهدد استقرار الموارد البشرية في المؤسسة.

وتوفر نماذج حديثة مثل نموذج المتطلبات والموارد في العمل إطار تفسيري يربط بين الإحترق النفسي وتدهور الأداء، إذ ينظر إلى الإحترق بوصفه نتيجة لاختلال التوازن بين المتطلبات الوظيفية المرتفعة والموارد المتاحة المحدودة، الأمر الذي يؤدي إلى استنزاف الطاقة النفسية وضعف الانخراط في العمل. ووفقاً لهذا المنظور، فإن الإحترق النفسي لا يمثل فقط مخرجاً سلبياً لحالة ضغط مزمن، بل يعد آلية محورية تفسر كيف تتحول بيئة العمل غير الداعمة إلى سياق مولد لاعتلال الصحة النفسية وتراجع الأداء الوظيفي للفرد. ومن ثم، فإن فهم الآثار المترتبة على الإحترق النفسي في بعدها: الصحة النفسية والأداء الوظيفي، يكتسب أهمية خاصة في الأطر البحثية التي تسعى إلى تحسين جودة الحياة المهنية والرفع من فعالية المنظمات.

(Bakker et al, 2017)

11- أسباب الإحترق النفسي للأستاذ الجامعي

يعد الإحترق النفسي لدى الأستاذ الجامعي من الظواهر المهنية المعقدة التي تتداخل في نشأتها مجموعة من العوامل الشخصية والتنظيمية والمجتمعية، إذ لا يقتصر الأمر على كثافة الأعباء التدريسية والبحثية والإدارية فحسب، بل يمتد ليشمل بيئة عمل قد تتسم أحياناً بضعف الدعم المؤسسي، وتضارب الأدوار، وارتفاع سقف التوقعات من الطلبة والإدارة والمجتمع. وتسهم هذه الضغوط المتراكمة في استنزاف طاقة الأستاذ الجامعي وانخفاض حماسه المهني، بما يمهد لظهور أعراض الإحترق النفسي وتبلورها، الأمر الذي يستدعي تحليلاً دقيقاً لمصادر هذا الإحترق للوقوف على أهم مسبباته وعلاقتها بخصوصية العمل الجامعي.

وفي هذا السياق، أشارت نتائج دراسة (Boulkroune, 2008) حول الإحترق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي بجامعة قسنطينة إلى أن سياق التدريس الجامعي، وما صاحبه من تزايد أعداد الطلبة، قد أفضى إلى إكتظاظ الأفواج البيداغوجية، الأمر الذي رفع متطلبات الضبط والتأطير واستنزف الموارد النفسية للأستاذ الجامعي. كما انتهت الدراسة إلى أن تعدد الأعباء المهنية وتراكم المسؤوليات المرتبطة

بالتدريس وما يتصل به من مهام مرافقة قد شكلا عوامل ضاغطة غدت مسار الإحترق النفسي، ولا سيما عندما اقترنت هذه الأعباء بضعف التحكم في شروط النشاط المهني. وأبرزت النتائج أيضا أن نقص الموارد والوسائل الداعمة داخل المؤسسة الجامعية قد مثل عامل خطر إضافي، حيث كان يتطلب من الأستاذ الجامعي بذل جهد أكبر لإنجاز المهام، مما فاقم الشعور بالعجز المهني وانعكس سلبا على أبعاد الإحترق النفسي للأستاذ. وقد اعتبر وجود مستويات متوسطة أو مرتفعة في أحد أبعاد الإحترق مؤشر على تحقق المتلازمة، وانتهت الدراسة إلى أن نسبة معتبرة من الأساتذة قد أظهرت مستويات إحترق متوسطة أو مرتفعة.

وتعد الضغوط المهنية والتنظيمية مثل كثافة الأعباء التدريسية، وتعدد المهام البحثية والإدارية، ونقص الإمكانيات البيداغوجية، من أبرز العوامل التي تسهم في ارتفاع مستويات الإحترق النفسي لدى الأستاذ الجامعي، بما ينعكس على شعوره بالإرهاك الانفعالي وفقدان السيطرة على متطلبات الدور المهني. وتدعم نتائج الدراسة الاستكشافية بجامعة ورقلة هذا الطرح، حيث توصلت إلى أن الاكتظاظ الطلابي، وتعدد الالتزامات داخل القسم وخارجه، وضعف الموارد المتاحة، ترتبط بارتفاع أبعاد الإحترق، خاصة الإرهاك الانفعالي وتبدل المشاعر (هتهات، 2015). كما تنسجم هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Aurelija.2019) على أساتذة الجامعة في ليتوانيا التي أظهرت أن ارتفاع المتطلبات الوظيفية، مقابل محدودية الموارد التنظيمية والشخصية، يمثلان عاملان أساسيان للإحترق المهني لدى أعضاء هيئة التدريس.

ويشير (نصيف، 2017) إلى أن الإحترق النفسي لا ينشأ عن الضغوط التنظيمية وحدها، بل يتأثر كذلك بجملة من العوامل الشخصية، من بينها مستوى الكفاءة الذاتية، واستراتيجيات المواجهة وبعض السمات الانفعالية والمعرفية للأستاذ الجامعي. وتشير نتائج الدراسة على أساتذة الجامعات إلى أن انخفاض توقعات الكفاءة الذاتية يجعل الأستاذ أكثر عرضة لتأويل مواقف العمل بطريقة تهديدية، ويزيد من احتمالية شعوره بالعجز وقلة الحيلة في مواجهة الأعباء المهنية، الأمر الذي ينعكس في ارتفاع درجاته على مقاييس الإحترق النفسي بأبعاده المختلفة.

كما أن المناخ الاجتماعي والمهني المحيط بالأستاذ الجامعي، داخل المؤسسة وخارجها، يمثل عاملا إضافيا للإحترق النفسي، حيث يسهم ضعف الدعم الاجتماعي، وتوتر العلاقات مع الإدارة والزملاء، وتداخل أدوار العمل والأسرة، في رفع مستويات الضغوط والإرهاك. وقد بينت دراسة (برزاون، 2018) على عينة من الأساتذة الجامعيين أن ارتفاع مستويات الضغط النفسي المهني يرتبط بظهور مشكلات على صعيد الصحة النفسية، مثل القلق والاكتئاب، وهو ما يعكس دور البيئة الاجتماعية والمهنية غير الداعمة في تسريع انتقال الضغط المزمن إلى حالة إحترق نفسي.

ويتضح من مجمل ما سبق بأن الإحترق النفسي لدى الأستاذ الجامعي هو حصيلة تفاعل بين ضغوط مهنية وتنظيمية مرتفعة (كالاحتفاظ بالأعباء المتعددة ونقص الموارد)، وعوامل شخصية تتعلق بمستوى الكفاءة الذاتية واستراتيجيات المواجهة، إلى جانب مناخ اجتماعي ومهني يتسم أحيانا بضعف الدعم وتوتر العلاقات وتداخل أدوار العمل والأسرة. هذا التداخل بين متطلبات وظيفية تفوق الإمكانيات المتاحة، وموارد نفسية فردية محدودة، وبيئة تنظيمية واجتماعية غير مساندة، يجعل الأستاذ أكثر عرضة للإرهاك الانفعالي وتبدل المشاعر وانخفاض الإحساس بالإنجاز الشخصي، بما يبلور في النهاية حالة إحترق نفسي تهدد جودة أدائه المهني واستمراره في العطاء الجامعي.

12- السمات النفسية والخصائص السلوكية للأستاذ المحترق نفسيا

يعتبر الإحترق النفسي ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد في الحقل الأكاديمي، حيث تؤثر بشكل مباشر على الصحة النفسية والجسدية للأستاذ الجامعي، وبشكل غير مباشر على جودة التعليم والبحث العلمي. وفي ظل الضغوط المتزايدة التي يواجهها الأستاذ الجامعي من زيادة الأعباء الإدارية والتطلعات المؤسسية المتنامية، والموارد المحدودة، والتوتر المرتبط بمتطلبات النشر والتمويل، لذا أصبح فهم ديناميات الإحترق النفسي في السياق الجامعي ضرورة علمية وتطبيقية ما يمهّد الطريق نحو فهم أعمق لظاهرة الإحترق النفسي وانعكاساتها على مخرجات التعليم الجامعي.

في هذا السياق، تظهر مراجعة منهجية حديثة للإحترق النفسي لدى أساتذة الجامعة أن هذه الظاهرة باتت تمثل مشكلة مهنية واسعة الانتشار، حيث تبين الدراسة التي جمعت (12) دراسة منشورة ما بين سنتي (2005-2020) أن نسبة معتبرة من أعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات والبلدان يعانون مستويات متوسطة إلى مرتفعة من الإحترق في أبعاد الإرهاك الانفعالي وتبدل المشاعر وتراجع الإحساس بالإنجاز الشخصي. وتشير النتائج إلى أن تراكم أعباء التدريس والبحث والإشراف والخدمة الجامعية، في ظل ضغوط تنظيمية وتنافسية متزايدة، ساهم في ارتفاع مستويات الإحترق إلى درجة دفعت الباحثين إلى التوصية ببرامج تدخل نفسية وتنظيمية تستهدف تحسين بيئة العمل وتعزيز الصحة المهنية للأساتذة الجامعيين.

(Fernández-Suárez et al. 2021)

وعلى الصعيد النفسي، توضح دراسة (Garcia-rivera et al.2022) أجريت على عينة كبيرة من أساتذة جامعة مكسيكية، أن مستويات الإحترق لدى الأساتذة الجامعيين ترتبط سلبا بالمرونة النفسية، فكلما انخفضت قدرة الأستاذ على الصمود والتكيف مع الضغوط ارتفعت درجاته في أبعاد الإرهاك الانفعالي وتبدل المشاعر وتدني الشعور بالإنجاز الشخصي. كما تظهر نماذج المعادلات الهيكلية في هذه

الدراسة أن المرونة تمثل موردا نفسيا واقيا يخفف من الأثر السلبي لضغوط العمل في زمن الأزمات الصحية، بحيث يكون الاستاذ الأكثر تمتعا بقدرات التحمل وإعادة البناء النفسي أقل عرضة للوقوع في حالة الاحتراق النفسي.

أما على المستوى السلوكي والمهني، فتبين دراسة (Barbosa et al.2024) على أساتذة التعليم العالي في البرازيل أن تطور متلازمة الاحتراق يرتبط بجملة من المتغيرات العملية كطول ساعات العمل، وكثرة أعداد الطلبة في القاعات والإشراف، وسوء نوعية النوم، وارتفاع مستويات القلق، وتراجع جودة الحياة النفسية والاجتماعية. وتفيد تحليلات الانحدار في هذه الدراسة بأن الأساتذة الذين يجمعون بين أعباء تدريسية مرتفعة واضطرابات في نمط النوم ودرجات أعلى من القلق هم الأكثر إظهارا لسلوكيات مهنية تتسم بالتعب المزمن، وتراجع الدافعية، والميل إلى الانسحاب من الأنشطة التدريسية والإدارية، بما يعكس صورة واضحة للأستاذ الجامعي المحترق نفسيا.

وفي السياق العربي، تشير دراسة حديثة (Mukundan et al.2024) أجريت على أساتذة جامعيين في سلطنة عمان أن ارتفاع مستويات الاحتراق النفسي، وخاصة في بعدي الإنهاك الانفعالي وتبدل المشاعر، ينعكس في مظاهر سلوكية واضحة مثل الشعور بالعمل فوق الطاقة، والتعامل الرسمي الجاف مع الطلبة وتراجع الإحساس بالإنجاز والرضا المهني. كما تشير نتائج الدراسة إلى أن الأساتذة الذين يسجلون درجات أعلى في الاحتراق يميلون إلى إقامة علاقات شكلية مع الطلبة، وإظهار قدر أقل من التعاطف والمساهمة الوجدانية في العملية التدريسية، مع زيادة الميل إلى الانسحاب النفسي من متطلبات العمل اليومي. وتفسر هذه النتائج بوصفها مؤشرا على أن الاحتراق في السياق الجامعي العربي لا يظل ظاهرة داخلية انفعالية فحسب، بل يتجسد في أنماط سلوكية تعليمية وعلائقية قد تضعف فعالية الدور الفعال للأستاذ الجامعي.

أما في السياق الجزائري، فتشير دراسة (Amrani et al.2025) التي تناولت قياس درجة الاحتراق النفسي لدى أساتذة جامعة قسنطينة، إلى أن نسبة معتبرة من الأساتذة تعاني من احتراق مهني ينعكس سلوكيا في انخفاض الرضا الوظيفي، وتنامي مشاعر الإحباط وفقدان الحماس، وتكرار الشكوى من ضغوط العمل الجامعي. كما اشارت نتائج هذه الدراسة الى ان استمرار التعرض لهذه الأوضاع يؤدي إلى حالة من التوتر الدائم والإجهاد المزمن قد تنعكس في ضعف المشاركة في الأنشطة العلمية والإدارية، وتراجع المبادرة في تطوير طرق التدريس، ما يرسخ صورة الأستاذ الجامعي الذي يؤدي وظيفته في حدها الأدنى دون انخراط فعال فيها. وخلصت الدراسة إلى أن الاحتراق المهني في الجامعة الجزائرية يرتبط بسلسلة من المظاهر السلوكية السلبية التي تمس جودة الأداء التعليمي والبحثي وتستدعي تدخلات تنظيمية ونفسية للحد منها.

ويمكن القول بأن الإحترق النفسي لدى الأستاذ الجامعي يمثل ظاهرة مركبة تتفاعل فيها الضغوط المهنية والتنظيمية مع البنية النفسية والموارد الذاتية للأستاذ، لتنتج حالة من الإنهاك الانفعالي وتآكل الشعور بالكفاءة وتدني الشعور بالنقص في الإنجاز المهني، كما بينت ذلك الدراسات على أساتذة الجامعة. وتتجسد هذه الحالة في مظاهر سلوكية واضحة داخل الفضاء الجامعي، ومن هذا القبيل ضعف المبادرة والابتكار في التدريس، وتزايد التفاعل الفاتر أو المتوتر مع الطلبة والزملاء، وارتفاع السلوكيات الانسحابية ونوايا ترك المهنة، وهي ملامح رصدت أيضا في بحوث عربية حديثة. كما أبرزت الدراسات الجزائية، على وجه الخصوص، أن خصوصيات البيئة الأكاديمية المحلية، وحدة الضغوط المهنية، وكثرة التعديلات في المقاييس والاعتبارات الجندرية، تسهم في تعزيز تجليات هذا الإحترق نفسيا وسلوكيا لدى الأستاذ الجامعي، الأمر الذي يجعل من فهم هذه السمات والمؤشرات خطوة أساسية لبلورة برامج تدخل نفسية وتنظيمية تستهدف تحسين جودة الحياة المهنية داخل الجامعة.

13- التدخلات الوقائية للحد من الإحترق النفسي في بيئات العمل الضاغطة

تظهر الأدبيات المعاصرة في مجال الصحة المهنية أن الوقاية من الإحترق النفسي في بيئات العمل الضاغطة أصبحت تبنى على منطق تعدد المستويات، بحيث لا تترك مسؤولية الحماية للفرد وحده ولا تختزل في تعديلات تنظيمية معزولة، بل تصمم كمنظومة متكاملة تتدرج من الوقاية الأولية إلى الثانوية ثم الثالثة وفق مسار تطور الإحترق النفسي. ويشير (Pijpker et al.2019) الى أن البرامج التي تجمع بين تحسين شروط العمل وتعزيز موارد الأفراد النفسية والمهارية تحقق انخفاض واضح في شكاوى الإنهاك والانفصال الوجداني من تلك التي تقتصر على جانب واحد، كما تسهم في تسهيل العودة إلى العمل بعد فترات الغياب المرضي المرتبطة بالإحترق النفسي. ومن هذا المنظور تغدو التدخلات الفردية والتنظيمية والمدمجة حلقات متسلسلة وقائية واحدة، بدل أن تصمم كمسارات متوازية ومنفصلة.

وعلى المستوى الفردي، تركز برامج الوقاية على تنمية الموارد الشخصية للعاملين مثل المرونة النفسية، والتفاؤل، والإحساس بالمعنى، إلى جانب صقل مهارات التكيف المعرفية والسلوكية كإعادة بناء الأفكار غير الواقعية عن الأداء، وتنظيم الانفعالات، وإدارة الوقت والمهام. ويشير (Perez-marques.2023) الى أن الحزم التدريبية التي تستهدف هذه الجوانب تؤدي إلى انخفاض ملحوظ في مستويات الإنهاك الانفعالي والتهكم، وترتبط في الوقت نفسه بارتفاع الرفاهية النفسية والاندماج الوظيفي، ما يبرر إدماجها في برامج التكوين المستمر للعاملين في البيئات عالية الضغط. كما يوصي بأن تصمم التدخلات الفردية في صورة دورات قصيرة ومنظمة، يسهل على المهنيين حضورها ودمج

استراتيجياتها في روتينهم اليومي، بدل الاكتفاء بنصائح عامة حول العناية بالذات دون متابعة أو تأطير علمي.

وعلى المستوى التنظيمي، تشير دراسة الميّا-تحليلات (Yara shoman et al.2023) الى أن تعديل بيئة العمل يمثل حجر الزاوية في أي مقارنة وقائية مستدامة، إذ يرتبط تخفيض مستوى الإحترق بإعادة توزيع الأعباء وساعات العمل، وتعزيز درجة التحكم الوظيفي، وتوسيع المشاركة في صنع القرار وتحسين العدالة في التقدير والمكافأة والدعم. وتبين النتائج المجمعّة أن التدخلات التي تعيد تصميم العمل وتمنح العاملين قدراً أكبر من الاستقلالية وتوفر قنوات تواصل ودعم تنظيمية أكثر وضوحاً تؤدي إلى انخفاض في بعد الإنهاك الانفعالي والانفعالي مقارنة بالبيئات التي لا تجرى فيها مثل هذه التعديلات. لذلك ينظر إلى السياسات التنظيمية الداعمة (في الجامعات والمستشفيات وغيرها) بوصفها جزء لا يتجزأ من منظومة الوقاية من الإحترق، لا مجرد إطار خارجي يكمل التدخلات الفردية.

وانطلاقاً من تفاعل العوامل الفردية والتنظيمية، تقترح بعض النماذج الحديثة منظورات زمنية للوقاية تبنى على مراحل تطور الإحترق النفسي، بحيث تطبق في البداية إجراءات عامة لتحسين شروط العمل وخفض مصادر الضغط، ثم تفعل برامج ثانوية تستهدف من تظهر لديهم مؤشرات مبكرة، وصولاً إلى تدخلات ثالثة لإعادة التأهيل المهني لمن بلغوا مستويات متقدمة من الإحترق. ويشير (Leclercq et al.2024) الى أن التخطيط الوقائي الفعال يتطلب دمج مكونات فردية (مثل التدريب على المرونة واليقظة الذهنية) مع مكونات تنظيمية واجتماعية (إعادة تصميم العمل، دعم الإشراف والزملاء) في كل مرحلة، بما يتيح التدخل المبكر قبل ترسخ المتلازمة وبالتالي يساهم في التقليل من التكلفة البشرية والتنظيمية للإحترق في البيئات المهنية الضاغطة. وبذلك تتحول الوقاية من الإحترق من إجراءات ظرفية متفرقة إلى إستراتيجية مؤسسية متدرجة تواكب المسار الزمني للضغوط والإنهاك لدى العاملين.

وفي ضوء ما تقدم، فإن الوقاية الفعالة من الإحترق النفسي في بيئات العمل الضاغطة لا يمكن أن تختزل في بعد واحد، بل تستوجب تبني مقارنة متعددة المستويات تجمع بين تنمية الموارد والمهارات الفردية، وإصلاحات تنظيمية ملموسة في بنية العمل، وتدخلات مدمجة تخطط زمنياً وفق مراحل تطور المتلازمة الإحترق النفسي.

ملخص الفصل

يتضح بأن الإحتراق النفسي يشير إلى حالة من الإنهاك الانفعالي والجسدي الناجمة عن الانخراط المستمر في العمل لفترات طويلة، بما ينعكس على مشاعر الفرد تجاه ذاته ومهنته. ويرتبط هذا الاضطراب على نحو ملحوظ بالمهنة الأكثر تفاعلاً مع الآخرين، حيث تتضاعف الضغوط بفعل كثافة التواصل ومتطلبات الاستجابة الانفعالية المستمرة، وما يرافق ذلك من استنزاف للطاقة النفسية والوجدانية.

ويعد الأستاذ الجامعي من بين الفئات المعرضة لمتلازمة الإحتراق النفسي نتيجة للاستجابة المستمرة لمتطلبات متعددة ومتزامنة، كالتدريس، ومتابعة الطلبة، والإنجاز البحثي، والالتزامات الإدارية والمهنية. وتكمن خطورة هذه الظاهرة في تأثيرها السلبي على صحته النفسية والجسدية فضلاً عن انعكاسها على جودة الأداء التدريسي من حيث الحماس والدافعية والفاعلية داخل الموقف التعليمي.

ومن ثم تبرز ضرورة تبني استراتيجيات وقائية فعالة للحد من الإحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي، عبر تنظيم عبء العمل، وتعزيز الدعم المهني داخل المؤسسة، وتحقيق توازن أفضل بين المتطلبات المهنية والحياة الشخصية.

مراجع الفصل

- 1) Beard, G. M. (1894). A practical treatise on nervous exhaustion (neurasthenia).
- 2) Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- 3) Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.
- 4) Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.).
- 5) Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion among teachers.
- 6) Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement.
- 7) World Health Organization. (2019). *International Classification of Diseases: 11th Revision (ICD-11)*.
- 8) Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*.
- 9) Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Burnout and engagement: Contribution to their independent trajectories.
- 10) Cherniss, C. (1980). Staff burnout: Job stress in the human services.
- 11) Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*.
- 12) Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice*.
- 13) Maslach, C., & Leiter, M. P. (2001). *Understanding the burnout experience*.
- 14) Maslach, C. (2003). *Job burnout: New directions in research and intervention*.
- 15) Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research.
- 16) Bianchi, R., Laurent, E., Schonfeld, I. S., et al. (2021). Physician burnout is better conceptualised as depression.

- 17) Hadžibajramović, E., Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2020). A Rasch analysis of the Burnout Assessment Tool.
- 18) عسكر، علي. (2000). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق. دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- 19) Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry.
- 20) Pines, A. M. (2005). Stress and burnout: The significant difference.
- 21) Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety.
- 22) American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.).
- 23) Andrews, G., Hobbs, M. J., Borkovec, T. D., et al. (2010). Generalized worry disorder.
- 24) Patel, K. R., Cherian, J., Gohil, K., & Atkinson, D. (2023). Major depressive disorder.
- 25) Damasceno, J. L., Silva, R. M., Souza, N. V. D. O., et al. (2024). Prevalence of occupational stress in health care personnel.
- 26) Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement.
- 27) Rigby, M. J. (2015). Systematic review of the effectiveness of organisational and technological interventions.
- 28) Chapelle, F. (2018). Burnout and "brownout" in nurses.
- 29) Petiau, N. (2018). Understanding burnout and disengagement in the workplace.
- 30) Knani, M., & Gril, B. (2022). Workplace exhaustion and mental health.
- 31) Léa Baillat, Emilie Vayre, Marie Préau, & Claude Guérin. (2023). Burnout and Brownout in Intensive Care Physicians in the Era of COVID-19.
- 32) Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2016). Maslach Burnout Inventory – General Survey.

- 33) Salmela-Aro, K., et al. (2023). Validity evidence for the internal structure of the Maslach Burnout Inventory.
- 34) Fiorilli, C., et al. (2017). At-risk teachers: The association between burnout levels and emotional appraisal.
- 35) Xue, D., et al. (2023). Structure of teachers' burnout and its connection to psychological capital.
- 36) Sohrab Amiri, et al. (2024). Occupational Risk Factors for Burnout Syndrome Among Healthcare Professionals.
- 37) Jiabin Yang, et al. (2024). Risk factors and consequences of mental health problems in nurses.
- 38) Berger, S., et al. (2024). Violence against healthcare professionals in intensive care units.
- 39) Yara Shoman, et al. (2022). Holistic Assessment of Factors Associated with Exhaustion.
- 40) الجهني، آمنة أحمد. (2001). مصادر الإحترق النفسي لهيئة أعضاء التدريس بجامعة الملك سعود.
- 41) Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions.
- 42) Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. F. (1988). Phases of burnout: Developments in concepts and applications.
- 43) Leclercq, C., Hansez, I., & Lacaze, D. (2023). Temporal stages of burnout: How to design prevention?
- 44) Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior.
- 45) Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders.
- 46) Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). Cognitive therapy of depression.
- 47) Bandura, A. (1977). Social learning theory.
- 48) Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping.
- 49) Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout.

- 50) Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands--resources model of burnout.
- 51) Salvagioni, D. A. J., et al. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout.
- 52) Taris, T. W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance?
- 53) Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands--resources theory.
- 54) Boulkroune, A. (2008). Le syndrome de burnout chez les enseignants du Supérieur.
- 55) هتهات، نوال. (2015). مستوى الإحترق النفسي لدى الأستاذ الجامعي: دراسة استكشافية على عينة من الأساتذة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- 56) Aurelija Stelmokienė, et al. (2019). Job Demands-Resources and Personal Resources as Risk and Safety Factors.
- 57) نصيف، عماد عبد الأمير. (2017). الإحترق النفسي وعلاقته بتوقعات الكفاءة الذاتية لدى أساتذة الجامعة. لارك، 9(1)، 189-498. <https://doi.org/10.31185/lark.Vol1.Iss24.498211-189>.
- 58) برزاون، حسيبة. (2018). الضغط النفسي ومشكلات الصحة النفسية لدى الأستاذ الجامعي. المرشد، 8(1)، 5-20.
- 59) Fernández-Suárez, M. Á., et al. (2021). Study of the Prevalence of Burnout in University Professors.
- 60) Garcia-Rivera, B. R., et al. (2022). Psychological resilience and burnout in university faculty.
- 61) Barbosa, N., et al. (2024). Burnout syndrome among higher education teachers in Brazil.
- 62) Mukundan, J., Geng, H., et al. (2024). Burnout among expatriate and local instructors in Oman.
- 63) Amrani, A., et al. (2025). The measurement of professional burnout among algerian university teachers.
- 64) Pijpker, R., et al. (2019). Combined interventions to reduce burnout complaints and promote return to work.

- 65) Pérez-Marqués, M., Letona-Ibáñez, O., Amillano, A., Carrasco Zabaleta, M., & Martínez-Rodríguez, S. (2023). Effects of three personal resources interventions on employees' burnout. *Scientific Reports*, 13, Article 49000. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-49000-9>
- 66) Leclercq, C., & Hansez, I. (2024). Temporal stages of burnout: How to design prevention? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(12), 1617. <https://doi.org/10.3390/ijerph21121617>.

الفصل الثالث

جودة الأداء التدريسي

الفصل الثالث

جودة الأداء التدريسي

تمهيد

1. مفهوم الجودة
2. مفهوم جودة الأداء
3. مفهوم الأداء التدريسي للأستاذ
4. جودة الأداء التدريسي وعلاقته بمفاهيم أخرى (الكفاية، الكفاءة، الفاعلية)
5. أبعاد جودة الأداء التدريسي في التعليم العالي.
6. الأطر النظرية المفسرة لجودة الأداء التدريسي.
7. معايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.
8. الاتجاهات والتطورات الحديثة في تقييم جودة التدريس الجامعي.
9. العوامل المحددة لجودة الأداء التدريسي في التعليم العالي .
10. تقييم الأداء التدريسي وعلاقته بضمان الجودة في ضوء المتغيرات النفسية والتنظيمية .
11. الإشكاليات المنهجية والتنظيمية لتقييم الأداء التدريسي في السياق الجامعي.
12. واقع تقييم الأداء التدريسي للأستاذ في الجامعة الجزائرية.

ملخص الفصل

مراجع الفصل

تمهيد

يشهد التعليم العالي تحولات متسارعة مرتبطة بمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة وتزايد توقعات الطلبة والمجتمع، ما جعل جودة التعليم محورا أساسيا في تطوير الجامعات. وفي قلب هذه العملية يبرز الأستاذ الجامعي بوصفه الفاعل الأكثر تأثيرا على نوعية التعلم داخل القاعة وخارجها، لذلك تعد جودة الأداء التدريسي مؤشرا مهما على فاعلية الجامعة وقدرتها على تحقيق مخرجات تعليم قوية.

وتفهم جودة الأداء التدريسي باعتبارها مفهوما متعدد الأبعاد لا يقتصر على عرض المحتوى، بل يشمل التخطيط للتدريس، وتنظيم المعارف، واختيار طرائق تدريس ملائمة، وبناء تفاعل محفز، وتوظيف تقويم عادل ومتنوع يهدف إلى تحسين التعلم. كما تتأثر هذه الجودة بعوامل مهنية وتنظيمية مثل حجم الأعباء وتعدد المهام وضغوط العمل وتغير خصائص الطلبة، ما يجعل دراستها ضرورية للتشخيص والتطوير لا للتقويم فقط.

وانطلاقا من ذلك، يسعى هذا الفصل إلى ضبط مفهوم جودة الأداء التدريسي وتمييزه عن المفاهيم القريبة، وعرض أبعاده ومؤشراته، وبيان أبرز أساليب قياسه وتقويمه، بما يوفر أساس نظري ومنهجي لدعم جهود التحسين في سياق التعليم العالي.

1. مفهوم الجودة

1-1- الجودة لغة:

يعرف ابن منظور (1984، ص72) الجودة لغة بقوله: أصل الكلمة "جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاء، والتجويد مثله.

1-2- الجودة اصطلاحاً:

تعرف الجودة بأنها عملية بنائية تهدف الى تحسين المخرج النهائي (احمد، 2003، ص17). ومن وجهة نظر الإدارة الجودة هي ملائمة المنتج او الخدمة للغرض المعد له (المعاينة، 2007، ص354) أو هي درجة إستيفاء المتطلبات التي يتوقعها المستفيد من الخدمة، أو تلك المتفق عليها معه (العضاضي، 2012، ص59).

والجودة حسب (Fisher, 1996, p5) تعبر عن « درجة التألق والتميز، وكون الأداة ممتازة، وكون خصائص المنتج ممتازة عند مقارنتها مع المعايير الموضوعية من منظور المنظمة ومن منظور الزبون ».

ويقصد بالجودة في التعليم تقديم الخدمات (التعليمية) للمستفيدين (الطلاب، الاسرة، المجتمع) في افضل صورها، وفق توقعاتهم، ومعايير أداء التعليم المنشود (العريزي، 2016، ص120).

2. مفهوم الأداء التدريسي للأستاذ

تعني كلمة "أداء" في قاموس المنجد إيصال الشيء الى المرسل اليه، وعرف الأداء بأنه ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي او مهاري وهو يستند الى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرة الفرد او عدم قدرته على عمل ما (اللقاني، 1999)

والأداء التدريسي عرفه (العميرة، 2006) بأنه درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية التعليمية المناسبة به وما يبذله من ممارسات وانشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً.

كما عرفه (الفرا، 2004) بأنه وسيلة التعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية تعبيراً سلوكياً.

ويعرفه الجنابي (2009) بأنه كل أنماط السلوك الصادر عن عضو هيئة التدريس والمعبر عنه بأنشطة وممارسات، والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق الأهداف المنشودة.

ويقصد بالأداء التدريسي في هذه الدراسة كل ما يقوم به الأستاذ الجامعي من ممارسات وإجراءات تعليمية تتعلق بالتخطيط والتنفيذ والتقييم للتدريس، والتعامل مع الطلبة من توجيه وإشراف، وكذا الإبداع والتطوير.

3. مفهوم جودة الأداء التدريسي للأستاذ

يأخذ الباحث بتعريف (الفتلاوي، 2008، ص35) إذ يشير مفهوم جودة الأداء التدريسي (Teaching Performance Quality) إلى إنجاز العمل بأسلوب صحيح ومتقن وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة، بما يحقق رضا المجتمع والمتعلمين، وهو عملية إدارية وتربوية منظمة تهدف إلى تحسين وتطوير الأداء التدريسي للمعلم، والوصول به إلى مستوى الإتقان في ضوء معايير محددة مسبقاً.

ويقصد بجودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي مستوى الممارسة والإجراءات المتعلقة بعملية التدريس (تخطيطاً وتنفيذاً وتقييماً) وكذا الصفات المهنية والعلمية للأستاذ الجامعي وتعامله مع الطلبة في توجيههم والإشراف على أعمالهم وإرشادهم، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ الجامعي خلال استجابته لبنود مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

4. جودة الأداء التدريسي وعلاقته بمفاهيم أخرى

يشهد الأدب التربوي تداخل اصطلاحات ملحوظ عند تناول مفهوم جودة الأداء التدريسي، حيث غالباً ما يتم استخدامه كمترادف لمفاهيم أخرى مثل الكفاية والفاعلية. وحرصاً على الدقة العلمية، يقتضي بناء الإطار النظري للدراسة الحالية فك هذا التشابك المفاهيمي، وتوضيح الحدود الفاصلة والعلاقات التكاملية بين الجودة كمعيار شامل، وبين المفاهيم التأسيسية الرديفة لها، وذلك على النحو الآتي:

4-1- الكفاية (Competency) كمطلب يسبق الاداء

تمثل الكفاية البنية التحتية والأساس المنطقي للأداء التدريسي، فهي تعبر عن المخزون المعرفي والمهاري والقيمي الكامن لدى الأستاذ قبل انخراطه في الموقف التعليمي. وتحدد طبيعة العلاقة هنا بأن الكفاية هي "القدرة الكامنة"، بينما الأداء هو "السلوك الظاهر". وبالتالي، فإن جودة الأداء هي نتاج حتمي لامتلاك الكفايات اللازمة، إذ لا يمكن تصور ممارسة تدريسية ذات جودة عالية تصدر عن فاقد للأهلية والكفاية (الفتلاوي، 2003). ويؤكد زيتون (2001) في هذا السياق أن العلاقة شرطية، فالكفاية هي شرط الوجوب الذي لا يحدث الأداء المتقن بدونه. غير أن امتلاك هذا المخزون المعرفي والمهاري وحده لا يكفي للحكم على جودة الأداء ما لم يقترن بحسن استثمار الموارد أثناء التنفيذ، وهو ما يقودنا إلى مفهوم الكفاءة.

4-2- الكفاءة (Efficiency) كمعيار للأداء

يشير مفهوم الكفاءة إلى البعد الإجرائي المتعلق بحسن استثمار الموارد المتاحة (الوقت، الجهد، الوسائل) أثناء العملية التدريسية، أي "أداء العمل بطريقة صحيحة وبأقل تكلفة ممكنة". وترتبط جودة الأداء بالكفاءة من حيث خلو الممارسات التدريسية من العشوائية والهدر. فالأستاذ ذو الأداء الجيد هو الذي يدير زمن المحاضرة وجهد طلابه بذكاء، محققا المخرجات المطلوبة دون استنزاف للموارد، وهو ما يعد ركيزة أساسية في فلسفة الجودة الشاملة التي تنشُد الإِتقان في العمليات (السعود، 2009). ومع أهمية هذا الانضباط الإجرائي والاقتصادي في الموارد، إلا أنه يظل قاصرا إذا لم يترجم إلى نتائج حقيقية تمس جوهر العملية التعليمية، وهنا يبرز دور الفاعلية.

4-3- الفاعلية (Effectiveness) كمعيار للأداء

إذا كانت الكفاءة تعني حسن السير، فإن الفاعلية تعني "الوصول" أي مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة وأثرها الفعلي على المتعلم. وترتبط جودة الأداء بالفاعلية ارتباطا عضويا، إذ لا قيمة لأداء منضبط إداريا (كفؤ) إذا لم يؤد إلى تعلم حقيقي (فعال). فالجودة الحقيقية هي التي تضمن تحويل الأداء التدريسي من مجرد ممارسة روتينية إلى عملية ذات أثر ملموس وتغيير إيجابي في سلوك الطالب وتحصيله (جمل، 2005). هذا التدرج من امتلاك القدرة (الكفاية) إلى حسن التنفيذ (الكفاءة) وصولا إلى تحقق الأثر (الفاعلية) يتطلب إطارا جامعاً ينظم هذه العلاقات، وهو ما يتجسد في مفهوم الجودة.

4-4- الجودة (Quality) كمحصلة تكاملية

تأسيسا على ما سبق، لا يمكن اختزال جودة الأداء التدريسي في أحد هذه الجوانب منفردا، بل هي المظلة الشاملة والإطار المرجعي الذي يصهر هذه المفاهيم في بوتقة واحدة. فالأداء الجيد هو ذلك الأداء الذي يستند أصالة إلى كفايات رصينة، وينفذ إجرائيا بكفاءة عالية، ويحقق نتائج فعالة وملموسة، وكل ذلك يتم وفق معايير ومواصفات قياسية محددة مسبقا لضمان التحسين المستمر ورضا المستفيدين (الفتلاوي، 2008).

5. أبعاد جودة الأداء التدريسي في التعليم العالي

لم تعد الرؤية المعاصرة للتعليم الجامعي تقيم جودة الأداء التدريسي على مؤشر أحادي الجانب، بل أصبح ينظر إليه كمنظومة بيداغوجية متكاملة (Integrated Pedagogical System) ولتفكيك هذه المنظومة وفهم آليات عملها، اتجهت الأدبيات إلى تحليل جودة الأداء من خلال أربعة أبعاد مفصلية تتضافر فيما بينها لتشكيل الخبرة التعليمية الشاملة، ويمكن استعراضها على النحو الآتي:

5-1- بعد التخطيط والتصميم البنائي (Planning And Design Dimension)

يمثل هذا البعد حجر الأساس الذي تبنى عليه جودة الأداء التدريسي، حيث يتجاوز المفهوم التقليدي للتحضير ليشمل هندسة العملية التعليمية وفق مبدأ المواءمة البنائية (Constructive Alignment) وحسب (Biggs et al, 2011) فان براعة الأستاذ الجامعي لا تكمن في مجرد انتقاء المحتوى، بل في قدرته على خلق اتساق تام ومنطقي بين مخرجات التعلم المستهدفة، والأنشطة التعليمية، وآليات التقييم، بحيث يقود هذا التصميم المحكم الطالب تلقائيا نحو مستويات التفكير العليا. وهذا التخطيط الدقيق يمثل خارطة النظرية التي تمهد الطريق للانتقال السلس نحو مرحلة التطبيق الفعلي، والتمثلة في بعد التنفيذ.

5-2- بعد التنفيذ والمشاركة الفعالة (Delivery And Engagement Dimension)

يُعد هذا البعد بمثابة المجال الحقيقي للأداء، حيث تتجلى الجودة في قدرة الأستاذ على تحويل الطالب من متلق سلبي للمعلومات إلى شريك فاعل في بنائها. وفي هذا السياق، ويرى (Ramsden, 2003) بان جوهر التدريس الجيد يكمن في مهارة الأستاذ في جعل المادة العلمية مثيرة للفضول الفكري (Making learning interesting)، وتقديم شروحات واضحة تزيل الغموض المفاهيمي، مما يحفز الطلبة على تبني نهج التعلم العميق بدلا من الحفظ السطحي. غير أن ضمان حدوث هذا التعلم العميق واستمراريته لا يكتمل بمجرد الشرح والتفاعل الصفّي، بل يستلزم نظام دقيق للرصد والتقييم لتصويب المسار، وهو ما ينقلنا إلى البعد الثالث.

5-3- بعد التقويم والتغذية الراجعة (Assessment and Feedback Dimension)

لا تقتصر وظيفة الجودة في هذا البُعد على مدى إصدار الأحكام النهائية والدرجات والتقييمات، بل تتجاوزها لتجعل من التقويم أداة جوهرية للتعلم (Assessment for Learning) حيث يؤكد (Fry et al., 2014) بان المؤشر الحقيقي لتمييز الأداء التدريسي يظهر بوضوح في قدرة الأستاذ على تقديم تغذية راجعة (Feed-back) فورية وبناءة، تساعد الطالب الجامعي على تشخيص فجوة أدائه ومعالجتها، بدلا من الاكتفاء بتقييم ختامي صامت. ولكي يؤتي هذا التقويم ثماره المرجوة، لا بد أن يتم في سياق نفسي واجتماعي آمن وداعم، مما يبرز الأهمية القصوى للبعد اللاحق.

5-4- بعد بيئة التعلم والعلاقات الانسانية (Learning Environment Dimension)

يمثل هذا البعد "الحاضنة النفسية" التي تتم فيها كافة العمليات السابقة بنجاح، حيث أثبتت الدراسات أن أفضل الممارسات التدريسية هي التي تنجح في خلق مناخ آمن فكريا. ويشير (Bain, 2004) في تحليله لخصائص الأساتذة الأكثر تأثيرا، إلى أنهم أولئك الذين يبنون جسورا متينة من الثقة والاحترام المتبادل مع طلبتهم، ويخلقون بيئة "طبيعية وتشاركية" تشجع على طرح الأسئلة والمجازفة الفكرية دون خوف، وهو ما يعد شرط أساسي لازدهار التفكير النقدي والإبداعي في التعليم الجامعي.

ويتضح من خلال هذا العرض ان جودة الاداء التدريسي في التعليم العالي لم تعد تقاس من خلال مؤشر منفرد او انطباع عام، بل باتت تفهم بوصفها منظومة بيداغوجية متكاملة تتطلب اتساقا بين عناصرها ووظائفها. ويمكن القول ان قيمة هذا التصور تكمن في كونه ينقل الاهتمام من الحكم على الممارسة التدريسية في لحظة التنفيذ فقط، الى تحليل شروط بنائها منذ مرحلة التخطيط، مروراً بإدارة التعلم داخل القاعة، وصولاً الى تقويمه وتحسينه بصورة مستمرة. وعليه، يستنتج ان الحكم على الجودة يصبح ادق عندما يتم تبنيه كمنطق تكاملي يراعي تفاعل الابعاد لا كقائمة اجراءات منفصلة.

كما تشير مضامين الابعاد الى ان التخطيط وفق المواءمة البنائية يضبط البنية الداخلية للتدريس ويحد من العشوائية، وان التنفيذ الفعال يمثل اختباراً عملياً لهذه البنية عبر تفعيل المشاركة وتحفيز التعلم العميق. ويتضح ايضا ان التقويم والتغذية الراجعة لا يكتفلان بوصفهما اجراءات قياس، بل يكتسبان معنى تربوياً حين يتحولان الى اداة تعلم وتصويب، الامر الذي يعيد توجيه التدريس ويقوي استمرارية التحسن. وفي هذا السياق، يمكن اعتبار بيئة التعلم والعلاقات الانسانية شرطاً ممكناً لنجاح المنظومة كلها، لأنها توفر الامان الفكري والثقة الضروريين للمشاركة، وتقبل التغذية الراجعة، والمجازفة المعرفية.

وبناء على ما سبق، يمكن القول ان تحسين جودة الاداء التدريسي يفترض مقارنة شاملة تتعامل مع الابعاد الاربعه باعتبارها حلقات مترابطة، فرفع جودة التنفيذ دون تصميم محكم يحد من أثره، وتقوية التقويم دون مناخ داعم قد تقلل من فاعليته، كما ان الاستثمار في بيئة تعليمية ايجابية دون ممارسات تقويمية وتدرسية منسجمة قد يضعف المردود. لذلك يستنتج ان هذا الإطار يوفر اساس مناسب ليس فقط للوصف النظري، بل ايضا لبناء مؤشرات قياس متوازنة وتوجيه برامج التطوير المهني بما يضمن تحسين الخبرة التعليمية ككل.

6. الأطر النظرية المفسرة لمفهوم جودة الأداء التدريسي.

لم يتبلور مفهوم جودة الأداء التدريسي من الفراغ، بل هو نتاج تراكم معرفي استند إلى أطر نظرية سعت لتفكيك تعقيدات السياق التعليمي الجامعي. ولتأصيل هذا المفهوم علمياً لا بد من التطرق الى أبرز النماذج التي قاربت الجودة من زوايا متعددة، سواء عبر المنظور النسقي (Systemic) الذي يربط المدخلات بالمخرجات، أو المنظور الأدائي (Behavioral) الذي يركز على الممارسات الصفية، وصولاً إلى التفسير المعرفي لعملية التعلم، وذلك وفقاً للطروحات النظرية الآتية:

6-1- نموذج (3P) لجودة التعلم والتدريس (biggs3P model)

يعد نموذج (John Biggs) المعروف بنموذج (3P) من أكثر النماذج تأثيراً في تفسير جودة التدريس الجامعي من منظور نسقي. وينطلق هذا النموذج من فرضية أن الجودة ليست فعل منفرد ومعزول، بل هي محصلة تفاعل ديناميكي مستمر بين ثلاثة مكونات زمنية تشكل النظام البيئي للتعلم وهي:

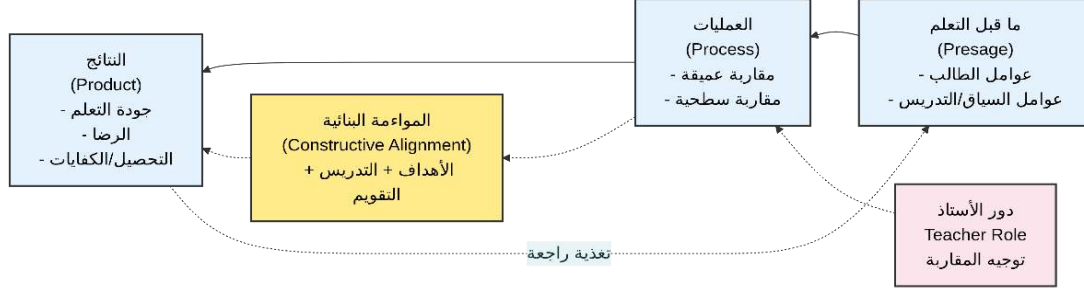
6-1-1-1 مرحلة ما قبل التعلم (Presage): وتتكون من شقين، عوامل تتعلق بالطالب (مثل معارفه السابقة، قدراته، واهتماماته)، وعوامل تتعلق بالسياق التدريسي (مثل طبيعة المادة، طرق التقييم المعتمدة، والمناخ المؤسسي). ويرى النموذج أن جودة الأداء تبدأ من فهم الأستاذ لهذه المدخلات وتكييف تدريسه معها.

6-1-2 مرحلة العمليات (Process): وهي المرحلة الحرجة التي يحدث فيها التعلم، وتركز على كيفية مقارنة الطالب للمهمة التعليمية. وهنا يميز النموذج بين "المقاربة العميقة" (Deep Approach) التي يسعى فيها الطالب للفهم والمعنى، و"المقاربة السطحية" (Surface Approach) التي يكتفي فيها بالحفظ والنسخ. ودور الأستاذ الجيد هنا هو تحفيز الأولى وتثبيط الثانية.

6-1-3 مرحلة النواتج (Product): وهي المخرجات النهائية المتمثلة في نوعية التعلم (كمي ونوعي) ومستوى الرضا، والدرجات المتحصلة. ويرى هذا النموذج أن جوهر جودة الأداء التدريسي يكمن في تحقيق ما أسماه الموائمة البنائي (Constructive Alignment) أي التصميم الهندسي للموقف التعليمي بحيث تكون الأهداف، وطرق التدريس، ومهام التقييم كلها متسقة وتدفع الطالب اضطرارياً لاستخدام عمليات معرفية عليا، مما ينقل بؤرة التركيز من "ماذا يفعل الأستاذ؟" إلى "ماذا يفعل الطالب؟"

(Biggs et al, 2011, pp. 18-20, 95-99)

الشكل رقم (02) نموذج (John Biggs 3P) لجودة التعلم والتدريس (من اقتراح الطالب)



6-2- نموذج دانييلسون للتدريس (Danielson Framework For Teaching)

وعلى خلاف النموذج السابق الذي يركز على العمليات المعرفية الداخلية، يقدم إطار شارلوت دانييلسون (Charlotte Danielson) خارطة طريق تفصيلية للسلوك الأدائي الملاحظ للأستاذ داخل القاعة وخارجها. ويقسم هذا النموذج جودة الأداء التدريسي إلى أربعة مجالات كبرى تتفرع إلى (22) مكوناً دقيقاً كالآتي:

6-2-1 التخطيط والتحضير (Planning and Preparation)

وتشمل عمق المعرفة بالمحتوى، ومعرفة خصائص الطلبة، وتصميم نتائج تعلم واضحة، وتخطيط تقييمات متسقة. فالأداء الجيد هنا هو الذي يظهر براعة في هندسة التعليم قبل حدوثه.

6-2-2 البيئة الصفية (The Classroom Environment)

ويتعلق بخلق مناخ يسوده الاحترام المتبادل، وترسيخ ثقافة التعلم الجاد، وإدارة الإجراءات الصفية وسلوك الطلبة بسلاسة وفاعلية تضمن الاستغلال الأمثل للوقت.

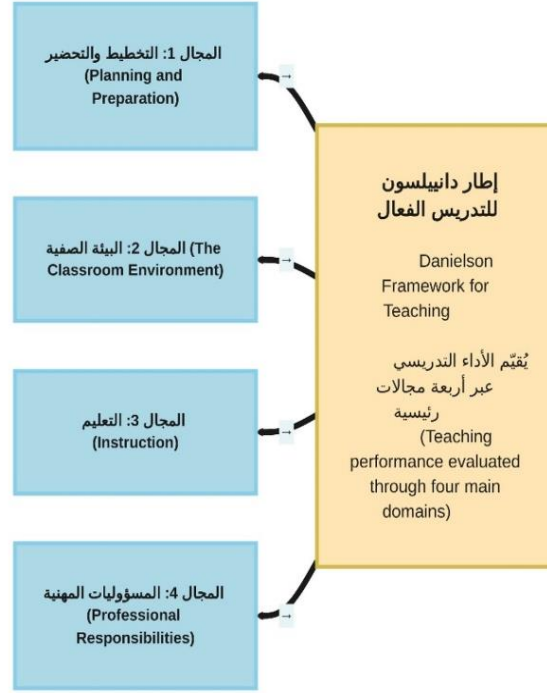
3-2-6 التعليم (Instruction)

وهو قلب الإطار، ويركز على مهارات التواصل الواضح، واستخدام تقنيات السؤال والنقاش التي تنثير التفكير، وإشراك الطلبة ذهنيا في التعلم، وتقديم تغذية راجعة دقيقة وموقوتة، والمرونة في الاستجابة لاحتياجات الطلبة الطارئة.

4-2-6 المسؤوليات المهنية (Professional Responsibilities)

وتشمل التفكير التأملي (Reflection) في الممارسة لتحسينها، وحفظ السجلات الدقيقة، والتواصل مع الأسرة والمجتمع، والمساهمة في المجتمع المهني للجامعة. ويعد هذا الإطار بمثابة "المعيار الذهبي المفضل، حيث يوفر مصفوفات تقدير دقيقة تصف مستويات الأداء المتدرجة من "غير مرضي" إلى "متميز"، مما يجعله أداة تشخيصية وتطويرية في آن واحد (Danielson, 2013, pp. 3-5, 43-62).

الشكل رقم (03) يوضح نموذج دانييلسون للتدريس الفعال (من اقتراح الطالب)



3-6 نظرية العبء المعرفي (Cognitive Load Theory)

في ضوء التوجهات الحديثة نحو تفريد التعليم، برزت أهمية الاستناد إلى نظريات علم النفس المعرفي لتفسير جودة التدريس، وتحديدًا نظرية العبء المعرفي (Cognitive Load Theory). وتتطلب هذه النظرية من حقيقة أن سعة الذاكرة العاملة (Working Memory) محدودة، وأن ازدحامها بعناصر كثيرة أو غير منظمة يضعف الفهم والتذكر. لذلك تقاس جودة التدريس وفق هذا المنظور بمدى قدرة الأستاذ على تصميم خبرة تعلم تراعي هذه المحدودية، فتوجه جهد الطالب نحو بناء المعنى بدل إهداره في التشتت أو فك التعقيد الشكلي.

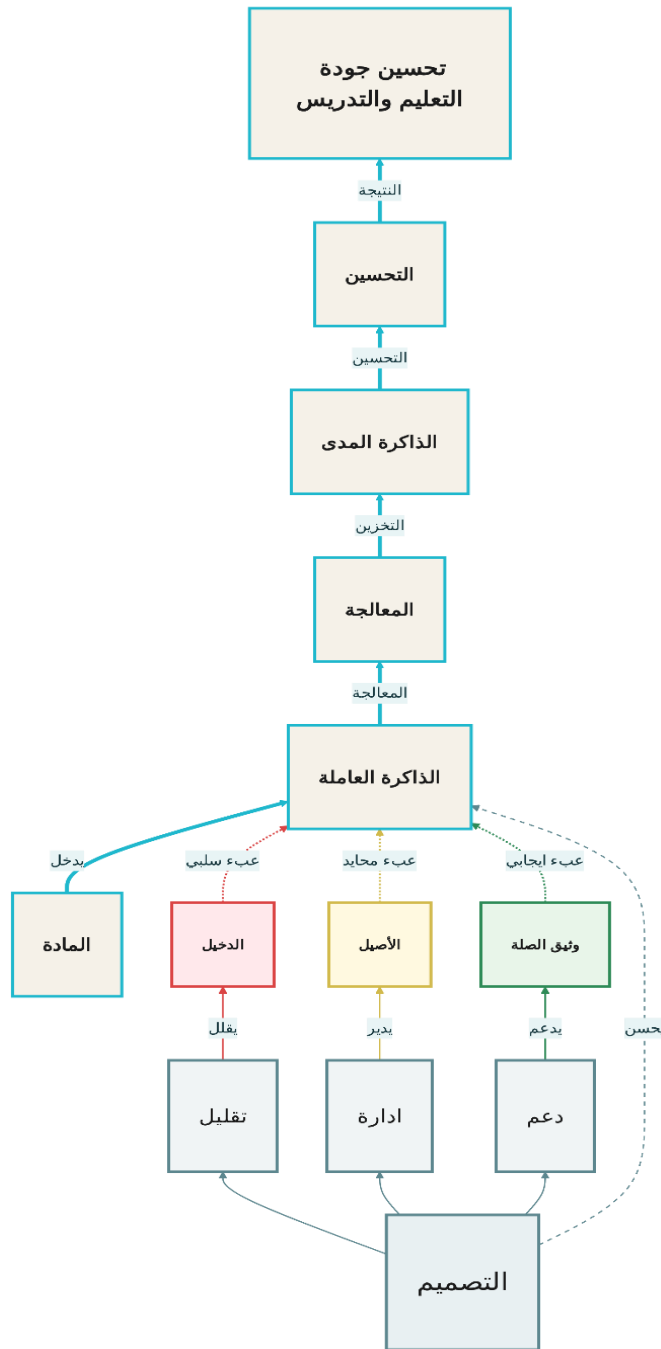
3-6-1 تقليل العبء المعرفي الدخيل (Extraneous Load) وهو الجهد الذهني الضائع بسبب سوء العرض أو التشويش في البيئة التدريسية، مثل الشرح غير المتسلسل، الشرح المتداخل، كثرة التفاصيل غير المرتبطة بالهدف، أو تعقيد الوسائل بما يفوق الحاجة. فهذا النوع لا يخدم التعلم، لذا يتحقق خفضه عبر تنظيم المحتوى، وإبراز الأفكار الرئيسية، وتقديم تعليمات واضحة، وتجنب التكرار غير الوظيفي، مع اختيار وسائل بسيطة ومباشرة تقلل الانشغال بما هو هامشي.

6-3-2 إدارة العبء المعرفي الأصيل (Intrinsic Load) وهو العبء المرتبط بطبيعة المادة العلمية نفسها وبدرجة تعقيدها، ويتأثر بخبرة المتعلم السابقة وعدد العناصر المتداخلة داخل المفهوم. لا يمكن إلغاء هذا العبء لأنه ضروري للتعلم، لكن يمكن إدارته عبر تجزئة المحتوى المعقد إلى وحدات صغيرة (Chunking) والتدرج من الأساسيات إلى التطبيقات، وتقديم أمثلة محلولة قبل الانتقال إلى مسائل جديدة، بما يسمح للطالب بمعالجة كل جزء دون إرهاق الذاكرة العاملة.

6-3-3 تعظيم العبء المعرفي وثيق الصلة (Germane Load) وهو الجهد المنتج الذي يبذله الطالب لبناء المخططات العقلية والفهم العميق، أي تحويل التعلم من حفظ سطحي إلى تنظيم معرفي مستقر. ويتحقق ذلك عبر أسئلة تفسيرية، وأنشطة ربط بالمفاهيم السابقة، ومهام تلخيص أو تمثيل بصري (خريطة مفاهيم)، لأن هذه الممارسات تدفع الطالب لمعالجة ذات معنى وبناء بنية معرفية قابلة للاستدعاء (الزغلول، 2010، ص. 216-218).

وفي السياق ذاته، يؤكد (Mayer, 2009, pp. 57-60) أن جودة التدريس في بيئات الوسائط المتعددة تقاس بمدى توظيف مبادئ تقلل التششت وتيسر المعالجة الذهنية، مثل مبدأ التجاوز (إزالة الزوائد غير الضرورية) ومبدأ التزامن (عرض الشرح مع الرسم في الوقت نفسه). عندما ينجح الأستاذ في ذلك، تصبح حركة المعلومات أكثر انسياباً من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة طويلة المدى، ويرتفع احتمال الفهم العميق والاحتفاظ بالمعلومة.

الشكل رقم (04) نموذج نظرية العبء المعرفي (من اقتراح الطالب)



ويتضح من عرض النماذج المؤطرة لجودة الاداء التدريسي ان المفهوم لم يعد قابلا للاختزال في بعد اجرائى واحد، بل يستند الى مقاربات نظرية متميزة تفسر الجودة من زوايا متكاملة. ويمكن القول ان الجمع بين المنظور النسقي (كما في نموذج 3P) والمنظور السلوكي الادائي (كما في اطار دانييلسون) والمنظور المعرفي (كما في نظرية العبء المعرفي) يوسع من متانة التأطير النظري المفهوم علميا،

لكونه يربط بين شروط ما قبل التدريس، وما يحدث اثنائه، وما ينتج عنه من مخرجات قابلة للملاحظة والقياس. وعليه، يستنتج ان جودة الاداء التدريسي هنا ليست خاصية ثابتة، بل نتيجة تفاعل بين خصائص المتعلم، وتصميم الموقف التعليمي، وسلوكيات التدريس، وحدود المعالجة المعرفية لدى الطلبة.

ويظهر نموذج (3P) كإطار يفسر الجودة بوصفها سلسلة مترابطة زمنيا: مدخلات (Presage) تؤثر في عمليات التعلم (Process) وصولا الى مخرجات (Product) مع انتقال مركز الاهتمام من سؤال "ماذا يفعل الاستاذ؟" الى سؤال "كيف يتعلم الطالب؟". ويمكن الاستدلال بأن مفهوم المواءمة البنائية يمثل نقطة التقاء منهجية داخل هذا النموذج، لأنه يجعل الاتساق بين الاهداف والانشطة والتقويم معيارا حاكما للحكم على جودة التصميم وفاعلية التعلم العميق. وفي المقابل، يمكن القول ان اطار (دانيلسون) يقدم ترجمة اجرائية للجودة عبر مؤشرات سلوكية قابلة للملاحظة والتقويم المهني، وهو ما يمنح بعدا تطبيقيا مهما عند بناء ادوات تشخيص الاداء وتحديد مستويات التميز بصورة معيارية.

كما تشير نظرية العبء المعرفي الى ان الحكم على جودة التدريس لا يكتمل دون الانتباه الى شروط المعالجة الذهنية وحدود الذاكرة العاملة، بما يعني ان جودة الشرح او الوسائط لا تقاس بجاذبيتها فقط بل بقدرتها على الحد من مصادر التششت المعرفي، وضبط صعوبة المادة عبر تجزئتها وتسلسلها، وتعزيز المعالجة الذهنية المنتجة المرتبطة ببناء المخططات المعرفية. ويمكن القول ان نظرية العبء المعرفي تضيف معيار تفسيري مساعد عند تقويم جودة التدريس، اذ تبين ان فاعلية الاستراتيجيات لا تقاس بحدائتها او بطابعها التفاعلي في ظاهرها، بل بمدى قدرتها على توجيه انتباه المتعلم وتقليل عوامل التششت التي تعيق بناء المعرفة. فمتى ادت طريقة تنظيم المحتوى او اسلوب عرضه الى استنزاف موارد الذاكرة العاملة في مطالب جانبية لا تخدم الفهم، تترجع فرص التعلم المتين حتى لو بدت الممارسة اثناء التفاعل التعليمي ناجحة. وبناء على ذلك، يستنتج ان التكامل بين النماذج المعروضة يوفر مرتكزا علميا لبناء تصور قياسي متعدد الابعاد لجودة الاداء التدريسي، يجمع بين جودة التصميم البيداغوجي، وفاعلية الممارسة التعليمية، وأثرهما الفعلي في تعلم الطلبة ضمن حدود قدراتهم على المعالجة المعرفية.

7. معايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي

يعتبر جودة التعليم العالي أحد أهم المؤشرات لتقدم المجتمعات وازدهارها، وفي قلب هذه الجودة يقف الأستاذ الجامعي بدوره الحاسم والمحوري. اذ لا يقتصر دوره على نقل المعرفة فحسب، بل يتعدى ذلك إلى تشكيل عقول الطلاب وتطوير مهاراتهم الفكرية والعملية والاجتماعية. وعليه، فإن تحديد معايير دقيقة وشاملة لقياس وتقييم جودة الأداء التدريسي للأستاذ ضرورة ملحة لا غنى عنها، وقد جاءت في البحوث والدراسات الحديثة في مجال التعليم العالي ستة أبعاد رئيسية تشكل الدعائم الأساسية ويمكن اعتبارها معايير لأي أداء تدريسي متميز، وهي كالتالي:

7-1- البعد الأول: إتقان المحتوى العلمي والتخصص

يشكل إتقان المحتوى العلمي والتخصص أساسا لا غنى عنه لأي أستاذ جامعي يسعى لتحقيق التميز في الأداء التدريسي، حيث يستحيل تدريس ما لا يتقنه الأستاذ بعمق. وتؤكد معايير جودة التدريس الدولية على ضرورة أن يتمتع الأستاذ بمعرفة عميقة ومتقدمة بمجال تخصصه، مع الإلمام الكامل بأحدث البحوث والتطورات العلمية في تخصصه (Dejonge-Kannan, 2025) كما يتوقع منه القدرة على ربط المحتوى النظري بالتطبيقات العملية والواقعية، والالتزام بالمراجعة والتطوير الدوري للمناهج بما يعكس التقدم العلمي المعاصر. ويعد هذا الإتقان المستمر للمحتوى شرط ضروري للحفاظ على جودة التدريس وملاءمته للاحتياجات الأكاديمية المتغيرة، وليس مجرد حفظ معلومات ثابتة.

7-2- البعد الثاني: تصميم المقرر والتخطيط الاستراتيجي

بناء على الإتقان العميق للمحتوى، يأتي دور التخطيط الاستراتيجي والتصميم الذكي للمقرر. ويرتبط تصميم المقرر والتخطيط ارتباطا وثيقا بجودة الأداء التدريسي، حيث يشكلان مرتكزا مهما آخر. حيث يركز هذا البعد على القدرة التنظيمية والإستراتيجية للأستاذ في بناء بيئة تعليمية فعالة تحقق أهداف محددة وقابلة للقياس (Dejonge-Kannan, 2025) ويتجلى ذلك في وضوح الأهداف التعليمية (Learning Outcomes) وربطها بشكل منطقي بمحتوى المقرر والأنشطة التعليمية والأدوات التقييمية. كما يشمل توزيع المحتوى بشكل منطقي ومتسلسل يسهل على الطلاب متابعة التطور التدريجي للمفاهيم، مطلع على طرائق التدريس والبيداغوجيات الحديثة التعليمية وغيرها من المعارف الضرورية داخل القسم، فضلا عن اختيار طرق تدريس متنوعة وملائمة لطبيعة المحتوى واحتياجات الطلاب المختلفة، وتوفير مواد وموارد تعليمية ذات جودة عالية تدعم عملية التعلم بفعالية.

7-3- البعد الثالث: مهارات التوصيل الفعال والتواصل

يرتبط التصميم الجيد للمقرر القدرة على التوصيل الفعال والمهارات التواصلية المتقنة، فحتى أفضل المقررات المصممة لا تحقق أهدافها إذا لم يستطع الأستاذ توصيل محتواها بوضوح. وتعكس هذه المهارات قدرة الأستاذ على نقل المعلومات بوضوح وفعالية بما يسهل استيعاب الطلاب للمفاهيم، حتى تلك المعقدة منها. ويشير (Dejonge-Kannan, 2025) الى ان التوصيل الفعال يتطلب استخدام أمثلة عملية وملائمة تربط بين ما هو نظري بالواقع، واستخدام لغة سليمة ومناسبة لمستوى الطلاب تجنباً للتعقيد المفرط أو الغموض المبالغ فيه، والمرونة في التكيف مع احتياجات الطلاب المختلفة وأنماط تعلمهم المتنوعة. كما يشمل تشجيع المشاركة الفعالة والحوار البناء بين الأستاذ والطلاب، والقدرة على إدارة النقاشات والحوارات الأكاديمية بطريقة تعزز التفكير النقدي والتعلم العميق بدلا من مجرد حفظ المعلومات.

7-4- البعد الرابع: التقييم والتقويم الشامل والعادل

تعد طرق التقييم والتقويم اداة اساسية لا غنى عنها لقياس تحقق اهداف التعلم والتحقق من اكتساب الطلبة للمهارات والمعارف المستهدفة فعلا. كما ان التدريس الفعال والتواصل الواضح لا يكتمل أثرهما ما لم تتم متابعة نواتجهما عبر ادوات تقييم ملائمة. لذلك ينصح المتخصصون باستخدام ادوات تقييم متنوعة تشمل الاختبارات والمشاريع والعروض وغيرها من الطرق التي تقيس جوانب التعلم المختلفة-Dejonge (Kannan, 2025). وانطلاقا من مبدأ التنوع، يفضل ان يجمع الاستاذ بين التقييم التكويني الذي يرافق التعلم ويتيح التعديل والتحسين المستمر، والتقييم الختامي الذي يقيس مدى تحقق الاهداف في نهاية المقرر، مع ضمان اتساق واضح بين ادوات التقييم والاهداف التعليمية المحددة مسبقا. ويتطلب ذلك وضع معايير تقييم واضحة وموثقة، وتقديم تغذية راجعة بناءة تساعد الطلبة على تحسين ادائهم وتصحيح مسار تعلمهم. وتشير (تيقرين 2023) الى ان التقويم لا يقتصر على منح درجة او اصدار حكم، بل يؤدي وظيفة تشخيصية وتطويرية، اذ يساعد على تحديد مستوى الطلبة وتقييم ادائهم وفهم ما يتعلمونه بصورة ادق، كما يكشف نقاط القوة والضعف بما يمكن الاستاذ من تكييف أنشطة التعلم وتوجيه الدعم او الأثر وفق الحاجة. وعلاوة على ذلك، تمتد فائدة التقويمالى تحسين جودة التعليم عبر مراجعة المحتوى وتحديثه واجراء التغييرات اللازمة بما ينعكس على تحسين نتائج الطلبة وزيادة فرص نجاحهم.

7-5- البعد الخامس: خلق بيئة تعليمية داعمة وشاملة

بموازاة مع كل هذه العناصر الفنية والأكاديمية، تشكل بيئة التعلم الداعمة سياق مهم يؤثر بشكل كبير على نوعية التعلم الذي يحققه الطلاب وشعورهم بالانتماء والأمان. حيث تركز هذه البيئة على خلق جو نفسي واجتماعي إيجابي يدعم التعلم ويعزز الإنجاز الأكاديمي (Dejonge-Kannan, 2025). ويتطلب بناء هذه البيئة احترام الأستاذ وتقديره لجميع طلابه بعدالة وإنصاف، دون تمييز يؤثر على فرصهم التعليمية، وتقبل التنوع والاختلافات الثقافية والفكرية والاجتماعية بينهم. كما يشمل توفير الدعم المطلوب لجميع الطلاب، وخلق جو من الثقة والأمان النفسي يشجعهم على المشاركة الفعالة والتعبير عن أفكارهم بجرأة، وتشجيع التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب الذي ينمي مهارات اجتماعية ضرورية، وضمان إمكانية الوصول (Accessibility) للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير الترتيبات والدعم اللازم.

7-6 البعد السادس: التعليم المتمركز حول المتعلم والمشاركة النشطة

يتطلب التعليم الجامعي الحديث والفعال تحويلا جذريا في دور الطالب من متلق سلبي للمعلومات إلى محور فعال ومشارك نشط يشارك في بناء معرفته الخاصة. وتؤكد المعايير الحديثة على أهمية تشجيع التفكير النقدي والاستقصاء العلمي لدى الطلاب بدلا من الاعتماد على الحفظ الآلي-Dejonge (Kannan, 2025) ويتحقق ذلك من خلال ربط التعلم بالمشاكل الحقيقية والتطبيقات العملية التي يواجهها

المجتمع والقطاعات المهنية، مما يجعل التعلم ذا معنى وأهمية واضحة. ويشمل ذلك توفير فرص متكررة للتعلم التعاوني والعمل في مشاريع جماعية تنمي مهارات عمل الفريق والتواصل. كما يشمل دعم التعلم الذاتي والمستقل من خلال تعليم الطلاب كيفية البحث والتعلم بمفردهم، والسماح بخيارات متعددة ومتنوعة للتعبير عن التعلم وإظهار الفهم، مما يعترف بالفروقات الفردية بين الطلاب.

ومن خلال ما سبق، يتضح ان المعايير المقترحة تقدم تصور متعدد الابعاد لجودة الاداء التدريسي يجمع بين الكفايات المعرفية (اتقان التخصص)، والكفايات البيداغوجية (التخطيط، التوصيل، التقويم) والكفايات العلائقية والقيمية (بناء بيئة داعمة وشاملة). ويمكن القول ان قوة هذا التصور تكمن في شموليته واتساقه مع منطق الجودة في التعليم العالي، اذ لا يعامل التدريس كفعل عرض للمحتوى فقط، بل كعملية تصميم وتنفيذ وتقويم داخل سياق انساني ومؤسسي. كما يستنتج ان هذا التقسيم يسمح ببناء صورة متوازنة عن الاداء، بحيث لا تغطي مهارة واحدة (مثل البلاغة في الشرح) على عناصر لا تقل اهمية (مثل عدالة التقويم او جودة التخطيط).

وفي المقابل، يمكن القول ان تحويل هذه الابعاد الى معايير قياس عملية يتطلب ضبطا اجرائيا دقيقا لمؤشرات كل بعد لتقليل التداخل بينها (مثل التمييز بين مهارات التواصل، واستراتيجيات المشاركة النشطة، ومناخ الصف). كما يتضح ايضا ان بعدي "بيئة تعلم داعمة" و"التعليم المتمركز حول المتعلم" يحتاجان الى ادلة سلوكية قابلة للملاحظة (مثل انماط ادارة النقاش، وسياسات تشجيع المشاركة، وطرق التعامل مع الاختلاف) حتى لا يبقيا في مستوى وصفي عام، وهو ما تؤكد عليه ادبيات رفع التفاعل بين الطلبة والاستاذ داخل الموقف التعليمي. وبناء على ذلك، يستنتج ان اعتماد هذه المعايير يكون أكثر فاعلية عندما يقترن بمواءمتها مع خصوصيات التخصص والسياق الجامعي، وباعتماد ادوات تحقق الصدق والثبات لضمان عدالة التقييم وقابليته للاستخدام التطويري .

8. الاتجاهات والتطورات الحديثة في تقييم جودة التدريس الجامعي

شهد مجال تقييم التدريس الجامعي تطورا ملحوظا وتحول جذري في السنوات الأخيرة، حيث تحول من نهج تقليدي محدود يعتمد على معايير قليلة ومصادر محدودة إلى إطار عمل شامل ومتطور ومرن يعترف بتعدد العملية التعليمية وتنوع احتياجاتها وتعدد أبعادها. ويعكس هذا التطور المهم الاهتمام المتزايد والملح لدى المؤسسات الجامعية لضمان جودة التعليم العالي وملاءمته الحقيقية للتحديات المعاصرة والمتغيرة بسرعة. وفيما يلي نستعرض أهم الاتجاهات والتحويلات الجوهرية التي يشهدها حقل تقييم جودة التدريس الجامعي على المستوى الدولي حيث يشير (Dejonge-Kannan,2025) إلى خمسة تحولات مهمة وجذرية في كيفية تصور وتقييم جودة التدريس الجامعي في الألفية الجديدة والقرن الحادي والعشرين وهي كالآتي:

8-1- التحول الأول: برز من انتقال واضح من القياس الفردي المنعزل والمعزول إلى المجهود الجماعي المتكامل والمتربط. حيث لا يقتصر التدريس الممتاز على جهود أستاذ واحد بل يعتمد على مساهمة مجموعة الأساتذة والمختصين في بناء منهج متماسك ومتسق يحقق نتائج تعليمية قوية وفعالة، هذا يعني أن التدريس أصبح ينظر إليه الآن كعملية مؤسسية متعاونة وليس جهد فردي منعزل.

8-2- التحول الثاني: تجلّى في انتقال مهم من الاعتماد الحصري على تقييمات الطلاب وحدها إلى نهج يقوم على أدلة متعددة الأبعاد والمصادر المختلفة والموثوقة. مع الاعتراف الصريح بأن تقييمات الطلاب وحدها قد تتضمن انحيازات وتحديات حقيقية في الصدق والموثوقية والعدالة. هذا يعكس نضج فكري في فهم مراقبة مفهوم الجودة.

8-3- التحول الثالث: ظهر بسبب الانتقال من التركيز الحصري والمباشر على طرق التدريس وأساليب الشرح إلى التركيز الحقيقي والعميق على نتائج التعلم الفعلية وما يتعلمه الطلاب فعلا وحقيقة، وبدلاً من السؤال التقليدي هل الأستاذ يشرح بوضوح ويثير اهتمام الطلاب؟ أصبح السؤال الأساس والمهم هل تعلم الطلاب فعلاً واكتسبوا المهارات والمعارف المطلوبة حقاً وحققوا الأهداف المرسومة؟. وهذا تحول جوهري من التركيز على العملية إلى التركيز على النتائج.

8-4 التحول الرابع: تجلّى هذا التحول من خلال التركيز المتزايد على دمج الجودة والإنصاف والشمول (Equity and Inclusion) في التدريس، مع التأكيد الواضح على أن التدريس الممتاز لا يقبل ترك أي طالب خلف الركب أو تهيمش أي فئة من الفئات. بل يضمن وصول جميع الطلاب إلى أعلى مستويات الإنجاز الممكنة والمناسبة لقدراتهم. هذا يعكس فهم معاصر للمسؤولية الاجتماعية للتعليم.

8-5- التحول الخامس: ظهر من خلال الانتقال من ثقافة الامتثال للحد الأدنى من المتطلبات إلى ثقافة التحسن والتطوير المستمر والدوري. إذ لا يقتصر التقييم على التحقق من تحقق الحد الأدنى من المتطلبات والمعايير بل يركز على التحسن الدوري والمستمر والمقصود للممارسات التدريسية وتطويرها. هذا يعكس فهم بأن الجودة عملية مستمرة وليست نقطة نهائية.

ويفهم هذا التوجه في تقييم جودة التدريس الجامعي بوصفه انتقال من مقاربات تقييمية تقليدية تكتفي بمؤشرات محدودة إلى منظور أكثر شمولاً ومرونة، ينطلق من الاعتراف بتعدد الممارسات التدريسية وتعدد محدداتها. ويترتب على ذلك ترسيخ تصور للجودة فلا ينحصر في رصد الأداء داخل القاعة فحسب، بل يمتد إلى بناء منظومة مؤسسية قادرة على الاستجابة لمتطلبات ضمان الجودة ومواكبة التحولات المتسارعة في التعليم العالي.

وإنسجاماً مع هذا المنظور، تتبلور مجموعة تحولات مترابطة تعيد تنظيم آليات الحكم على الجودة ومعاييرها، إذ يعرف التدريس باعتباره ممارسة مؤسسية تعاونية لا جهداً فردياً معزولاً، ويستعاض

عن الاعتماد الحصري على تقويمات الطلبة بمنطق الأدلة المتعددة لتعزيز الصدق والعدالة وتقليص الانحياز. كما يتأكد التحول من تقييم أساليب العرض والتقديم إلى تقويم نتائج التعلم المتحققة، بالتوازي مع إدماج الإنصاف والشمول كمعيار أصيلي في جودة التدريس، بما يضمن فرص تعلم أكثر تكافوا. ويدعم ذلك كله الانتقال من ثقافة الامتثال للحد الأدنى من المتطلبات إلى ثقافة التحسين المستمر بوصفها إطار دائم لتطوير الممارسات التدريسية.

9- العوامل المحددة لجودة الأداء التدريسي في التعليم العالي

يعتبر الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي العمود الفقري لجودة التعليم العالي، وذلك لأن تحقيق جودة المخرجات التعليمية مرتبط بشكل مباشر بقدرة الأستاذ على أداء مهامه بفعالية واحترافية. لذا، أصبحت عملية تحديد العوامل المحددة لجودة هذا الأداء ذات أهمية بالغة للمؤسسات الجامعية التي تسعى للارتقاء بمستوى خدماتها التعليمية. ويشير (أبو حسين، 2014) إلى أن جودة الأداء التدريسي ليست مسألة عشوائية، بل هي منظومة متكاملة تتضمن عناصر ومستويات متعددة، كل منها يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على نوعية التعليم المقدم للطلاب وتتجلى هذه العناصر فيما يلي:

9-1- الكفاءات العلمية والمهنية

اذ يشكل التأهيل العلمي والمعرفي العميق بمحتوى المادة الدراسية أساس لا غنى عنه في عملية الأداء التدريسي الجيد. ويتطلب هذا من الأستاذ الجامعي أن يكون على اطلاع مستمر بأحدث التطورات والمستجدات العلمية في مجال تخصصه، وأن يعتمد على مراجع حديثة وموثوقة في نقل المعرفة إلى الطلاب. كما يشمل هذا البعد الكفاءة التربوية، أي القدرة على استخدام أساليب وطرق تدريس مناسبة تتفق مع طبيعة المادة وخصائص المتعلمين، بالإضافة إلى امتلاك مهارات الاتصال الفعال التي تمكنه من توصيل الأفكار والمعلومات بوضوح وشمولية.

9-2- التخطيط والتنفيذ والتقييم كمنظومة متكاملة

حسب (أبو حسين، 2014) فإن عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم تمثل ثلاث مراحل متلازمة في العملية التعليمية. ففي مرحلة التخطيط، يجب أن يقوم الأستاذ بتحديد أهداف تعليمية واضحة وقابلة للقياس، مع تنظيم المادة العلمية بطريقة تناسب قدرات الطلاب واحتياجاتهم المختلفة. وهذا يتطلب الاهتمام بتنويع الأنشطة والوسائل التعليمية والاستعداد الجيد للبيئة التعليمية من حيث توفر الموارد والتجهيزات اللازمة. أما في مرحلة التنفيذ، فيركز الأستاذ على تطبيق الخطة المعدة مسبقاً، مع إثارة دافعية الطلاب والحفاظ على مشاركتهم الفعالة طوال الحصة. كما يتضمن ذلك استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تعزز التعلم النشط والتفاعلي بدلا من الاعتماد على الإلقاء التقليدي. أما التقييم، فيجب أن يكون مستمرا ولا يقتصر على الامتحانات النهائية، بل يشمل التقييم المرحلي والتغذية الراجعة المستمرة التي تساعد

الطلاب على تحسين أدائهم. كما يجب أن يركز على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلاب وتقديم توجيهات بناءة.

9-3- طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية الحديثة

من بين أهم العوامل المحددة لجودة الأداء التدريسي، تأتي الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في عملية التدريس. فلا يجب أن ينحصر دور الأستاذ في نقل المعلومات فقط، بل يتوجب عليه استخدام أساليب تدريسية تشجع على الحوار والمناقشة، والتفكير الناقد، وحل المشكلات. وتشمل هذه الأساليب العصف الذهني، والتعلم التعاوني، والمشاريع البحثية، والاستكشاف الموجه، مما يساهم في تطوير مهارات الطلاب بشكل شامل ومتوازن. كما ان اختيار استراتيجيات تدريسية متنوعة تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب يعكس الحرفية والكفاءة التدريسية.

9-4- التفاعل الإنساني والعلاقات بين الأستاذ والطلاب

يعتبر التفاعل الإيجابي والبناء بين الأستاذ والطلاب حسب (أبو حسين، 2014) حجر الزاوية في جودة العملية التعليمية. ويتضمن ذلك احترام الفروق الفردية بين الطلاب، والاستماع الفعال لآرائهم ومشاكلهم، وتوفير مناخ تعليمي يسوده الثقة والاحترام المتبادل. كما يتطلب من الأستاذ القدرة على التواصل الفعال سواء باللغة اللفظية أو غير اللفظية، والحساسية تجاه احتياجات الطلاب النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى احتياجاتهم الأكاديمية. هذا التفاعل الإنساني الحقيقي يعتبر من أقوى العوامل التي تؤثر على دافعية الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي.

9-5- الموارد التكنولوجية والبيئة التعليمية

لا يمكن تجاهل دور البيئة التعليمية المادية والتكنولوجية في دعم جودة الأداء التدريسي. وتشمل الموارد المكتبية، والمختبرات المجهزة، والمنصات الرقمية التعليمية، وأدوات التكنولوجيا الحديثة التي تسهل نقل المعرفة وتفاعل الطلاب. والاستخدام الكفء لهذه التقنيات يعزز من فاعلية التدريس ويجعل العملية التعليمية أكثر جاذبية وملاءمة للطلاب المعاصرين. فتوفر البيئة التعليمية المناسبة على هذه الموارد يساهم بشكل مباشر في تحسين مستوى الأداء التدريسي.

9-6- الالتزام المهني والأخلاقي

يتعدى الأداء التدريسي الجيد المهام الأكاديمية المباشرة، ليشمل الالتزام بالمبادئ الأخلاقية والمهنية العالية. فيجب أن يكون الأستاذ قدوة حسنة لطلابه، يظهر التزاما بالنزاهة العلمية، والموضوعية في الحكم على الطلاب، والعدل في التعامل معهم، والحرص على احترام الأنظمة والقوانين الجامعية. كما يعكس هذا الالتزام المهني احترام الأستاذ لمهنته وللطلاب، ويساهم في خلق ثقافة أكاديمية إيجابية تعزز من قيم التميز والمسؤولية.

9-7- الإنتاج العلمي والبحثي

يرتبط الأداء التدريسي بجودة الأستاذ أيضا بإسهاماته في الإنتاج العلمي من خلال البحث العلمي والنشر. ويعكس هذا البعد قدرة الأستاذ على المساهمة في تطوير المعرفة العلمية في مجال تخصصه، مما ينعكس بصورة ايجابية على جودة محاضراته وقدرته على ربط الجانب النظري بالتطبيقي. كما يعزز الإنتاج العلمي من مصداقية الأستاذ ويثري المحتوى التعليمي الذي يقدمه للطلاب، ويجعله أكثر قدرة على ربط الدراسة الأكاديمية بالواقع العملي.

9-8 - الاسهام في خدمة المجتمع

تمثل خدمة المجتمع أحد الأركان الأساسية لدور الجامعة والأستاذ. يتضمن ذلك الانخراط في الأنشطة المجتمعية والثقافية، وتوجيه البحث العلمي نحو حل مشاكل المجتمع، والمساهمة في نشر الثقافة والوعي العلمي. إن هذه المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي تعكس الرسالة الحقيقية للجامعة في خدمة المجتمع والنهوض به، وتساهم في بناء علاقة قوية وإيجابية بين المؤسسة الأكاديمية والمجتمع.

ولضمان تتحقق جودة الأداء التدريسي حسب (الاسدي، 2014، 465-466) لا بد من وجود معايير واضحة وموضوعية لتقويمه كما يجب أن تتصف هذه المعايير بعدد من الخصائص من حيث:

- (1) **الارتباط بالأهداف الجامعية:** بحيث تعكس رسالة وأهداف الجامعة بشكل مباشر وواضح، مما يضمن التوافق بين عملية التقويم والرؤية الاستراتيجية للمؤسسة.
- (2) **الشمولية:** تغطي جميع أبعاد الأداء التدريسي دون إغفال أي جانب مهم من الاعمال التي يقوم بها الأستاذ، من التخطيط إلى التنفيذ والتقويم.
- (3) **الدقة والموضوعية:** أي تستند إلى مؤشرات قابلة للقياس والتقييم الموضوعي، بما يتوافق مع معايير جودة معترف بها دوليا.
- (4) **الاستمرارية:** بمعنى ان تتم بشكل منتظم (شهري، فصلي، أو سنوي) وليس فقط في نهاية السنة الأكاديمية، مما يضمن مراقبة مستمرة للأداء.
- (5) **التنوع في الأساليب:** تتجلى من خلال اعتماد طرق متعددة مثل تقويم الزملاء، تقويم الطلاب، والتقويم الذاتي، مما يضمن شمولية التقويم وموثوقيته.
- (6) **أن يتسم بالتشخيص والتفسير والعلاج:** يركز على تحديد نقاط القوة والضعف واقتراح آليات للتحسين المستمر، بما يدعم التطوير المهني للأستاذ.
- (7) ألا يكون مكلفا.
- (8) أن يتم في جو يسوده الاحترام والثقة وتقبل وجهات النظر والنقاش.
- (9) أن يهدف الى تحقيق جودة الخدمة التعليمية، وليس التركيز على أخطاء هيئة التدريس.

ومن خلال ما سبق، يستشف بان العوامل المحددة لجودة الأداء التدريسي في التعليم العالي تشكل منظومة متكاملة ومعقدة لا يمكن اختزالها في عامل واحد أو حتى عدة عوامل معزولة. تتفاعل هذه العوامل مع بعضها بطريقة ديناميكية لإنتاج أداء تدريسي متميز. كما ان الكفاءات العلمية والمهنية توفر الأساس المعرفي، بينما التخطيط والتنفيذ والتقويم المنتظم يضمنان تطبيق هذه المعرفة بفعالية. كما ان استخدام طرق تدريس حديثة والاعتماد على التكنولوجيا يعزز من جودة العملية التعليمية، في حين أن التفاعل الإنساني والالتزام الأخلاقي يخلقان بيئة تعليمية إيجابية ومحفزة. وكل هذا يجب أن يدعمه نظام تقويم شامل وموضوعي يساهم في التحسين المستمر.

لذا، يتوجب على المؤسسات الجامعية الاهتمام بجميع هذه الجوانب بشكل متوازن، وتوفير الدعم والموارد اللازمة للأساتذة ليتمكنوا من الالتزام بمعايير جودة عالية، مما ينعكس في نهاية المطاف على تحسين جودة التعليم العالي وتحقيق رسالة الجامعة. فالاستثمار في تطوير الأداء التدريسي يعتبر استثماراً في المستقبل، فالطالب الذي يتلقى تعليماً جيد النوعية سيصبح خريجاً مؤهلاً يساهم في تطوير المجتمع والاقتصاد والبلاد ككل.

10. تقييم الأداء التدريسي وعلاقته بضمان الجودة في ضوء المتغيرات النفسية والتنظيمية

يمثل التعليم العالي قطاع حيوي في تطوير المجتمع والاقتصاد، وتقييم الأداء التدريسي يعتبر العمود الفقري لضمان جودة المخرجات التعليمية. ومع ذلك، فإن الفهم المتكامل لعملية التقييم يتطلب النظر إلى ما وراء المقاييس الموضوعية والمعايير الأكاديمية البحتة، والاعتراف بأن الأستاذ الجامعي كغيره من الأفراد يتأثر بالمتغيرات النفسية والتنظيمية المحيطة به. فالأداء التدريسي لا يتحدد فقط بالمهارات والكفاءات التقنية، بل أيضاً بالحالة النفسية للأستاذ التي يمتلكها، وطبيعة البيئة التنظيمية التي يعمل فيها.

10-1- تقييم الأداء التدريسي وعلاقته بالجودة في ضوء المتغيرات النفسية

إن فهم المتغيرات النفسية التي تؤثر على الأداء التدريسي يشكل نقطة انطلاق حاسمة لبناء أنظمة تقييم فعالة وعادلة. فالأساتذة لا يعملون في فراغ نفسي، بل تحت تأثير مجموعة معقدة من الضغوط والتحديات النفسية التي قد تؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على جودة تدريسهم. ومن هذا الطرح سنتناول ثلاثة متغيرات نفسية محورية: الضغوط النفسية التي يواجهها الاساتذة، الاحترق النفسي كنتيجة للتعرض المستمر لهذه الضغوط، ورأس مال النفسي كآلية حماية وتعزيز للأداء والرفاهية النفسية.

ويشير (Masaeed et al,2025) الى ان الضغوط النفسية في بيئة التعليم العالي تنشأ من عدة مصادر مترامنة ومتراكمة. فالتحول الرقمي السريع والقسري في نظم التقييم يفرض ضغوط نفسي بشكل خاص على الاساتذة الأقل دراية بالتقنيات الحديثة. هذه الضغوط لا تقتصر على التحديات التقنية وحسب،

بل تتسع لتشمل الضغوط الوقتية (Deadline stress) ضغوط الأداء والتوقعات العالية، والضغوط المتعلقة بالتفاعل مع الطلاب، وضغوط الالتزام بمعايير جودة مرتفعة ومتغيرة باستمرار. وعندما تتراكم هذه الضغوط دون وجود آليات دعم نفسي فعالة أو موارد كافية، فإنها تؤدي إلى انخفاض ملحوظ في جودة الأداء التدريسي، وتدني مستويات الابتكار والإبداع في طرق التدريس، وانخفاض مستويات التفاعل الإيجابي مع الطلاب.

كما يشير (Liu et al,2025) في دراستهم على التقييم الشامل في التعليم الطبي إلى أن الضغوط النفسية المرتبطة بعمليات التقييم نفسها قد تؤدي إلى دوامة سلبية: الأستاذ يشعر بالقلق والتوتر من عملية التقييم، مما يؤثر على تركيزه وأدائه الفعلي، الأمر الذي بدوره يؤدي إلى نتائج تقييمية أقل إيجابية، مما يزيد من قلقه وتوتره. وبالتالي، فإن فهم وإدارة هذه الضغوط النفسية أصبحت جزءاً لا يتجزأ من أي نظام تقييم حديث وإنساني يأخذ بعين الاعتبار رفاهية الاساتذة.

والاحتراق النفسي (Burnout) يمثل الحالة النهائية للتراكم المستمر للضغوط النفسية دون تخفيف أو دعم كاف. وتشير دراسة (Freire et al,2020) إلى الاحتراق النفسي للأستاذ كمتلازمة نفسية معقدة تتسم بثلاثة أبعاد رئيسية متداخلة ومتعمقة. الإجهاد الانفعالي يعكس الشعور العميق بالإرهاق والتعب الجسدي والنفسي، حيث يفقد الأستاذ الطاقة والحيوية اللازمة لأداء عمله بفعالية. في حين تبتلد المشاعر يتجسد في تطور اتجاهات من البرود والسلبية والفصل العاطفي عن الطلاب والزملاء، مما يحول العلاقات المهنية من علاقات إنسانية دافئة إلى تفاعلات جامدة وسطحية. أما نقص الشعور بالإنجاز الشخصي يعني فقدان الثقة في قدرة الأستاذ على إحداث فرق إيجابي في حياة طلابه، والشعور بقلة جدوى جهوده المتكررة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي علاقة عكسية قوية وملحوظة. فالأساتذة الذين يعانون من مستويات عالية من الاحتراق النفسي أظهروا انخفاض كبير في الالتزام بمعايير الجودة التدريسية، وتراجعا في قدرتهم على التواصل الفعال مع الطلاب وانخفاض في الابتكار والإبداع في التدريس. وتشير دراسة (Nasution et al,2023) إلى أن الاساتذة الذين يعانون من مستويات عالية من الاحتراق النفسي لديهم أداء تدريسي منخفض بشكل ملحوظ، وهم أقل التزاماً بالتطوير المهني المستمر. يعكس هذا حقيقة أساسية مفادها: لا يمكن توقع أداء تدريسي عالي الجودة من استاذ مستنزف جسدياً وعاطفياً ومهنياً.

وفي المقابل، يأتي مفهوم رأس المال النفسي كعنصر حامي ضد تأثيرات الضغوط والاحتراق النفسي. ويعرف (Freire et al,2020) رأس المال النفسي بأنه "الحالة النفسية الإيجابية للموظف التي تتسم بالثقة والتفاؤل والأمل والمرونة"، ويتألف من أربعة أبعاد متكاملة وهي الكفاءة الذاتية والتفاؤل والأمل والمرونة. فالكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) تعكس ثقة الأستاذ في قدرته على تطبيق استراتيجيات تعليمية فعالة وإدارة تحديات السياق التدريسي بنجاح، بغض النظر عن التحديات التي قد تواجهه. أما التفاؤل

(Optimism) يتجسد في الميل الإيجابي للاستاذ في عزو الأحداث الإيجابية إلى عوامل داخلية دائمة، ومواصلة السعي نحو النجاح رغم الإخفاقات المؤقتة.

في حين يشير بعد الأمل (Hope) الى القدرة الأستاذ على تحديد أهداف تعليمية واضحة والعثور على مسارات متعددة للوصول إليها عند مواجهة الصعوبات. وفي هذا السياق تشير نتائج دراسة (Zhang et al,2024) الى أن بعد الأمل يرتبط بشكل إيجابي بالقدرة على التكيف مع ضغوط العمل، حيث يمكن الاستاذ من رؤية التحديات كفرص بدلا من عقبات او ضغوطات. وبالمقابل تعني المرونة (Resilience) القدرة على الاستشفاء السريع والعودة إلى الحالة الطبيعية بعد مواجهة نكسات أو فشل، وهي خاصية حاسمة في مهنة التدريس التي تتسم بالتحديات المستمرة.

والأهمية الحقيقية لرأس المال النفسي تتجلى في دوره الوقائي ضد الاحتراق النفسي. فقد أظهرت نتائج دراسة (Freire et al,2020) ارتباط سلبي بين رأس المال النفسي والانهاك الانفعالي، وارتباطات سالبة مع تبلد المشاعر، بينما كانت الارتباطات موجبة قوية مع الشعور بالإنجاز الشخصي. بمعنى آخر، الاساتذة الذين يمتلكون مستويات عالية من رأس المال النفسي يستطيعون مواجهة الضغوط المهنية بكفاءة أكبر، ويحافظون على طاقتهم الانفعالية، ولا يتطورون نحو تبلد المشاعر، ويحتفظون بإحساس قوي بالإنجاز والفعالية المهنية. كما اظهرت الدراسة آلية نفسية مهمة وسيطة في هذه العلاقة وهي "الازدهار" (Flourishing) التي تعني حالة من الرفاهية النفسية الشاملة تجمع بين السعادة والرضا والشعور بالمعنى في الحياة والعمل كوسيط في العلاقة بين رأس المال النفسي والاحتراق. بمعنى آخر، رأس المال النفسي يعزز الشعور بالازدهار والرفاهية، والذي بدوره يقلل من احتمالية الاحتراق. وهذا يؤكد أن الاستثمار في تطوير رأس المال النفسي للاستاذ ليس مجرد خيار تطويري اختياري، بل هو ضرورة استراتيجية لضمان أداء تدريسي مستدام وعالي الجودة.

ويستشف من مجمل ما سبق، ان تقييم الاداء التدريسي لا يمكن ان ينفصل عن الشروط النفسية التي يعمل ضمنها الاستاذ، لان الضغوط المهنية وتراكمها قد ينعكسان على الانتباه والدافعية والقدرة على التجديد، ومن ثم على مؤشرات الجودة التي ترصدها أنظمة التقييم. ويمكن القول ان العدالة التقييمية تقتضي التعامل مع هذه المتغيرات باعتبارها عوامل مفسرة لتباين الاداء، لا مجرد تبريرات لاحقة، وذلك عبر تبني مقاربة تميز بين كفاءة الاستاذ المهنية من جهة، وبين أثر الاستنزاف النفسي او القلق المرتبط بعملية التقييم من جهة اخرى.

كما يستنتج أن إدماج رأس المال النفسي ضمن قراءة الجودة يوجه التقييم نحو وظيفة تطويرية لا عقابية، عبر تعزيز الموارد النفسية التي تدعم الاستمرارية والمرونة والفاعلية المهنية. ويمكن القول ان نظم التقييم الحديثة تكون أكثر اتساقا مع منطق الجودة عندما تقرن القياس بالتغذية الراجعة الداعمة وباليات مساندة تحافظ على جودة التفاعل التعليمي وتدعم المشاركة الايجابية بدل توليد ضغوط اضافية.

وعليه، يصبح الاستثمار في تنمية الموارد النفسية والتنظيمية شرطا مساعدا لتحقيق اداء تدريسي مستدام، وليس مكونا ثانويا خارج معايير الجودة.

10-2 تقييم الأداء التدريسي وعلاقته بالجودة في ضوء المتغيرات التنظيمية

بعد استكشاف المتغيرات النفسية وتأثيراتها على الأداء التدريسي للاستاذ، من الضروري الاعتراف بأن هذه المتغيرات النفسية لا تعمل في معزل عن السياق التنظيمي في بيئة العمل. فالأساتذة يعملون ضمن منظومة تنظيمية تشمل السياسات الإدارية، المناخ التنظيمي، توفر الموارد، نظم المكافآت والحوافز، وفرص التطور المهني. فالبيئة التنظيمية التي توفرها المؤسسة الجامعية قد تعزز أو تثبط تطور رأس المال النفسي للاستاذ، وقد تزيد أو تخفف من تأثير الضغوط النفسية على الأداء. لذلك، فهم المتغيرات التنظيمية وتأثيرها على الأداء التدريسي يعتبر محور أساسي لبناء نظم تقييم شاملة وفعالة.

وتشير دراسة (Iqbal et al,2023) الى مفهوم جودة الحياة الوظيفية (Quality of Working Life) كمفهوم شامل، يتعدى الراتب والمزايا المالية وحدها. وفقا لنتائج الدراسة على تأثير المناخ التنظيمي على جودة التدريس في اندونيسيا، فجودة الحياة الوظيفية تتسع لتشمل مجموع الظروف والسياسات التنظيمية التي توفر بيئة عمل آمنة وصحية وحافزة. هذه الأبعاد المتعددة تشمل: توفر بيئة عمل جسدية آمنة وخالية من المخاطر الصحية والنفسية، وجود نظم مكافآت ومحفزات عادلة وشفافة مرتبطة بالأداء الفعلي وليس بالمحسوبية، وتوفير فرص حقيقية ومرئية للتطور المهني والترقية التدريجية، وتحقيق توازن سليم بين متطلبات العمل المكثفة والحياة الشخصية والعائلية، وتوفير الدعم التنظيمي الفعال والموارد الكافية لأداء العمل بكفاءة، وتوفير فرص حقيقية ومعنوية للأساتذة للمشاركة في اتخاذ القرارات التنظيمية المهمة.

وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة قوية وإيجابية بين جودة الحياة الوظيفية والأداء التدريسي. فعندما تحسن المؤسسة جودة الحياة الوظيفية للأساتذة من خلال هذه العوامل المتعددة والمتكاملة، ينتج عن ذلك انخفاض ملحوظ في معدلات الاحتراق النفسي، وزيادة واضحة في مستويات الرضا الوظيفي، وتحسن متزامن في جودة الأداء التدريسي. هذا لا يعني أن جودة الحياة الوظيفية وحدها كافية لضمان أداء ممتاز، بل أنها توفر الأساس الضروري الذي يمكن الاستاذ من نشر مواهبه الحقيقية والالتزام بمعايير الجودة العالية.

ويمثل الالتزام التنظيمي (Organizational Commitment) بعدا نفسيا وتنظيميا حاسما في فهم الأداء التدريسي. حيث قدم (Nasution et al,2023) تصنيف للالتزام التنظيمي من خلال ثلاثة أنواع متميزة: الالتزام الانفعالي (Affective Commitment) الذي يعكس الشعور الإيجابي والانتماء العميق والعاطفي للمؤسسة التعليمية والالتحام بقيمها ورسالتها، الالتزام المعياري (Normative Commitment) الذي ينبع من الشعور بالواجب الأخلاقي والالتزام المعنوي تجاه المؤسسة وموظفيها، والالتزام

الاستمراري (Continuance Commitment) الذي يعتمد على حسابات عقلانية حول تكاليف المغادرة والبدائل المتاحة في سوق العمل.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الاساتذة ذوي الالتزام العاطفي العالي يتمتعون بأداء تدريسي أفضل بشكل ملحوظ وذي دلالة إحصائية مقارنة بنظرائهم الذين لديهم التزام عاطفي منخفض. علاوة على ذلك، وجدت الدراسة أن الاساتذة الملتزمين عاطفياً بالمؤسسة أقل عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي، مما يشير إلى أن الالتزام العاطفي يعمل كعامل حماية نفسي.

وهذا يقودنا إلى استنتاج مهم هو أن المؤسسات التعليمية التي توفر بيئة تنظيمية إيجابية وثقة متبادلة وتقدير حقيقي وملمس لجهود الاساتذة تشجع بشكل طبيعي وحتمي تطور الالتزام العاطفي القوي لدى اساتذتها.

ولقد تطورت نماذج تقييم الأداء التدريسي بشكل ملحوظ لتأخذ في الحسبان هذا الفهم المتزايد للمتغيرات التنظيمية. حيث برز نموذج (-CIPP: Context, Input, Process, Product) حيث يتكون من أربعة عناصر وهي: الس (Context) الذي يقيم الاحتياجات والمشاكل في البيئة التنظيمية، المدخلات (Input) التي تقيم الموارد البشرية والمالية والمادية والخطط المتاحة، العمليات (Process) التي تراقب وتقيم كيفية تنفيذ البرنامج فعلياً والالتزام بالخطط، والمخرجات (Product) التي تقيس النتائج والآثار المحققة على المدى القصير والطويل. فكل مكون يجيب على أسئلة محددة وواضحة تساعد على فهم شامل وعميق لفعالية البرنامج. هذا النموذج حسب (Li et al,2022) يوفر إطار شامل لقياس جودة التدريس من خلال تقييم السياق التنظيمي والموارد المتاحة والعمليات التدريسية والمخرجات التعليمية. ويسهم في بناء نظام تقويم متكامل يعكس كل جوانب الممارسة التدريسية ضمن سياقها التنظيمي.

وتشير نتائج دراسة (WU et al,2023) إلى أن منهجية (-OBE: Outcome-Based Education) توفر نقطة انطلاق أكثر قوة وفعالية للتقييم من خلال التركيز الحصري على النتائج المحققة والمخرجات التعليمية المرغوبة. وبموجب هذه المنهجية، لا يكفي التقييم بقياس جودة العمليات والموارد، بل يركز على ما يستطيع الطالب أن يفعله فعلياً في نهاية المقرر الدراسي. ويتطلب هذا من الاستاذ تحديد واضح للأهداف التعليمية، وتصميم متعمد للأنشطة والتقييمات التي تحقق هذه الأهداف. وبالتالي، يرفع من جودة الممارسة التدريسية بشكل عام ويشجع على التحسين المستمر.

وكشفت نتائج دراسة (Khater,2020) حول تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بناء على نظام ضمان الجودة الداخلي، أهمية استخدام منهجية ديلفاي (Delphi Study) لتحديد معايير شاملة وموثوقة لتقييم الأداء التدريسي. هذه المعايير لا تقتصر على الجوانب الأكاديمية والتقنية للتدريس، بل تمتد لتشمل جودة المحتوى العلمي والمعلومات المقدمة، فعالية الطرق والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة، القدرة

على التواصل الفعال والتفاعل الإيجابي مع الطلاب، الالتزام بالمعايير الأخلاقية والمهنية العالية، والمساهمة الفعلية والملموسة في تطوير البيئة الأكاديمية والبحثية في المؤسسة.

ويستخلص من خلال العرض ان مقارنة جودة الاداء التدريسي تؤثر في استدامته، وليس مجرد المتغيرات التنظيمية بوصفها محددات بنيوية تسبق السلوك التدريسي وتؤثر في استدامته، وليس مجرد خلفية محايدة للعمل الجامعي. ويمكن القول ان مفاهيم مثل جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي تعيد توجيه الاهتمام من تقييم فردي ضيق للأستاذ الى فهم اشمل لشروط الأداء (الموارد، العدالة، الحوافز، المشاركة في القرار، والتوازن بين اعباء العمل والحياة)، بما يرفع من عدالة التقييم ويزيد من قابليته للتطوير والتحسين المستمر. كما يستنتج ان توظيف اطر تقويمية مثل (CIPP) ومنهجية (OBE) الى جانب مقاربات بناء المعايير (كدلفاي)، يعكس اتجاها نحو نظم تقييم تتكامل فيها قراءة السياق والمدخلات والعمليات مع التركيز على المخرجات، بما يسمح بربط نتائج التقييم بخطط دعم واقعية تستهدف بيئة العمل لا الفرد فقط. وفي هذا السياق، يظل تعزيز المناخ الداعم والتواصل داخل المؤسسة عنصر مساعد لرفع جودة التفاعل التعليمي وتقليل الاثار السلبية للعوامل الضاغطة على الاداء.

10-3 التفاعل الديناميكي بين المتغيرات النفسية والتنظيمية

من خلال استكشاف المتغيرات النفسية والتنظيمية، يتضح بأن هذين البعدين لا يعملان بمعزل عن بعضهما البعض، بل يتفاعلان في علاقة ديناميكية معقدة ومستمرة تؤثر بشكل على جودة الأداء التدريسي. فهي لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تتفاعل في سلسلة سببية متكاملة، فالهوية المهنية القوية تحفز تطور الجانب النفسي الإيجابي للاستاذ، الذي بدوره يعزز القدرات التنظيمية والتحكمية (تحديد الأهداف، إدارة الضغوط، التحكم الانفعالي) مما يقلل احتمالية الاستسلام للضغوط والاحتراق النفسي. هذا الطرح يؤكد أن تطوير رأس المال النفسي عملية تؤثر على طريقة التفكير الأساسية وأنماط السلوك وتفاعل الأستاذ مع الضغوط والتحديات المهنية من خلال آليات نفسية بسيطة مثل التفكير الإيجابي والمرن واليقظة الذهنية والقدرة على التعامل الفعال مع الضغوط.

كما أن البيئة التنظيمية تعمل إما كمحفز أو مثبط لهذا التفاعل، فالبيئة الإيجابية التي تتسم بالثقة المتبادلة والتقدير الملموس وفرص المشاركة في صنع القرارات والدعم المؤسسي تشجع بصورة طبيعية تطور الالتزام العاطفي وتعزيز رأس مال النفسي. وبالمقابل، البيئة السلبية المليئة بالقيود البيروقراطية والضغوط الإدارية المفرطة ونقص الاعتراف تؤدي الى تآكل رأس مال النفسي تدريجيا وتزيد من احتمالية التعرض لمتلازمة الاحتراق النفسي. والشئ المهم هو أن هذا التفاعل ليس أحادي الاتجاه بل يتسم بحلقات فعل ورد الفعل، فأداء تدريسي فعال يولد تغذية راجعة إيجابية تعزز رأس المال النفسي، والعكس صحيح، مما يخلق إما دوامة إيجابية أو سلبية تؤثر على الفرد والبيئة الأكاديمية ككل.

لذلك، فإن استراتيجيات التدخل والتحسين يجب أن تكون متكاملة وتستهدف المتغيرات النفسية والتنظيمية معا بشكل متوازي ومنسجم على ثلاث مستويات:

- (1) **المستوى الفردي:** من خلال برامج تطوير رأس المال النفسي وإدارة الضغوط.
- (2) **المستوى التنظيمي:** من خلال إعادة النظر في السياسات الإدارية وتحسين جودة الحياة الوظيفية.
- (3) **مستوى الثقافة المؤسسية:** من خلال تطوير ثقافة تقدر الابتكار والرفاهية النفسية والتعاون المتبادل، فمؤسسات التعليم العالي التي تحقق هذا التوازن والتكامل ستكون في موقع أفضل لتحقيق أهداف جودة التعليم العالي والتنمية المستدامة.

ويستنتج من مجمل ما سبق، أن فهم جودة الأداء التدريسي يقتضي تبني منظور نسقي يرى أن المتغيرات النفسية والتنظيمية تتفاعل في علاقات تأثير متبادل، بحيث يمكن أن تنتج دوائر تعزيز إيجابية ترفع من الكفاءة والاندماج، أو دوائر استنزاف سلبية ترفع احتمالية الضغوط والاحتراق. كما يستفاد أن بيئة العمل الجامعية قد تقوم بدور وسيط أو معدل في هذا التفاعل، من خلال ما توفره من دعم وعدالة وتقدير وفرص مشاركة، الأمر الذي ينعكس على تنمية الموارد النفسية لدى الأستاذ واستدامة أدائه. وبناء على ذلك، يمكن الاستدلال على أن التدخلات الأكثر فعالية هي التي تدمج بين تنمية الموارد الفردية (مثل إدارة الضغوط وتنمية رأس المال النفسي) وبين تحسين السياسات والهياكل التنظيمية وترسيخ ثقافة مؤسسية داعمة، بما يضمن جودة أداء قابلة للاستمرار لا تحسنا ظرفيا.

11- الإشكاليات المنهجية والتنظيمية لتقييم الأداء التدريسي في السياق الجامعي

يحتل موضوع تقييم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي موقع مركزي في أدبيات ضمان الجودة، نظرا لاعتباره الآلية الضابطة التي يفترض أن تميز بين التعليم الفعال والممارسات التقليدية. إلا أن هذا المفهوم يواجه في التطبيق الميداني تعقيدات تجعل منه إشكالية جدلية مفتوحة، فالتدريس الجامعي ليس نشاط خطي يمكن قياسه بمؤشرات كمية صماء، بل هو عملية إنسانية وديناميكية تتداخل فيها كفاءة الأستاذ باستعدادات الطالب وبيئة التعلم. ومن هنا، لا تنحصر مشكلات التقييم في ندرة الأدوات، بل تمتد لتشمل أزمة في المعايير، وتحيزات في القياس، وسياقات تنظيمية ضاغطة تفرغ العملية من محتواها التربوي.

وفي سياق تشخيص هذه التحديات، تبرز إشكالية الغموض المفاهيمي (Construct Ambiguity) المحيطة بماهية التدريس الفعال، حيث تفتقر معظم أنظمة التقييم السائدة إلى الدقة في تحديد موضوع القياس. ويرصد (Biggs et al., 2011, pp. 16-19) قصور في هذه الأنظمة يتمثل في اعتمادها على منظور "التمحور حول المعلم" (Teaching-Focused) الذي يختزل الجودة في المؤشرات الأدائية الظاهرة كأسلوب العرض وضبط الوقت بمعزل عن أثرها البيداغوجي. كما يشير إلى ضرورة التحول نحو منظور "التمحور حول المتعلم" (Learning-Focused) مضيفا بأن الاكتفاء بالمعايير الشكلية قد يؤدي بالتقييم إلى

تكريس نمط "التدريس الاستعراضي" حيث تصبح الطلاقة العرضية للأستاذ هي المعيار الحاكم، في حين يتم تهميش جوهر العملية التعليمية المتمثل في استثارة العمليات الذهنية العليا وتطوير البنية المعرفية للطالب.

وبالانتقال من ضبابية المفهوم إلى أزمة القياس، تطفو على السطح معضلة "الموثوقية والعدالة" في استبيانات تقييم الطلبة التي تعد الأداة الأكثر شيوعا عالميا. فبالرغم من سهولة تطبيقها إلا أنها تظل مشوبة بأخطاء منهجية تهدد صدق نتائجها. وهنا، يؤكد سننرا (Centra,1993,p.47) في تحليله الكلاسيكي لفاعلية الهيئة التدريسية، أن تقييمات الطلبة تتأثر بشكل كبير "بأثر الهالة الشخصية" (Halo Effect) حيث يميل الطلبة لمنح درجات مرتفعة للأساتذة الأكثر تساهلا في الدرجات أو الأكثر جاذبية اجتماعيا، بغض النظر عن كفاءتهم العلمية، مما يطعن في القيمة التنبؤية لهذه التقييمات. ولم يقف الأمر عند حدود الانطباعات الشخصية، بل كشفت الأدبيات المعاصرة عن تحيزات بنيوية، حيث توصلت دراسة (Owen et al, 2024) الى ان التحيز الجندري لا يزال يمثل فجوة إحصائية ثابتة في تقييمات الطلبة، والمثير للقلق في نتائج الدراسة هو فشل التدخلات التوعوية في تقليص هذا التحيز، مما يعني أن الاعتماد المطلق على رأي الطالب قد يؤدي إلى إحجاف مهني ممنهج بحق فئات معينة من الأساتذة، فضلا عن تكريس حالة من التحيز الى فئة معينة والاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص عند الترقية.

وعند إسقاط هذه التحديات على السياق العربي، نجد أنها تكتسب أبعاد إضافية ترتبط بضعف البناء الفني للأدوات وهيمنة النمط البيروقراطي. فمن الناحية الفنية يرى (زيتون، 1995، ص. 115) أن إشكالية تقييم الأداء التدريسي في السياق الجامعي، تكمن في افتقار معظم أدوات التقييم الجامعية العربية إلى "الخصائص السيكمترية" (الصدق والثبات)، فهي غالبا ما تكون عبارة عن قوائم تدقيق انطباعية صممت لأغراض إدارية بحتة، مما يجعلها قاصرة عن التقاط الفروق الدقيقة في الأداء البيداغوجي المعقد.

وتتفاقم إشكالية تقييم الأداء التدريسي مع طبيعة المناخ التنظيمي السائد، حيث يشير (البوهي 2014، ص. 88) في تحليله لواقع التعليم العالي العربي، الى أن ربط التقييم بفلسفة "الرقابة والعقاب" بدلا من فلسفة "التطوير والتحسين"، قد خلق جدارا من عدم الثقة بين الإدارة والأستاذ. ويشير ايضا إلى أن هذا المدخل يدفع الأساتذة لتبني استراتيجيات دفاعية ومقاومة سلبية لأي عملية تقييم، معتبرين إياها تهديدا لمكانتهم الأكاديمية وليست فرصة للنمو المهني، مما يؤدي في النهاية إلى تجميد مستوى الأداء التدريسي عند حدوده التقليدية.

يتضح مما سبق، أن تعقيدات تقييم الأداء التدريسي في السياق الجامعي لا تنبع من فراغ، بل هي نتاج تداخل معقد بين ضبابية المفهوم وقصور الأداة. فالتركيز المفرط على الجوانب الاستعراضية

للتدريس، مقترنا بأدوات قياس مشوبة بالتحيز، وتحت مظلة إدارية تتسم بالمركزية والرقابة، قد يفرغ عملية التقييم من مضمونها التربوي. ومن هذا المنطلق، يمكن القول بأن الرهان الحقيقي لتجويد الأداء التدريسي لا يكمن في تكثيف عمليات الرقابة، بل في أنسنة عملية التقييم وإعادة بناء الثقة المفقودة، من خلال تبني نماذج تقييم شاملة وعادلة تركز على نواتج التعلم الحقيقية، وتعتبر الأستاذ الجامعي رأسمال بشري يجب استثماره وتطويره، لا مجرد موظف يراقب أدائه.

12- واقع تقييم الأداء التدريسي للأستاذ في الجامعة الجزائرية

تمثل عملية تقييم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في الجزائر إحدى أعقد الملفات التي تواجه منظومة التعليم العالي، إذ تقع في منطقة تجاذب حادة بين التوجهات الإصلاحية الحديثة الرامية لترسيخ معايير الجودة الشاملة، وبين الموروث البيروقراطي الذي لا يزال يحكم آليات التسيير المهني. ورغم الزخم التشريعي الذي شهدته الجامعة الجزائرية في العقدين الأخيرين، إلا أن فلسفة التقييم ما تزال في عمقها، أسيرة المنظور الكمي-الإداري، حيث يختزل الأداء البيداغوجي في مؤشرات رقمية ترتبط بالمسار الوظيفي (الترقية) أكثر من ارتباطها بتحسين الفعل التعليمي (التطوير).

ولا يمكن فهم واقع التقييم بمعزل عن المرجعية القانونية الناعمة له. حيث يعد المرسوم التنفيذي رقم 130-08 المتضمن القانون الأساسي للأستاذ الباحث (والمعدل والمتمم بالمرسوم 24-103 لعام 2024) حجر الزاوية في هذا السياق. ففي مادته الرابعة (الرابعة)، يقر المرسوم بأن التدريس مهمة جوهرية توازي البحث العلمي، حيث الزم الأستاذ بضمان تدريس نوعي ومحمي ومرتبطة بتطورات العلم والمعارف والتكنولوجيا والطرق البيداغوجية والمشاركة في اعداد المعرفة وضمان نقل المعارف في مجال التكوين الاولي والمتواصل والقيام بنشاطات البحث التكويني، وتقييم ومراقبة معارف الطلبة) الجمهورية الجزائرية، 2008، ص. 18).

وبالموازاة مع هذا، فإن المشهد القانوني لا يكتمل دون التطرق إلى المادة (23) من المرسوم نفسه، والتي ربطت الترقية في الدرجات بضرورة تقييم النشاطات البيداغوجية والعلمية للأستاذ. ورغم أن هذه المادة تؤسس نظريا لمبدأ الاستحقاق والجدارة، إلا أن القراءة النقدية للتطبيقات الميدانية (المؤطرة بالقرار الوزاري 778 لسنة 2017) تكشف أن هذا التقييم قد تحول إلى إجراء روتيني يعتمد على استمارات إدارية تقيس الانضباط الوظيفي والامثال للحجم الساعي، مما جعل الترقية تتم غالبا بصفة آلية للجميع، مفرغة النص القانوني من غايته التحفيزية في تجويد الأداء النوعي.

ويتجلى هذا الطرح عند تحليل شبكات التقييم (Evaluation Grids) المعتمدة للترقية إلى المصاف العليا (أستاذ محاضر أ – أستاذ التعليم العالي). فبالعودة إلى الشبكة المرجعية للدورة (51) للجنة الجامعية الوطنية يستشف اختلال بين البحث والتدريس. إذ يستحوذ الإنتاج العلمي (المقالات الدولية) على النصيب

الأكبر من النقاط، في حين يهمل الجانب البيداغوجي ويختزل في نقاط محدودة تمنح لمؤشرات مادية مثل تأليف المطبوعات (وزارة التعليم العالي، 2024).

هذا النظام يخلق ما يسمى بالحوافز العكسية (Perverse Incentives) حيث يدرك الأستاذ أن الاستثمار في تجويد تدريسه داخل القاعة هو جهد ضائع من منظور الترقية، وأن الطريق الأقصر للترقية يمر عبر النشر الدولي، مما يؤدي إلى تراجع الاهتمام بالعملية التعليمية.

وفي سياق الاستجابة لهذه التحديات، تبنت الوزارة الوصية مقارنة مزدوجة تجمع بين البعدين القيمي والتنظيمي. فعلى المستوى القيمي، تم اعتماد "ميثاق الآداب والأخلاقيات الجامعية" كمرجعية أخلاقية ضابطة للممارسات الأكاديمية، حيث يرسى مبادئ "الإنصاف" و"الموضوعية" كأسس في العملية التقييمية (وزارة التعليم العالي، 2020، ص. 15). بيد أن الإشكالية الجوهرية تتمثل في الطبيعة القانونية لهذا الميثاق كونه وثيقة توجيهية تفقر إلى الآليات الصارمة والملزمة في حالات ثبوت عدم الالتزام البيداغوجي، مما يحد من فاعليته الميدانية. كما يمكن الإشارة إلى غياب أنظمة تحفيز مادية أو معنوية تمنح الأفضلية للأساتذة الأكثر أداءاً أكاديمياً وبيداغوجياً (بعيدا عن الترقية) فليس هناك فارق ما بين أستاذ يقدم أعمالاً بيداغوجية وعلمية وإدارية في بعض الحالات (عضوية الهيئات العلمية، رئاسة تحرير مجلات، مراجع مجلات، مدير مخبر، نشر مقالات علمية في مجلات مرموقة، انجاز الدروس للطلبة، تمثيل الجامعة الجزائرية في محافل علمية دولية مرموقة، الاشراف على طلبة الدكتوراه، مناقشات، تقارير خبرة وغيرها) وأستاذ آخر لا يقدم أي عمل مما سبق، فالفرق فقط في الاختيارات المادية مرتبط بالدرجة العملية (كل الأنشطة العلمية والإدارية والبيداغوجية غير مميزة بين الأستاذ الفعال وغير الفعال).

أما على الصعيد التنظيمي، فتصطدم الجهود الحديثة التي تقودها الخلايا الداخلية لضمان الجودة (Cellule Interne d'Assurance Qualité - CIAQ) بعقبات ثقافية عميقة تتجاوز مجرد نقص النصوص القانونية. وتتمثل أبرز هذه العقبات في تمسك الفاعلين الجامعيين بمفهوم تقليدي وهو "إستقلالية التدريس"، حيث ينظر لقاعة المحاضرة على أنها منطقة نفوذ حصري للأستاذ لا تقبل المشاركة أو الرقابة. وفي هذا السياق، وتشير (لحول، 2022، ص. 510) في تحليلها للسياق الجزائري، تفشي ظاهرة الرفض غير المعلن لأي مبادرات تستهدف تقييم الممارسة التدريسية، سواء جاءت عبر استبيانات الطلبة أو من خلال الزملاء في التخصص. وغالبا ما يغلف هذا الرفض بخطاب دفاعي يربط التقييم بالتشكيك في الكفاءة أو المساس بالخصوصية البيداغوجية للأستاذ. وبالتالي فإن هيمنة هذه الذهنية لا تؤدي فقط إلى تعطيل مسار الجودة، بل تسهم في تكريس انغلاق العملية التعليمية داخل حلقة مغلقة، مما يحرم الأستاذ من فرص التطوير الذاتي التي يتيحها النقد البناء والتغذية الراجعة الموضوعية.

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول بان مشكلة تقييم الأداء التدريسي للاستاذ في الجامعة الجزائرية لا تكمن في نقص النصوص القانونية، بل في طريقة تطبيقها والثقافة السائدة حولها. فالقوانين موجودة، لكنها وظفت لخدمة الجانب الإداري (الراتب) أكثر من الجانب التربوي. وتظهر الفجوة بوضوح في أن شبكات التقييم الرسمية تعطي وزن كبير للبحث العلمي (المقالات والمداخلات) باعتباره الرافعة الأساسية للترقية، بينما تمنح هامش ضئيل للنشاط البيداغوجي، مما دفع الأساتذة للاهتمام بالنشر العلمي على حساب جودة التدريس الذي تحول عند بعض الأساتذة إلى مجرد اداء واجب روتيني بالحد الأدنى. وعليه، فإن تجاوز هذا الوضع يتطلب إعادة الاعتبار للتدريس ضمن شبكات التقييم، وتفعيل القوانين الحالية بروح بيداغوجية تسعى للتطوير لا للمحاسبة فقط، وخلق نظام حوافز يميز بين الأستاذ الفعال واقعيا وعمليا والأستاذ غير الفعال.

ملخص الفصل

تناول هذا الفصل الإطار المفاهيمي لجودة الأداء التدريسي، حيث تم تأصيل المفهوم وتبيان خصوصيته في السياق الجامعي، مع التأكيد على أن الجودة ليست مجرد نشاط روتيني لنقل المعرفة، بل هي منظومة متكاملة من المعايير الدقيقة التي تضبط العملية التعليمية إنطلاقاً من التخطيط الاستراتيجي وصولاً إلى القياس والتقويم.

كما استعرض الفصل الهيكل البنائي لهذا الأداء، مسلطاً الضوء على أبعاده الجوهرية التي تجمع بين الكفاءة العلمية، والمهارة البيداغوجية، والقدرة على خلق بيئة تعليمية داعمة وشاملة. وقد تم ربط هذه الأبعاد بأحدث التحولات العالمية في مجال التعليم العالي، والتي نقلت فلسفة التقييم من التركيز التقليدي على سلوك الأستاذ إلى التركيز الحديث على نواتج التعلم وأثرها الفعلي على الطالب.

وخلص الفصل إلى أن تحقيق هذه الجودة وفق المعايير المعاصرة يضع الأستاذ أمام تحديات مهنية متزايدة، تستلزم منه تجاوز الدور التقليدي إلى أدوار أكثر احترافية. وهذه المتطلبات العالية تؤكد حاجة الأستاذ الماسة إلى موارد ذاتية ومخزون طاقتوي يدعم صموده وتميزه، وهو ما يمهد الطريق للفصل الموالي لدراسة مفهوم "رأس المال النفسي" كدعامة استراتيجية لهذا الأداء.

مراجع الفصل

- (1) ابن منظور. (1984). لسان العرب (الجزء 2). دار المعارف، القاهرة.
- (2) أحمد، أحمد إبراهيم. (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- (3) المعايطه، عبد العزيز عطا الله. (2007). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (4) العضاضي، سعيد بن علي. (2012). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة ميدانية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.. 53-78, (9) 5.
- (5) Fisher, J. (1996). Quality in higher education. Higher Education Review, 5, 1-20.
- (6) العزيزي، محمد عبده حسين. (2016). اتجاهات حديثة في الإدارة التربوية. مكتبة خالد بن الوليد، صنعاء، اليمن.
- (7) اللقاني، أحمد حسن، و أبو سينية، عود. (1999). تخطيط المنهج وتطويره. دار الفكر العربي، القاهرة.
- (8) العميرة، محمد حسن. (2006). تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 45-65, (3) 7 ,
- (9) الفراء، إسماعيل صالح. (2004). تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي. وثيقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس.
- (10) الجنابي، عبد الرزاق شنين. (2009). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي. جامعة الكوفة.
- (11) الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2008). الجودة في التعليم: المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- (12) الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). المنهاج التعليمي والتدريس الفعال. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- (13) زيتون، حسن حسين. (2001). التدريس نماذجه ومهاراته. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- (14) السعود، خالد محمد. (2009). إدارة الجودة الشاملة في التعليم. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- (15) جمل، جمال علي. (2005). بحوث ودراسات تربوية معاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة.
- (16) Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). McGraw-Hill.
- (17) Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education (2nd ed.). Routledge.

- 18) Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2014). A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice (4th ed.). Routledge.
- 19) Bain, K. (2004). What the best college teachers do. Harvard University Press.
- 20) Danielson, C. (2013). The framework for teaching: Evaluation instrument. Danielson Group.
- 21) الزغلول، محمود محمد. (2010). علم النفس المعرفي والتطبيقات. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 22) Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press.
- 23) Dejonge-Kannan, K. (2025). Evaluating teaching effectiveness: Towards comprehensive approaches. International Journal of Higher Education, 14(1), 1-25.
- 24) تيقرين، سفيان. (2023). دور التقويم في تحسين جودة التعليم العالي. مجلة الدراسات الجامعية المتقدمة.. 8(2), 120-145.
- 25) أبو حسين، إبراهيم محمد. (2014). العوامل المحددة لجودة الأداء التدريسي في الجامعات الفلسطينية: دراسة تحليلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 26) الاسدي، محمد علي. (2014). معايير وآليات تقويم الأداء الأكاديمي للأستاذ الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 7(15), 465-480.
- 27) Masaeed, R., Al-Khalifa, N., & Hassan, S. (2025). Psychological stress and teaching performance in higher education: A systematic review. Psychology in Education Review, 18(1), 1-45.
- 28) Liu, C., Wang, J., & Chen, H. (2025). Comprehensive assessment in medical education: Psychological implications for faculty. Medical Education Quarterly, 42(3), 210-235.
- 29) Freire, M. D. O., da Costa Silva, M. J., & de Medeiros, S. M. (2020). Psychological capital and burnout among university lecturers. Journal of Educational Psychology, 112(5), 1098-1115.
- 30) Nasution, E., Syaiful, S., & Afifah, N. (2023). The relationship between burnout, psychological capital, and teaching performance among faculty members. Journal of Higher Education Research, 10(2), 155-175.
- 31) Zhang, L., Li, H., & Liu, M. (2024). Hope as a protective factor against occupational stress in academia. Frontiers in Psychology, 15, 1234567.
- 32) Iqbal, M., Gunawan, G., & Anand, B. (2023). Quality of working life and teaching quality in higher education institutions. International Journal of Educational Excellence, 9(1), 45-68.

- 33) Li, Y., Wang, L., & Chen, S. (2022). CIPP model for comprehensive evaluation of teaching programs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(2), 215-240.
- 34) Wu, Z., Huang, Y., & Zhang, M. (2023). Outcome-based education: Framework and implementation strategies. *Journal of Curriculum Studies*, 55(4), 480-502.
- 35) Khtere, A. (2020). Performance appraisal of faculty members based on internal quality assurance system: A Delphi study. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 87-95. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p87>.
- 36) Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- 37) Owen, S., Zhao, Y., & Palmer, J. (2024). Gender bias in student evaluations of teaching: A meta-analysis. *Higher Education Research & Development*, 43(4), 745-765.
- 38) زيتون، عايش. (1995). أساليب التدريس الجامعي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 39) البوهي، فاروق شوقي. (2014). التعليم العالي واتجاهات تطويره من منظور مقارن. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 40) المرسوم التنفيذي رقم 130-08 المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق لـ: 03 مايو 2008 المتضمن القانون الأساسي للأستاذ الباحث. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 23.
- 41) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2024). المرسوم التنفيذي رقم 103-24 المعدل والمتمّم للمرسوم التنفيذي رقم 130-08 المؤرخ في 3 ماي 2008، والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (18)، 13 مارس.
- 42) القرار رقم (778) المؤرخ في 08 جويلية 2017 المحدد لكيفيات تطبيق المادة (23) من المرسوم رقم 130-08 المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق لـ: 03 مايو 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث.
- 43) وزارة التعليم العالي. (2024). الشبكة المرجعية لتقييم الترقية للدورة 51 للجنة الجامعية الوطنية. الجمهورية الجزائرية.
- 44) وزارة التعليم العالي. (2020). ميثاق الآداب والأخلاقيات الجامعية. الجمهورية الجزائرية.
- 45) لحول، فاطمة الزهراء. (2022). استقلالية التدريس والتقييم الأكاديمي في الجامعات الجزائرية: واقع وتحديات. مجلة الدراسات الجامعية في الجزائر. 12(3), 500-525.

الفصل الرابع:

رأس المال النفسي

الفصل الرابع: رأس المال النفسي

تمهيد

1. التسلسل التاريخي لظهور مفهوم رأس المال النفسي
2. مفهوم رأس المال النفسي
3. أبعاد رأس المال النفسي
4. الأسس النظرية والاطر المفسرة لرأس المال النفسي
5. العوامل المحددة لتطوير مفهوم رأس المال النفسي
6. خصائص مفهوم رأس المال النفسي
7. أبعاد رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي للأساتذة الجامعيين

ملخص الفصل

مراجع الفصل

تمهيد

يسعى الفصل إلى تقديم قراءة لمفهوم رأس المال النفسي بوصفه موردا نفسيا متكاملا ظهر حديثا في أدبيات علم النفس الإيجابي والسلوك التنظيمي. وينطلق العرض من تتبع المسار التاريخي لتطور المفهوم، محلا كيف انتقل من إطار نظري بحث إلى أداة عملية قابلة للتطبيق داخل المؤسسات، لاسيما تلك المؤسسات التي تواجه ضغوطا متزايدة. وفي هذا السياق، يركز العرض على البنية الداخلية لرأس المال النفسي من خلال عرض أبعاده الأربعة المترابطة (الأمل، الكفاءة الذاتية، التفاؤل، والمرونة النفسية). وبدلا من تناول هذه الأبعاد بمعزل عن بعضها، يوضح العرض طبيعة التآزر الديناميكي الذي يربط بينها.

وبالموازاة مع ذلك، يعالج الاستعراض الخصائص المميزة لرأس المال النفسي، مؤكدا أنه ليس سمة ثابتة بل مورد قابل للقياس والتطور والتعزيز عبر تدخلات موجهة. ويستعرض العوامل المحددة لتطويره، سواء على المستوى الفردي أم على المستوى المؤسسي. وينتهي بربط مباشر وموثق بين أبعاد رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، موضحا كيف يسهم الأمل في وضوح الرؤية والتخطيط الإستراتيجي، وكيف تدعم الكفاءة الذاتية الفعالية والابتكار، وكيف يحافظ التفاؤل على الاتزان الانفعالي والدافعية المستمرة، وأخيرا كيف تضمن المرونة استدامة جودة الأداء حتى في أصعب الظروف المهنية والضغوط الأكاديمية.

1. التسلسل التاريخي لتأسيس مفهوم رأس المال النفسي

يعود أصل مفهوم علم النفس الإيجابي إلى عام 1954 عندما استخدم أبرهام ماسلو هذا المصطلح لأول مرة في كتابه "الدافعية والشخصية" (Maslow, 1954). غير أن الحركة العلمية الرسمية لعلم النفس الإيجابي بدأت عندما انتخب (Martin E. P. Seligman) رئيسا للجمعية الأمريكية لعلم النفس في عام (1998)، حيث جعله موضوعا أساسيا لرئاسته. وخلال هذه الفترة، ألقى سليجمان خطابه شهر سبتمبر (1999) في قمة لينكولن، إذ أطلق رؤيته لتوجه جديد في علم النفس، داعيا المجال الأكاديمي إلى التركيز على دراسة نقاط القوة البشرية والازدهار بدلا من الاقتصار على علاج الأمراض النفسية (Seligman, 1999, pp. 559-562).

وأدى هذا التحول إلى تعاون وثيق بين (Seligman) و (Mihaly Csikszentmihalyi) حيث نشرَا معا خلال عام (2000) مقالة في دورية علم النفس الأمريكية، قدما فيها تعريف رسمي للمجال الجديد. موضحين أن الهدف الأساس لعلم النفس الإيجابي هو قياس ودراسة نقاط القوة الإنسانية والفضائل

الأخلاقية، بما في ذلك الأمل والحكمة والإبداع والشجاعة والروحانية والمسؤولية والمثابرة والرضا (Seligman, 2000, p.5). وبذلك وضع الأساس المفاهيمي والعلمي لحركة علم النفس الإيجابي التي ستؤثر بعمق على جميع فروع علم النفس التطبيقي والعملية.

وفي هذا السياق، فتحت هذه البدايات الآفاق أمام الباحثين لاستكشاف كيفية نقل مبادئ علم النفس الإيجابي من السياق الأكاديمي النظري إلى السياق التنظيمي والعملية. ومن هذا المنطلق أدرك (Fred Luthans) هذه الضرورة الملحة، خاصة بعد مشاركته كعالم متخصص في المؤتمر الأول التأسيسي لعلم النفس الإيجابي الذي نظمته عام (1999) مؤسسة (جالوب Gallup) وهو معهد الرأي العام الأمريكي، حيث تفاعل بشكل مباشر مع (Seligman) و(Csikszentmihalyi) والعلماء الرائدة في المجال (Luthans, 2002, pp. 695-706).

وخلال عام (2002) نشر (Luthans) مقالات محورية في مجلات متخصصة ذات تأثير عالٍ، وضع فيها أساس علمي لقبول أي بناء نظري ضمن نطاق السلوك التنظيمي الإيجابي. فوفقاً لهذا الإطار العلمي، يجب أن تركز أي قدرة نفسية إيجابية على نظريات قوية وبحث تجريبي موثوق، كما يجب أن تتمتع بقياس صحيح وموثوق بخصائص سيكومترية عالية (Luthans, 2002, p. 59) فالقياس الدقيق هو الأساس الذي يضمن أن البناء النظري ليس مجرد فكرة فلسفية بل ظاهرة قابلة للملاحظة والتحليل العلمي الصارم. وعلاوة على ذلك، اشترط (Luthans) أن تؤثر هذه القدرات بشكل إيجابي وملحوس على الأداء التنظيمي الفعلي، انطلاقاً من منطق أساسي مفاده أن قدرات السلوك التنظيمي الإيجابي هي حالات قابلة للتعلم والتطور والتغيير والإدارة في بيئة العمل (Luthans, 2002, p.62) بمعنى أنها ليست سمات ثابتة وراثية بل حالات نفسية ديناميكية قابلة للتعديل والتحسين المستمر. وهكذا، جاء المعيار الثالث ليؤكد أن القدرات المقبولة يجب أن تكون مفتوحة للتغيير والتطور والإدارة الفعالة، هذا ما يمنحها الصبغة التطبيقية والعملية التي تسمح للمنظمات والأفراد بتنميتها وتحسينها بشكل مستمر.

وفي سنة (2004) أحرز (Fred Luthans) (Carolyn M. Youssef) خطوة نوعية بنشر مقالة بعنوان "إدارة رأس المال البشري والاجتماعي والنفس الإيجابي" في مجلة الديناميكيات التنظيمية. حيث اقترحاً فيها تركيبة موحدة من أربع قدرات نفسية إيجابية متفاعلة تحت مسمى جديد هو: "رأس المال النفسي" (Psychological Capital - PsyCap) وكان هذا الاقتراح نقطة انعطاف حقيقية في تاريخ الدراسات التنظيمية الحديثة، حيث قام الباحثان بتحديد هذه المكونات الأربعة بعناية وصرامة علمية، معتمدين على أساس نظري وهي: الأمل (Hope) والكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) والتفاؤل (Optimism) والمرونة (Resilience) (Luthans et al, 2004, pp. 143-160).

غير أن الاقتراح النظري وحده لم يكن كافي. فكان لا بد من الاختبار التجريبي للتحقق من صحة المفهوم. لهذا السبب، تابع (Fred Luthans) وفريقه البحثي أبحاثهم لاختبار ما إذا كانت المكونات الأربعة تشكل بناء موحد من رتبة أعلى. وأسفرت هذه الجهود عن نشر دراسة محورية عام (2007) في مجلة علم النفس الصناعي والتنظيمي، حيث طور الفريق البحثي أداة قياس أطلقوا عليها استبيان رأس المال النفسي (Psychological Capital Questionnaire PCQ-24) حيث تتسم بخصائص سيكومترية موثوقة. كما قدموا دليل تجريبي على أن رأس المال النفسي كمتغير موحد يرتبط بشكل إيجابي وذو دلالة إحصائية عالية بمؤشرات الأداء الفعلي. كما أشاروا إلى أن رأس المال النفسي هو بناء إيجابي موحد يتكون من أربعة أبعاد: الأمل والكفاءة الذاتية والمرونة والتفاؤل (Luthans et al, 2007, p.541-572).

وخلال السنة نفسها، قام (Luthans et al, 2007) بصياغة تعريف نهائي موحد لرأس المال النفسي في كتابهم المرجعي الشهير. حيث صاغوا التعريف كالتالي: حالة نفسية إيجابية للتطور لدى الفرد تتميز بامتلاك الثقة بالقدرة على التعامل مع المهام الصعبة وبذل الجهد اللازم من أجل النجاح، وإصدار أحكام إيجابية حول احتمالية النجاح في الحاضر والمستقبل، والمثابرة والمرونة في السعي نحو الأهداف وإعادة توجيه المسارات عند الحاجة، والقدرة على الثبات عند مواجهة المشاكل والقدرة على التعافي السريع والعودة من أجل تحقيق النجاح.

ويعكس هذا التعريف رؤية متفاعلة تجمع الأبعاد الأربعة في نسق نفسي موحد، حيث أشار (Luthans, et al, 2007, p.4) إلى أن هذه المكونات يمكن تذكرها باستخدام اختصار موجز "البطل الكامن فينا" (HERO within) موضحاً أن نستخدم عبارة البطل الكامن فينا كملخص للأبعاد الأربعة الأساسية التي تشكل البناء الأساسي لرأس المال النفسي. كما قام (Luthans) بالتعاون مع زملائه بنشر كتاب شامل بعنوان "رأس المال النفسي: تطوير الميزة التنافسية البشرية" (Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge) الصادر من قبل دار نشر (Oxford University Press) حيث تضمن الكتاب شرح تفصيلي للتطور التاريخي للمفهوم والأساس النظري لكل مكون، وطريقة قياسه بشكل موثوق، والبحث التجريبي الداعم له، وتطبيقاته العملية في المنظمات المختلفة (Luthans, et al, 2007) وأصبح هذا الكتاب المرجع الأساسي والموثوق لكل الباحثين والممارسين والمتخصصين في هذا المجال على المستوى العالمي.

ومنذ صياغة التعريف النهائي عام (2007) شهد مفهوم رأس المال النفسي تطوراً ملحوظاً من متغير بحثي نظري إلى مفهوم أساسي راسخ وموثوق وعملي في مجال السلوك التنظيمي الإيجابي. إذ يشير إلى الأهمية الحقيقية للمفهوم بقوله: "رأس المال النفسي يمكن أن يضيف قيمة إلى أشكال أخرى من رأس المال الملموس وغير الملموس في مساعدتنا على فهم أفضل لكيفية بناء ميزة تنافسية مستدامة وقائمة

على الموارد البشرية. كما أكد أيضا على أن رأس المال النفسي قابل للتطور والتدريب والإدارة الفعالة وله تأثير ملموس على الأداء، مما يجعله ذا أهمية عالية كمورد تنافسي يعتمد على الأدلة العلمية وقابل للإدارة والتطوير المستمر على جميع المستويات (Luthans, et al, 2015, p. 2) ومن هذا المنطلق، فتح هذا الفهم الموحد افاق بحثية واسعة أمام الباحثين والمتخصصين، حيث بدأوا يستكشفون تأثير رأس المال النفسي على متغيرات تنظيمية ونفسية متعددة.

وطوال العقد الذي تلا صياغة المفهوم عام (2007)، شهد مجال رأس المال النفسي نموا متسارعا وملحوظ من حيث الأبحاث التطبيقية والدراسات التجريبية والممارسات العملية الفعالة في المنظمات المختلفة حول العالم. اذ يشير (Luthans et al, 2015) الى بروز مرتفع ومتسارع في النظريات والأبحاث والتطبيقات العملية للمفاهيم الإيجابية بشكل عام ولرأس المال النفسي بشكل خاص، مؤكدا على أنه هناك كمية كبيرة من الأدلة العلمية عبر الصناعات والثقافات العالمية تؤكد أن رأس المال النفسي يمكن قياسه بطرق صحيحة وموثوقة وأنه بناء أساسي موحد. كما شار وفريقه البحثي إلى أنه من خلال الدراسات التجريبية والطولية، تبين وتأكد أن رأس المال النفسي قابل للتطور وأنه يؤدي الى تحسن ملموس في الأداء.

ومن خلال ما سبق، يظهر من تتبع المسار التاريخي ان مفهوم رأس المال النفسي تشكل تدريجيا ضمن سياق علم النفس الايجابي قبل ان يرسخ كبناء تنظيمي قابل للقياس والتطبيق. ويستنتج كذلك ان مساهمة (Luthans) كانت محورية في نقل المفاهيم الايجابية من مستوى الاطروحات العامة الى مستوى البناءات العلمية القابلة للاختبار، عبر التأكيد على شروط التأطير النظري، والدليل التجريبي ودقة القياس، والاثار الادائي. كما يتضح ان الانتقال من الطرح التركيبي لمكونات (Psy-Cap) الى تطوير ادوات القياس، قد مثل لحظة فاصلة دعمت استقرار المفهوم ووسعت مجالات توظيفه البحثي والتطبيقي. وبناء على ذلك، يمكن القول ان هذا التطور التراكمي يفسر لماذا أصبح رأس المال النفسي موردا قابلا للتنمية والادارة داخل المنظمات، واطارا تفسيريا مهما لدراسة الاداء والرفاهية في البيئات المهنية ذات الضغوط المرتفعة.

2. مفهوم رأس المال النفسي

تتعدد المقاربات النظرية التي تناولت ماهية رأس المال النفسي، حيث تطور المفهوم من سياق اقتصادي إلى بناء نفسي متكامل يمثل ركيزة في علم النفس التنظيمي الإيجابي. وفي هذا السياق، يمكن إرجاع الجذور الأولى لتأصيل المفهوم إلى أطروحة (Goldsmith et al., 1997) الذي نظر إليه من زاوية إنتاجية بحثية، معتبرا إياه مجموعة من الأصول غير الملموسة كتقدير الذات ووجهة الضبط التي ترفع القيمة السوقية للفرد وتفسر تباين الأجور المهنية. بيد أن هذا المنظور الاقتصادي سرعان ما تقاطع مع

الطرح السلوكي لـ: (Hosen et al., 2003) الذي أخرج المفهوم من دائرة السمات الجامدة ليضعه في إطار العادات العقلية المكتسبة، مؤكداً على أن هذا المفهوم يبني تدريجياً عبر التنشئة والممارسة المستمرة، مما يجعله مخزوناً استراتيجياً للتكيف في البيئات المعقدة.

وعلى الرغم من هذا التوجه نحو المهارات المكتسبة، إلا أن (Letcher, 2003) أعاد ربط المفهوم بنظريات الشخصية الكلاسيكية، مفترضاً مفهوم أن رأس المال النفسي يمثل ميلاً فطرياً ثابتاً يرتبط بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وهو ما يمنحه صبغة الوراثة والاستقرار التاريخي. ومن أجل فض هذا الاشتباك بين الفطرة والاكتساب، قدم (Cole, 2006) رؤية توفيقية وصفت المفهوم بأنه بنية تحتية نفسية تتسم بالثبات النسبي، وتجمع في طياتها بين القدرات المعرفية والسمات غير المعرفية كالتنظيم الذاتي، لتشكل في مجموعها قاعدة صلبة تدعم الأداء الوظيفي والرفاه النفسي في آن واحد.

وقد مثل ظهور نموذج (Luthans et al., 2007) نقطة التحول المركزية في هذا المسار، حيث تم صياغة المفهوم كحالة نمو نفسي إيجابي تتميز بالديناميكية والقابلية للتطوير. وتتجسد قوة هذا النموذج في كونه بناء مركب يركز على أربعة موارد مترابطة هي: الكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والمرونة. فبينما تركز الكفاءة على اليقين بالقدرة، يتجاوز الأمل مجرد التمني ليشمل تخطيط المسارات البديلة في حين يعمل التفاؤل كنمط تفسيري إيجابي للأحداث، لتأتي المرونة كقوة ارتدادية تضمن التعافي بعد الأزمات. علاوة على ذلك، أشار لاحقاً (Luthans et al., 2008) إلى أن ميزة هذا التصور تكمن في كونه قابلاً للقياس والتدخل التدريبي، مما يحوله من مجرد وصف نظري إلى أداة إدارية لرفع دافعية الأفراد واستمراريتهم تحت وطأة الضغوط المرتفعة.

وفي ضوء هذا التطور التطبيقي، أضافت الدراسات اللاحقة أبعاداً وقائية للمفهوم، حيث ذهب (Zhong et al., 2009) إلى أن مفهوم رأس المال النفسي يؤدي وظيفة مصد للاضطرابات، من خلال إعادة تنظيم إدراك الفرد للتهديدات المهنية وجعلها أقل استنزافاً لصحته النفسية. وهو ما عززته الأبحاث الحديثة لـ (Carter et al., 2022) و (De Moortel, 2024)، اللذين أكدوا على أن هذا المورد النفسي يمثل رافعة عملية تضمن استدامة الإنجاز وجودة الحياة المهنية. وبناءً على ما تقدم، يمكن استخلاص أن رأس المال النفسي قد استحال من مجرد سمات فردية إلى منظومة موارد استراتيجية تعيد تعريف علاقة الفرد ببيئته عمله، محولة التحديات من عوائق معجزة إلى فرص للنمو والارتقاء المهني.

3. أبعاد رأس المال النفسي

يشير (Luthans et al., 2007) إلى رأس المال النفسي بانه بناء نفسي متكامل من الموارد الإيجابية التي يمتلكها الفرد، ويتميز بطبيعته القابلة للتطور والتحسين. ويعرفه بأنه حالة نفسية إيجابية من التطور والنمو. ويتميز بأربعة أبعاد نفسية أساسية: الكفاءة الذاتية والأمل والمرونة النفسية والتفاؤل. ويجمع مفهوم

رأس المال النفسي بين هذه الأبعاد الأربعة في نموذج متكامل يعرف بـ: (HERO) حيث تعمل هذه الأبعاد حسب (Luthans, et al, 2004) بتفاعل وتكامل لدعم إنجاز الفرد وإدائه.

1-3 الأمل (Hope)

يعرف الأمل بأنه حالة دافعية إيجابية تستند إلى تفاعل بين مكونين أساسيين: الإرادة (الطاقة الموجهة نحو تحقيق الهدف) والمسارات (التخطيط والقدرة على إيجاد طرق بديلة لتحقيق الأهداف). وحسب (Luthans et al, 2004) الأمل يعني امتلاك الفرد لأهداف واضحة والعزيمة على تحقيقها، وفي نفس الوقت القدرة على إيجاد بدائل وحلول مختلفة عند مواجهة العقبات. ويتميز الأمل بأنه بناء معرفي وموجه نحو الهدف، يركز على التخطيط المرن والمثابرة في تحقيق الطموحات.

2-3 الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy)

الكفاءة الذاتية في نظر (Luthans et al, 2007) هي ثقة الفرد واعتقاده بقدرته على تعبئة الدافعية والموارد المعرفية والإجراءات اللازمة للقيام بمهمة محددة بنجاح في سياق معين. وتركز الكفاءة الذاتية على اعتقاد الفرد بقدرته على إنجاز المهام الصعبة وبذل الجهد اللازم للنجاح. وتتطور من خلال أربعة مصادر أساسية: الخبرات الناجحة المباشرة والتعلم بالملاحظة والنمذجة والإقناع الاجتماعي والحالة النفسية والفسولوجية للفرد.

3-3 المرونة النفسية (Resilience)

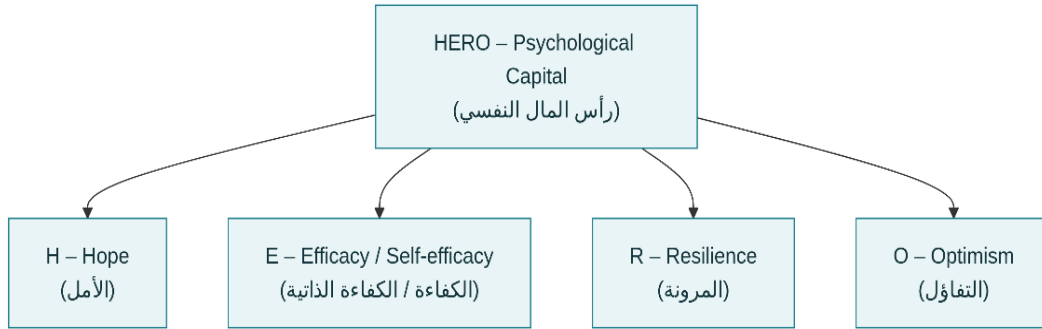
يشير (Luthans et al, 2007) إلى المرونة النفسية بأنها القدرة على الصمود والعودة والاستمرار والنمو الإيجابي بما يتجاوز الشدائد وعدم التيقن والصراع والفشل. وتركز المرونة على عملية التكيف الإيجابي مع الضغوط والتحديات، والقدرة على الاستجابة الفعالة للآزمات والعودة ليس فقط إلى حالة التوازن السابقة بل إلى مستويات أعلى من الكفاءة والنضج. وتتضمن المرونة النفسية قبول الموقف الصعب والاعتماد على معتقدات وقيم قوية والقدرة على التكيف والابتكار.

4-3 التفاؤل (Optimism)

التفاؤل في منظور (Luthans, et al 2007) يُشير إلى الإسناد الإيجابي والتوقعات الإيجابية بشأن النجاح في الحاضر والمستقبل. ويعتمد على أسلوب إسناد إيجابي حيث ينسب المتفائل الأحداث الإيجابية إلى أسباب داخلية ومستقرة وعامة، بينما ينسب الأحداث السلبية إلى أسباب خارجية ومؤقتة وخاصة. ويعتبر التفاؤل في هذا السياق تفاؤل واقعي يتضمن توقعات إيجابية معقولة مرتبطة بزيادة الجهد والمثابرة.

ومن خلال ما سبق، يستخلص بان مفهوم رأس المال النفسي يمثل نظاما وظيفيا متكاملا يرتكز على التآزر بين أربعة أبعاد (HERO) حيث تعمل الكفاءة والمرونة كآليات حماية وارتداد أمام الأزمات بينما يمثل الأمل والتفاؤل المحرك الاستشرافي نحو الإنجاز. وتكمن القيمة الاستراتيجية لهذا البناء في طبيعته التطويرية التي تحول الموارد البشرية من حالة الاستهلاك إلى الاستثمار النفسي، مما يجعله المعادل الموضوعي الكفيل بتحويل الضغوط المهنية من عوائق استنزافية إلى فرص للنمو والارتقاء الوظيفي.

شكل رقم (05) نموذج HERO للأبعاد الأربعة لرأس المال النفسي (اقترح الطالب)



كما يتجلى ان مفهوم رأس المال النفسي عبارة عن بناء نفسي متكامل يجمع بين أربعة موارد نفسية إيجابية: الكفاءة الذاتية والأمل والمرونة النفسية والتفاؤل. حيث تعمل هذه الأبعاد الأربعة بتفاعل وتكامل حقيقين لدعم الأداء والإنجاز، وتشترك في أنها موجهة نحو دعم الإنجاز والنجاح والتعامل الفعال مع التحديات والضغوط. وتتجلى العلاقات المتبادلة بين هذه الأبعاد في أن الكفاءة الذاتية تعزز الأمل والعكس صحيح، وتساعد المرونة على الصمود امام الفشل بينما التفاؤل يوجه هذا الصمود نحو نتائج إيجابية مستقبلية، وبذلك تُدعم الكفاءة الذاتية المرونة والعكس صحيح.

وانطلاقا من هذا الفهم، يتضح بانه عندما تتكامل هذه الموارد النفسية معا بشكل متناسق وفعال، تتشكل منظومة نفسية قوية توفر درع دفاعي فعال ضد الضغوط والتحديات المختلفة، وموارد أساسية للنمو المهني والشخصي، وأساس متين للأداء العالي والإنجازات المستدامة، وحماية وقائية من الضغوطات والاحتراق النفسي. وبناء على هذا الدور المحوري للنظام المتكامل، تبرز أهمية فهم رأس

المال النفسي كبناء موحد ومتكامل بدلا من فهم أبعاده الأربعة كمتغيرات منفصلة منعزلة، إذ يسهل تصميم برامج تدخل وتطوير أكثر فعالية تركز على تحسين النظام الموحد، ويوفر فهم أعمق وأشمل لتفاعل الموارد النفسية مع بعضها البعض، ويسمح بتقييم شامل ودقيق لحالة الفرد النفسية الموجهة نحو الإنجاز، ويساعد في تحديد نقاط الضعف والقوة بشكل متوازن ومتكامل.

4. الأسس النظرية والأطر المفسرة لمفهوم رأس المال النفسي

يستدعي الفهم الشامل لمفهوم رأس المال النفسي تجاوز التصورات المبسطة للمتغيرات التنظيمية، والانخراط في استكشاف الأسس النظرية والإطارات المفسرة التي تؤسس لهذا البناء المعرفي المعقد. فرأس المال النفسي بما يتجاوز كونه متغير تنظيمي محدود الأبعاد، يمثل مورد نفسي متعدد الطبقات تتجذر أسسه في تقاليد بحثية عريقة ومتعددة المنحى، تمتد عبر حقول علم النفس الإيجابي وعلم السلوك التنظيمي وصولا إلى نطاقات النظرية الاجتماعية المعاصرة. وتندمج الأسس النظرية المختلفة في رؤية تكاملية توضح آليات عمل رأس المال النفسي وتبرز دوره المحوري في تفسير الظواهر المتعلقة بالأداء المهني والرفاهية النفسية والقدرات التكيفية للأفراد في البيئات المهنية والأكاديمية المعاصرة.

4-1 مقارنة السلوك التنظيمي الإيجابي (Positive Organizational Behavior)

تمثل هذه المقاربة المصدر النظري الأساس الذي إستند عليه (Luthans et al., 2007, p. 543) في صياغة تعريفهم الحديث لرأس المال النفسي. وتتطلق من فلسفة علم النفس الإيجابي التي تركز على دراسة مكامن القوة والموارد الانسانية، بدلا من الانشغال بنقاط الضعف والمشكلات. وتفيد هذه المقاربة بان رأس المال النفسي يتكون من أربعة موارد نفسية إيجابية متكاملة، هي: الكفاءة الذاتية (الثقة بالقدرة على النجاح)، والأمل (الارادة والقدرة على تطوير مسارات بديلة لبلوغ الاهداف)، والتفاؤل (توقع نتائج ايجابية وتبني تفسير بناء للخبرات)، والمرونة (القدرة على الصمود والتعافي والارتداد بعد الشدائد). وتمتاز هذه المقاربة بأنها لا تتعامل مع هذه الموارد بوصفها سمات ثابتة موروثة، بل تعدها موارد نفسية قابلة للقياس بصورة موثوقة، وقابلة للتطوير عبر تدخلات تدريبية مخططة، بما يمنح المفهوم قيمة تطبيقية واضحة في السياقات التنظيمية والاكاديمية.

4-2 مقارنة الحفاظ على الموارد (Conservation of Resources Theory - COR)

تقدم مقاربة الحفاظ على الموارد، التي طورها (Hobfoll, 1989, pp. 513-524) إطارا تفسيري مهم لفهم الدور الديناميكي الذي يلعبه رأس المال النفسي في حياة الفرد المهنية والشخصية. وتفترض أن الأفراد يسعون جاهدين للحفاظ على موارد قيمة لديهم وتراكمها بغرض تحقيق أهدافهم والتكيف مع البيئة المحيطة. وينطبق هذا الفهم بشكل مباشر على رأس المال النفسي، إذ يعمل كمورد نفسي إستراتيجي يحمي

الفرد من استنزاف الموارد الأخرى ويساعده على استثمار طاقته بفعالية في مواجهة متطلبات العمل والضغوط الأكاديمية. وبالتالي، فإن الأفراد الذين يمتلكون مستويات أعلى من رأس المال النفسي يكونون في موضع أفضل للحفاظ على توازنهم النفسي والمهني، بينما يصبح غيابهم أو انخفاضه عامل يسهل فقدان الموارد والانخراط في حالات من الاستنزاف والإرهاق.

3-4 المقاربة الاجتماعية الموسعة (Bourdieuian Capital Framework)

يقدم البحث المعاصر للدارسين مثل (De Moortel et al, 2024) وفريقه إطار نظري موسع ينطلق من نظرية رأس المال الاجتماعي والثقافي عند (Bourdieu)، حيث ينظرون إلى رأس المال النفسي ليس كمورد معزول بل كجزء من منظومة متكاملة من أشكال رأس المال (الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والرمزي). ويؤكد هذا الإطار على أن توزيع رأس المال النفسي لا يتم بصورة عشوائية أو متساوية بين أفراد المجتمع، بل يعكس الأصول الاجتماعية والتاريخية والبنوية لكل فرد. وبعبارة أخرى، تؤثر عوامل مثل الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمستوى التعليمي والانتماء الاجتماعي في تشكيل وتراكم رأس المال النفسي لدى الأفراد. وهذا الفهم الموسع يسمح بتحليل أعمق للفروقات بين الجماعات والفئات الاجتماعية في مستويات رأس المال النفسي، وكيفية إعادة إنتاج عدم المساواة من خلال الآليات النفسية والاجتماعية.

4-4 مقارنة الصحة النفسية والرفاهية (Mental Health and Well-being Framework)

تركز هذه المقاربة على الدور الوقائي والتعديلي الذي يلعبه رأس المال النفسي في حماية الفرد من الاضطرابات النفسية والإجهاد. وتشير إلى أن رأس المال النفسي لا يعمل فقط كمورد لتحسين الأداء والإنجاز، بل يعمل أيضا كعامل وقائي يحد من تأثير الضغوط على الصحة النفسية للفرد (Luthans et al, 2017). فعندما يواجه الفرد موقف ضاغط أو تحدي صعب، فإن امتلاكه لمستويات أعلى من الكفاءة الذاتية والأمل والتفاؤل والمرونة يعيد تنظيم إدراكه للموقف وطريقة تفسيره له، مما يجعل تأثيره النفسي السلبي أقل حدة. وبالتالي، يصبح رأس المال النفسي حاجز نفسي يحمي الفرد من الاستسلام لتفسيرات سلبية أو استجابات انفعالية غير تكيفية مثل الإحباط المستمر أو القلق المفرط، وهو ما يساهم في الحفاظ على التوازن النفسي والاستقرار العاطفي حتى في أقسى الظروف المهنية والأكاديمية.

5-4 التكامل بين الأطر النظرية

تعمل هذه الأطر النظرية الأربعة بشكل متكامل لتقديم فهم شامل لرأس المال النفسي وآلياته. فبينما يوفر إطار السلوك التنظيمي الإيجابي المبنى الأساسي والمكونات الجوهرية لتوفر نظرية الحفاظ على

الموارد فهم ديناميكي لكيفية حمايته موارد الفرد. ويقدم الإطار الاجتماعي الموسع السياق البنيوي الذي يشكل توزيع رأس المال النفسي، بينما يضع إطار الصحة النفسية رأس المال النفسي في قلب قضايا الرفاه الإنساني. وهذا التكامل النظري يعكس اتجاه معاصر نحو فهم أشمل للظواهر النفسية والاجتماعية، ما يجعل رأس المال النفسي أداة تفسيرية قوية في البحوث الحديثة المتعلقة بجودة الحياة المهنية والأكاديمية.

ويستفاد من خلال العرض، ان تأطير رأس المال النفسي عبر هذه الاطر لا يستهدف تثبيت تعريف وصفي للمفهوم بقدر ما يهدف الى تفسير الياته الوظيفية داخل السياقات المهنية والاكاديمية، من حيث نشأته، وطرائق تفعيله، وشروط تعزيزه او تراجعته. ويمكن القول ان الاهمية العلمية لهذا التناول تظهر في جمعه بين المستوى الفردي المتعلق ببنية الموارد النفسية الايجابية القابلة للتنمية، والمستوى الديناميكي الذي يوضح منطق حفظ الموارد او استنزافها تحت الضغط، والمستوى البنيوي الذي يبرز أثر الخلفيات الاجتماعية وتفاوت فرص تراكم رأس المال، فضلا عن المستوى الوقائي المرتبط بالصحة النفسية والرفاه.

كما يتضح أيضا ان هذا التكامل النظري يقلل من اختزال رأس المال النفسي في سمة فردية منفصلة، ويعيد قراءته كنتاج تفاعل بين خصائص الفرد ومتطلبات البيئة وما تنتجه من دعم واعتراف ومصادر تعلم وتطوير. وبناء على ذلك، يستنتج ان رأس المال النفسي يمكن التعامل معه كبناء تفسيري متعدد المستويات، مورد نفسي قابل للقياس والتنمية، ومنظور لفهم مسارات التكيف مع الضغوط، ومؤشر يتأثر بالبنى الاجتماعية وقد يسهم في تفسير الفروق في الاداء والرفاهية داخل الجماعات المهنية والأكاديمية .

5. العوامل المحددة لتطوير رأس المال النفسي

يمثل تطوير رأس المال النفسي عملية متشابكة ومتعددة الأبعاد تتطلب فهم عميق للعوامل التي تسهم في بناء وتعزيز الموارد النفسية الإيجابية لدى الأفراد. فرأس المال النفسي ليس سمة ثابتة وراثية، بل هو حالة نفسية ديناميكية قابلة للتطوير والتحسين من خلال عوامل تعمل بتفاعل مستمر عبر ثلاثة مستويات متكاملة: المستوى الفردي الذي يعكس الخصائص النفسية الكامنة، والمستوى التنظيمي الذي يوفر الموارد والسياق الداعم، والمستوى السياقي الذي يحدد الإمكانية والاستدامة. ويوفر هذا الفهم عبر هذه السياقات الثلاثة منظور متكامل لكيفية تفاعل العوامل وترجمتها إلى موارد نفسية فعالة قابلة للقياس والملاحظة في واقع الممارسة.

5-1 العوامل الفردية كأساس نفسي للتطوير رأس المال النفسي

تشكل العوامل الفردية الركيزة الأولى والأساسية في بناء رأس المال النفسي. فهي تعكس مجموعة الخصائص والسمات النفسية التي تميز كل فرد عن غيره، وتحدد مدى استعداده وقابليته لتطوير الموارد النفسية الإيجابية (Badotti, 2025). وبدون الأساس الفردي القوي، قد تفقد جميع العوامل الأخرى سواء التنظيمية أو السياقية فعاليتها وتأثيرها المرغوب. فالعوامل الفردية توفر الأساس النفسي الصلب الذي يحدد درجة استجابة الفرد للفرص والتحديات المتاحة، وكذلك إقباله على عمليات التطوير المستمر والتعلم الذاتي المقصود.

5-1-1 دور تقدير الذات في تطوير رأس المال النفسي

وحسب (Li et al, 2023) فإن التقدير الذاتي من أكثر العوامل الفردية تأثيراً على تطوير رأس المال النفسي. حيث تؤكد الأدبيات العلمية بأن الأفراد ذوي التقدير الذاتي المرتفع يطورون بشكل طبيعي مستويات أعلى من الفاعلية الذاتية والتفاؤل والمرونة في مواجهة التحديات فالصورة الإيجابية التي يحملها الفرد عن نفسه تنعكس مباشرة على معتقداته الراسخة حول قدرته على النجاح والتغلب على العقبات. وبهذا المعنى، فإن الأفراد الذين يثقون بأنفسهم يكونون أكثر استعداداً للتضحية والمثابرة في سبيل تحقيق أهدافهم، مما يعزز بشكل كبير من قدرتهم على تراكم الخبرات الإيجابية والموارد النفسية على مدار الزمن.

5-1-2 دور الذكاء العاطفي في تطوير رأس المال النفسي

يعتبر الذكاء العاطفي عامل فردي حاسم وضروي في قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وإدارتها بحكمة والتعامل مع الضغوط والتحديات بمرونة واتزان. ويشير (Vilarino, 2022) إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء العاطفي يملكون المهارة على التمييز الدقيق بين مشاعرهم المختلفة وتنظيمها بطريقة بناءة ومنتجة، مما يساعدهم على الحفاظ على التفاؤل والثقة حتى في أحلك الظروف والأوقات الصعبة. وعلاوة على ذلك، فإن الذكاء العاطفي يمكنهم من بناء علاقات إنسانية قوية وإيجابية مع الآخرين، مما يفتح أمامهم أبواب عديدة للدعم الاجتماعي والنفسي الذي يساهم مباشرة في تطوير وتعزيز موارد نفسية أقوى وأكثر استدامة.

5-1-3 دور الدافعية الداخلية في تطوير ونمو رأس المال النفسي

تمثل الدافعية الداخلية والرغبة الحقيقية في التعلم المستمر والتطور الذاتي في منظور (wang, 2022) عامل فردي حاسم يدفع الفرد نحو البحث النشط والمقصود عن فرص التحسين والنمو

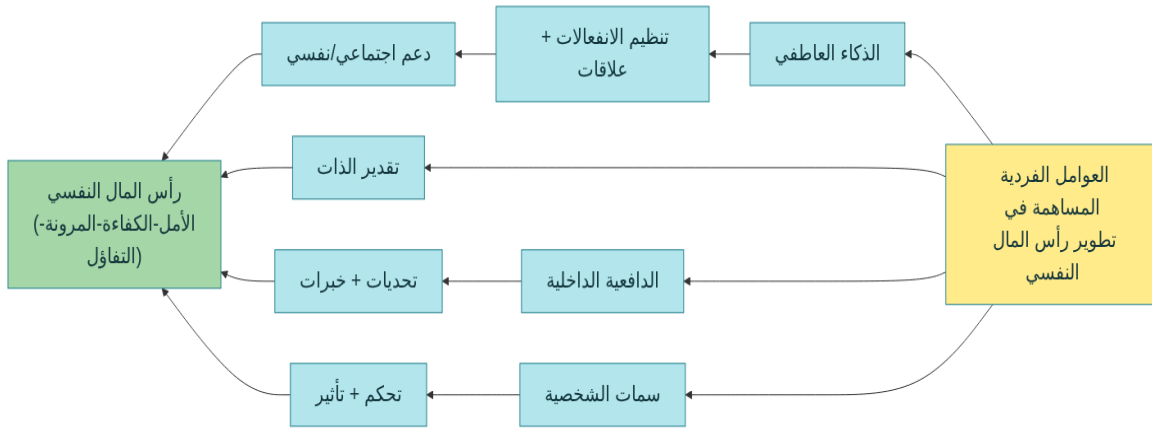
الشامل . فالأفراد الذين يحركهم الشعور الداخلي برغبة حقيقية في الوصول إلى أفضل أداء عن أنفسهم يميلون بشكل طبيعي إلى تحمل التحديات والمخاطر بدل من تجنبها والانسحاب. وهذه الموقف الاستباقي والإيجابي يساعدهم على اكتساب المهارات والخبرات الجديدة بشكل مستمر ومنظم، مما ينعكس بشكل مباشر وواضح على زيادة إحساسهم بالفاعلية الذاتية والأمل والثقة الكاملة في قدرتهم على التحكم الفعال بمسار حياتهم ومستقبلهم.

3-1-5 دور سمات الشخصية في تطوير رأس المال النفسي

يشير (Li et al,2022) الى أن سمات الشخصية الأساسية مثل الانفتاح الحقيقي على التجارب والأفكار الجديدة والاستقلالية في إتخاذ القرارات الشخصية، تؤثر على مدى قابلية الفرد للاستجابة الإيجابية للفرص والتحديات البيئية المتاحة أمامه. فالأفراد الذين يتمتعون بشخصية منفتحة يكونون أكثر حماس وتطوع للاستفادة من الفرص الجديدة وتجربة أساليب مختلفة وتجاوز حدودهم المعروفة، وهو ما يسهم بشكل فعال في توسيع آفاقهم ومعتقداتهم حول ذاتهم وإمكانياتهم الحقيقية. وبالمثل، فإن الأفراد الذين يتمتعون باستقلالية عالية وثقة في قراراتهم يشعرون بمزيد من السيطرة والتحكم الفعال على أحداث حياتهم ومسؤولياتهم، مما يعزز بشكل كبير من الإحساس العميق بالفاعلية والقدرة على التأثير في محيطهم.

وانطلاقاً مما سبق، يتضح جلياً بأن الخصائص الفردية تحتل مكانة محورية في بناء رأس المال النفسي باعتبارها الأساس النفسي الذي يحدد استعداد الفرد لتطوير الموارد النفسية الإيجابية. وتتضافر عدة عوامل في هذا البناء: تقدير الذات الذي ينعكس على معتقدات الفرد حول قدرته على النجاح والذكاء العاطفي الذي يمكنه من إدارة انفعالاته والحفاظ على التوازن النفسي حتى في الظروف الصعبة والدافعية الداخلية التي تدفعه للبحث النشط عن فرص التحسين والنمو. وتسهم سمات الشخصية كالانفتاح على التجارب والاستقلالية في توسيع معتقدات الفرد حول إمكانياته وقدرته على التأثير الفعال في محيطه. وعليه، تشكل هذه العوامل معاً نسقاً متكاملًا يدعم استدامة وتطور مفهوم رأس المال النفسي على المدى الطويل.

الشكل رقم (06) العوامل الفردية المساهمة في تطوير رأس المال النفسي (من اقتراح الطالب)



2-5 دور العوامل التنظيمية في تطوير رأس المال النفسي

تعمل العوامل والسياسات التنظيمية للمؤسسات كموصلات حاسمة وضرورية حيث تحول القدرات والاستعدادات الفردية الكامنة إلى موارد نفسية ملموسة وفعالة قابلة للملاحظة والقياس (Avey et al, 2009) فبينما توفر العوامل الفردية الأساس النفسي الضروري والإمكانات الكامنة غير المستغلة، فإن البيئة التنظيمية الحقيقية توفر السياق المؤسسي الداعم والموارد الفعلية والفرص المادية والمعنوية التي تمكن الفرد من تحويل هذه الإمكانات الخفية إلى سلوكيات ملموسة وموارد نفسية حقيقية قابلة للقياس والملاحظة. وبهذا المعنى، فإن البيئات التنظيمية الداعمة والإيجابية لا غنى عنها لتسريع وتعزيز عملية تطوير رأس المال النفسي بشكل فعال ومستدام.

1-2-5 دور القيادة الأصيلة والتحويلية في تطوير رأس المال النفسي

يعتبر نمط القيادة السائد في المؤسسة خاصة القيادة الأصيلة والتحويلية من أكثر العوامل التنظيمية تأثيراً على عملية تطوير رأس المال النفسي لدى الموظفين والعاملين (Srivastava et al, 2017) فالقادة الأصليون الذين يتصرفون بنزاهة تامة وشفافية كاملة يعملون كنموذج حي ومُلهم يستطيع الموظفون أن يستقوا منه الإلهام والثقة والشجاعة. وبالمثل، فإن القادة التحويليين الذين يركزون على الرؤية المشتركة الملهمة والتحفيز الفردي المخصص يعملون على بث الأمل والثقة والإيمان في نفوس موظفيهم، وتعزيز إحساسهم العميق بأن أحلامهم وطموحاتهم ذات قيمة حقيقية وممكنة التحقيق بالفعل. وبذلك، فإن وجود قيادة قوية وملهمة وأصيلة في أي مؤسسة يعتبر عامل محفز مباشر وحاسم لتطوير وتعزيز رأس المال النفسي لدى جميع أعضائها بدون استثناء.

5-2-2 دور العدالة التنظيمية في تطوير رأس المال النفسي

يؤكد (Vilarino, 2022) بأن العدالة التنظيمية الشاملة سواء في الإجراءات الإدارية أو التوزيع العادل للموارد والمكافآت أو في المعاملة الإنسانية الكريمة، تشكل عامل محوري في إرساء بيئة مؤسسية مبنية على قواعد الثقة الحقيقية والأمان النفسي، حيث يشعر فيها الأفراد بشكل عميق بأن معاملتهم عادلة وأن احترامهم مضاف. وعندما يدرك الموظفون بوعي كامل أن المؤسسة تتبع إجراءات واضحة وعادلة وشفافة في اتخاذ جميع القرارات وأن الموارد والمكافآت توزع بشكل متساو ونزيه بين الجميع، يزداد شعورهم بالثقة والاطمئنان النفسي المستقر. وهذا الشعور بالعدالة بدوره يعزز بشكل مباشر الفاعلية الذاتية والأمل في المستقبل، حيث يشعر كل فرد أن جهوده وتضحياته ستكون بشكل عادل. وعلاوة على ذلك، فإن المعاملة الإنسانية الكريمة والاحترام الحقيقي يعمل على تعزيز الشعور بالقيمة الشخصية والانتماء الحقيقي للمؤسسة، وهو ما يدعم بشكل قوي تطوير موارد نفسية أقوى وأكثر استقراراً وديمومة.

5-2-3 دور المهام المسندة للفرد في تطوير رأس ماله النفسي

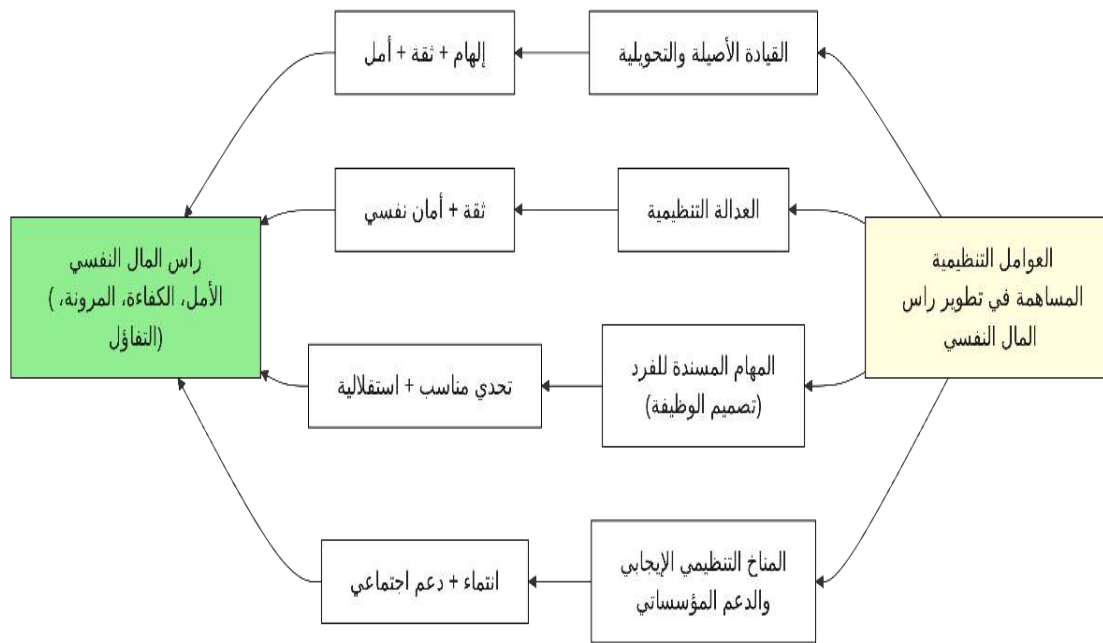
يحدد تصميم الوظيفة بداخل المؤسسة والمهام المسندة للفرد بشكل مباشر مدى توفر الفرص العملية الحقيقية والفاعلية لتطوير الموارد النفسية بشكل مستمر. ففي هذا السياق يشير (Badotti, 2025) إلى أن المهام والتحديات التي تتمتع بمستوى مناسب من التعقيد والصعوبة توفر للفرد فرصة عملية واقعية بأن يختبر النجاح المتكرر والمستمر، وهو ما يعزز بشكل كبير من ثقته الحقيقية بقدرته على التعامل مع التحديات الأصعب والأكثر تعقيداً في المستقبل. وبالإضافة إلى ذلك، فإن منح الموظفين استقلالية حقيقية وفعالية في عملهم واشتراكهم الفعلي في صنع القرارات المتعلقة بمهامهم ومسؤولياتهم يعزز بشكل كبير وملحوس من الإحساس بالتحكم والفاعلية الشخصية. وبذلك، فإن الوظائف والمهام المصممة بعناية دقيقة والتي توفر توازن مثالي بين التحدي والإمكانية والاستقلالية تعتبر استثماراً مباشراً وفعالاً وحاسماً في بناء وتطوير رأس المال النفسي للموظفين.

5-2-4 دور المناخ التنظيمي الإيجابي والدعم المؤسسي في تطوير رأس المال النفسي

يؤدي المناخ التنظيمي الإيجابي الذي يتسم بالدعم المؤسسي الحقيقي والعلاقات الإنسانية الدافئة بين جميع الزملاء دور حاسم في خلق شعور بالأمان والانتماء الضروري لتطوير موارد نفسية قوية ومستقرة (Srivastava et al, 2017). فعندما يشعر الموظفون بوضوح أن مؤسستهم تقدر بصدق جهودهم واهتمامهم الحقيقي برافاهيتهم النفسية والجسدية، يزداد لديهم الشعور الواضح والملحوس بالأمان النفسي. وهذا الشعور يسهل بشكل مباشر عملية أخذ المبادرة والتجريب الجريء والتعلم البناء من الأخطاء

والإخفاقات، وهي عمليات أساسية وضرورية لتطوير وتعزيز الموارد النفسية بشكل حقيقي. وبالمثل، فإن العلاقات الإيجابية والداعمة بين الزملاء توفر شبكة قوية من الدعم الاجتماعي والعاطفي التي تعزز بشكل قوي من قدرة الفرد على المرونة والتعافي السريع من الفشل أو الإحباط أو الضغوط.

الشكل رقم (07) العوامل التنظيمية المساهمة في تطوير رأس المال النفسي (من اقتراح الطالب)



5-3 العوامل الاجتماعية والاقتصادية المساهمة في تطوير رأس المال النفسي

بينما توفر العوامل الفردية والتنظيمية الأساس الضروري والموصل الفعال، فإن العوامل الاجتماعية والاقتصادية تحدد بشكل مباشر درجة الإمكانية الحقيقية والاستدامة طويلة الأجل لعملية تطوير رأس المال النفسي. ويشير (Montoya-Londono et al.,2024) الى أن السياق الاجتماعي والاقتصادي والثقافي يحدد مدى توفر الفرص الحقيقية والموارد اللازمة للتطوير المستمر. وبهذا المعنى فإن هذه العوامل تعمل كعامل تسهيل قوي أو عائق حقيقي لتطوير رأس المال النفسي، فقد توفر بيئة حاضنة تعزز النمو والازدهار، أو قد تشكل عقبات جسيمة تحول دون الاستفادة الكاملة من الموارد الفردية والتنظيمية المتاحة. كما ان الوضع الاقتصادي والاجتماعي للفرد يؤثر بشكل مباشر على توفر الموارد المادية اللازمة للاستثمار الجدي في التطوير والنمو النفسي المستدام. فالأفراد الذين ينتمون إلى طبقات اقتصادية واجتماعية أعلى يتمتعون بوصول أسهل وأوسع إلى برامج التدريب والتعليم المتقدم والتطوير المهني التي تسهم بشكل مباشر في بناء موارد نفسية قوية ومستقرة. وبالعكس، فإن الأفراد الذين يعانون من ضائقة اقتصادية شديدة قد يواجهون تحديات حقيقية وجسيمة في الاستثمار الفعلي في تطويرهم النفسي أو الوصول إلى الموارد التعليمية والدعم النفسي المتخصص. وعلاوة على ذلك، فإن المكانة الاجتماعية والهوية الثقافية والعرقية للفرد تؤثر بشكل مباشر على الفرص المتاحة والتوقعات المجتمعية حول ما يمكن تحقيقه بالفعل، مما قد يعزز أو يحد بشكل كبير من طموحات الفرد وطاقاته.

5-3-1 الخصائص الديموغرافية والخبرة

يشير (Li et al.,2022) الى أن الخصائص الديموغرافية للفرد مثل السن والخبرة المهنية المتراكمة والمستوى التعليمي والتدريبي، تؤثر على قابلية مفهوم رأس المال النفسي للتطوير والتكيف مع التغييرات والتحديات المستجدة. فالأفراد في مراحل عمرية مختلفة يواجهون احتياجات ودوافع مختلفة تماماً تجاه تطوير الموارد النفسية. وكلما زادت الخبرة المهنية المتراكمة للفرد عبر السنوات، زادت قدرته الفعلية على التعامل بمرونة مع الضغوط والتحديات بفضل الموارد والمهارات والخبرات التي اكتسبها عبر سنوات طويلة. وبالمثل، فإن المستوى التعليمي والتدريبي الأعلى يوفر أدوات معرفية وثقافية متقدمة تساعد الفرد على تطوير فهم أعمق وأشمل لنقاط قوته وضعفه الحقيقية، مما يسهل عملية التعلم الموجه المقصود والتطوير المنظم للموارد النفسية.

5-3-2 الدعم الأسري والاجتماعي

يشكل الدعم الاجتماعي والأسري أساس متين وضروري لتطوير المرونة النفسية والتفاؤل الحقيقي، خاصة في المراحل الحرجة والحساسة من الحياة. وحسب (Wang et al.,2022) فإن الأسر

التي توفر بيئة دافئة والقبول والتشجيع المستمر والدعم الفعلي تعمل على غرس شعور بالأمان والانتماء في نفوس أفرادها بشكل دائم. وهذا الشعور يعمل كدرع حماية نفسية قوية يساعد الفرد على مواجهة التحديات والضغوط الشديدة التي قد يواجهها لاحقا في حياته المهنية والشخصية. وبالمثل، فإن الدعم الاجتماعي الفعلي من الأقران والاستاذة والمجتمع المحيط يعمل كشبكة أمان اجتماعية قوية وموثوقة تسهل عملية التعافي السريع من الفشل والإحباط والانتكاسات، وتعطي الفرد الثقة والقوة لمحاولة مرة أخرى من جديد.

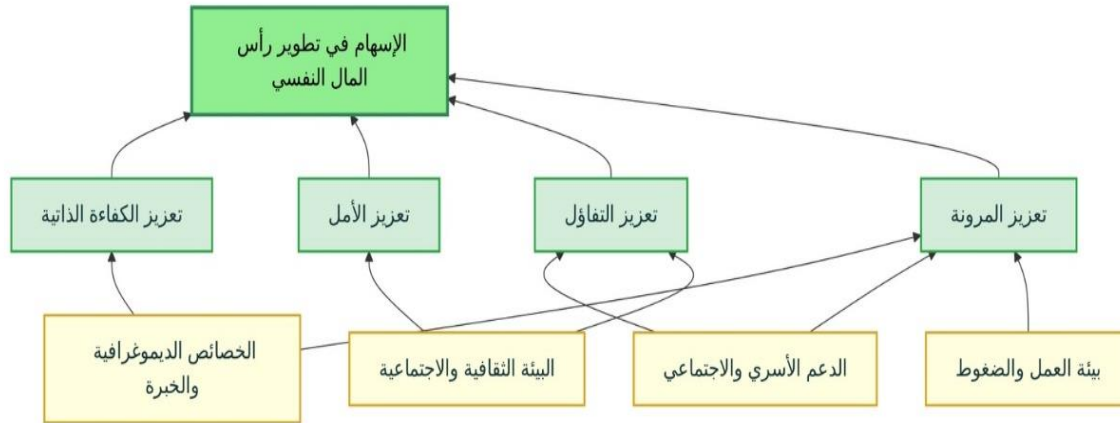
3-3-5 بيئة العمل والضغوط

يرى (Luthans et al.,2022) أن بيئات العمل والحياة التي تقلل بشكل فعال من مستويات الضغوط النفسية والإجهاد الشديد وتعزز بقوة الرفاه النفسي الحقيقي والاستقرار العاطفي توفر السياق الملائم والحاضن المثالي الذي يسمح للفرد بتوجيه كل طاقته نحو بناء وتطوير موارد نفسية قوية وموثوقة. فالأفراد الذين يعملون في بيئات منخفضة الضغط بشكل واقعي وغنية بالدعم العاطفي والنفسي الفعلي يملكون طاقة نفسية وعاطفية تسمح لهم باستثمارها بفاعلية عالية في بناء وصيانة موارد نفسية متينة ومستدامة. وبالمقابل يشير (Liu et al.,2024) الى أن الضغوط المزمنة والإجهاد الشديد المستمر قد تستنزف بسرعة الموارد النفسية الموجودة بالفعل لدى الفرد وتعيق بشكل فعال تطوير موارد نفسية جديدة. وبذلك، فإن خفض مستويات الضغط والإجهاد بشكل فعال في السياقات التنظيمية والحياتية يعتبر استثمار مباشر في تطوير رأس المال النفسي.

4-3-5 البيئة الثقافية والقيم الاجتماعية

يتشكل رأس المال النفسي للفرد بتأثر مباشر من السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه حيث تعمل الثقافة حسب (Vilarino del Castillo, 2022) كمحدد أساس لأولويات تطوير الموارد النفسية. فالثقافات الفردية مثل الثقافات الأمريكية والأوروبية تعزز الثقة والاستقلالية الذاتية والنجاح الشخصي المستقل، بينما الثقافات الجماعية مثل الثقافات الآسيوية والعربية تركز على الترابط الاجتماعي والمسؤولية المشتركة والإسهام في الجماعة. وهذه الفروقات الثقافية تحدد أيضا معايير النجاح والفشل التي يستخدمها كل فرد لتقييم نفسه وإمكانياته. وعليه، فإن احترام وفهم الخصوصيات الثقافية والاجتماعية لكل سياق مطلب مهم لتحقيق فهم عميق وشامل وحقيقي لعملية تطور رأس المال النفسي عبر السياقات الثقافية والاجتماعية المختلفة. فبدون هذا الفهم الثقافي، قد نقع في خطأ تطبيق معايير نفسية موحدة وعالمية على جميع الثقافات، مما يؤدي إلى سوء فهم وقياس خاطئ لرأس المال النفسي الفعلي لدى الأفراد المنتمين لثقافات مختلفة.

الشكل رقم (07) العوامل الاقتصادية والاجتماعية المساهمة في تطوير رأس المال النفسي (من اقتراح الطالب)



4-5 التكامل والتفاعل الديناميكي المستمر بين المستويات الثلاثة

من خلال ما تقدم، يتضح بجلاء أن تطوير مفهوم رأس المال النفسي للأفراد ليس عملية بسيطة تحدث في معزل أو من خلال عامل واحد منعزل، بل هي عملية معقدة وديناميكية ومتكاملة تعتمد بشكل حتمي على التفاعل الديناميكي والمستمر بين العوامل الفردية والتنظيمية والسياقية معاً. فالفرد الذي يمتلك استعدادات فردية قوية وموارد نفسية كامنة غنية قد لا يستطيع تطويرها بشكل فعال وملموس إذا عاش في بيئة تنظيمية معادية أو سياق اجتماعي معيق ومحدود. وبالمثل، فإن البيئة التنظيمية الداعمة والإيجابية قد لا تحقق تأثير كامل وملموساً إذا كانت العوامل السياقية والاجتماعية الأوسع تفتقر بشدة للموارد والدعم الكافي والتعاون المطلوب. وبهذا المعنى، فإن النهج التكاملي والمتعدد المستويات الذي ينظر إلى تطوير رأس المال النفسي من خلال تفاعل ديناميكي منظم لجميع المستويات الثلاثة معاً يعتبر الأكثر واقعية

وعملية وفاعلية في فهم هذه العملية الحيوية المعقدة وتحسينها بطريقة مستدامة وشاملة لتعزيز الصحة النفسية الحقيقية والرفاه الإنساني.

ويستفاد من العرض أن تطوير مفهوم رأس المال النفسي للأفراد ينبغي فهمه كعملية تراكمية متعددة المستويات، تتداخل فيها محددات فردية (مثل تقدير الذات والذكاء العاطفي والدافعية وسمات الشخصية) مع محددات تنظيمية (مثل القيادة والعدالة وتصميم العمل والدعم المؤسسي) ومعطيات سياقية أوسع ترتبط بتفاوت فرص الوصول إلى الموارد والدعم. ويتضح في هذا السياق أن قيمة رأس المال النفسي لا تنبع فقط من كونه بناء قابل للقياس، بل أيضا من كونه مورد قابل للتنمية عبر تدخلات موجهة، وهو ما ينسجم مع المنظور الذي يتعامل معه كحالة نفسية قابلة للتطوير لا كسمة جامدة. كما يمكن القول أن تفسير نمو أو تراجع رأس المال النفسي يصبح أكثر اقناع عند ربطه بمنطق الحفاظ على الموارد، حيث تميل الموارد إلى التراكم لدى من يمتلكون رصيда أعلى منها، في حين يكون من يملكون موارد أقل أكثر عرضة لفقدانها تحت الضغط، وهو ما يفسر تفاوت الاستجابة لفرص التطوير بين الأفراد والسياقات. وبناء على ذلك، يستنتج أن المقاربة الأكثر فاعلية هي التي توائم بين تنمية الموارد الفردية (تدريب، تعلم ذاتي، كفاءات انفعالية) وبين تحسين شروط العمل (العدالة، الدعم، توزيع الاعباء، فرص المشاركة) مع مراعاة القيود الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي قد تعزز فرص النمو أو تحد منها.

6. خصائص رأس المال النفسي

يعتبر رأس المال النفسي من أهم المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي والسلوك التنظيمي الإيجابي. وقد تم تطويره بشكل منهجي وعلمي من قبل لوثانس وزملائه ليصبح مفهوم متكامل يجمع أربعة أبعاد نفسية موجبة تحت الاختصار (HERO - Hope, Efficacy, Resilience, Optimism -) ويتسم هذا المفهوم بمجموعة متميزة من الخصائص التي تجعله قابل للقياس والتطور والتطبيق في مختلف المجالات الأكاديمية والتنظيمية.

6-1 الطبيعة المتعددة الأبعاد (Multidimensional Nature)

يتمتع مفهوم رأس المال النفسي بطبيعة متعددة الأبعاد بدلا من كونه بناء أحادي البعد. فهو يتألف من أربعة أبعاد نفسية موجبة متفاعلة ومتراطة. ويشير إليها (Luthans et al., 2007) كالآتي: الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) وهي الثقة والاعتقاد بالقدرة على النجاح في المهام والتحديات، الأمل (Hope) والذي يعكس الإرادة والقدرة على تحديد الطرق الفعالة لتحقيق الأهداف، المرونة (Resilience) وهي القدرة على التعافي والتكيف الإيجابي مع الشدائد والتحديات، والتفاؤل (Optimism) وهو التوقعات الموجبة للمستقبل والإسناد الإيجابي للأحداث. وبالتالي يشكل التكامل بين هذه الأبعاد الأربعة حسب

(avey et al.,2011) تأثير قوي على السلوك والأداء والنتائج الحياتية مقارنة بتأثير أي مكون على حدة، وهذا ما يؤكد أهمية معاملة رأس المال النفسي كمفهوم متكامل وليس كمجموع أجزائه المنفصلة.

2-6 المرونة الديناميكية وقابلية التطور (State-Like Quality and Developmental)

حسب (Luthans et al.,2007) تتمثل هذه الخاصية في أن رأس المال النفسي ليس سمة ثابتة أو مورثة، بل هو حالة نفسية ديناميكية قابلة للتطور والتحسين. وعلى عكس السمات الشخصية الثابتة نسبياً (مثل الانبساطية والعصابية) يمكن تحسين مستويات رأس المال النفسي من خلال البرامج التدريبية الموجهة والتدخلات النفسية المنظمة. وقد أظهرت الدراسات أن رأس المال النفسي يستجيب بشكل ملحوظ في فترات زمنية قصيرة نسبياً لمثل هذه التدخلات. ويتفاعل أيضاً رأس المال النفسي حسب (Luthans et al.,2006) بشكل مباشر مع العوامل البيئية والسياقية المحيطة بالفرد، مما يعكس طبيعته الديناميكية والقابلة للتغيير استجابة للظروف والمتطلبات المختلفة.

3-6 التوازن بين الثبات والتغيير (Balanced Stability and Changeability)

يحقق رأس المال النفسي توازناً فريداً بين الثبات والتغيير التي تميزه عن المفاهيم النفسية الأخرى. فهو يتمتع بثبات أكثر نسبياً من الحالات الانفعالية (مثل الحزن أو الفرح العابر) والتي تتسم بالتقلب والتغير السريع والمستمر. وهذه الخاصية حسب (Luthans et al.,2007) تتيح انفتاح أكبر للتغيير والتطور مقارنة بالسمات الشخصية الثابتة نسبياً والتي تتطلب جهود كبيرة وطويلة الأجل لتعديلها. وبالتالي فإن هذا التوازن يجعل رأس المال النفسي موضوع مثالي للقياس العلمي، حيث يتمتع بخصائص سيكومترية موثوقة تسمح بقياسه بدقة وموثوقية عالية عبر الزمن والسياقات المختلفة.

4-6 التخصص السياقي والمجالي (Domain and Context Specificity)

لا يكون مستوى رأس المال النفسي موحد وثابت عبر جميع جوانب الحياة والمجالات المختلفة. فقد يمتلك الفرد مستوى مرتفع من رأس المال النفسي في مجال معين مثل الحياة الأكاديمية أو العملية، بينما يكون لديه مستوى منخفض نسبياً في مجالات أخرى مثل الحياة الشخصية أو الاجتماعية. ويختلف مستوى رأس المال النفسي تبعاً لنوع التحديات والمتطلبات الخاصة بكل مجال، وتبعاً لخبرات الفرد وتاريخه الشخصي في كل مجال. ويشير (Youssef et al.,2007) إلى هذه الخاصية بأنها توحى إلى أنه ينبغي قياس رأس المال النفسي بشكل منفصل في سياقات مختلفة، وأن التدخلات التطويرية قد تحتاج إلى تخصيص حسب المجال المستهدف.

5-6 الاستقلالية النسبية عن أشكال رأس المال الأخرى (Relative Independence)

يشكل رأس المال النفسي مفهوم مستقل ومميز عن أشكال رأس المال الأخرى في البيئة التنظيمية والاجتماعية (Luthans et al., 2007) فهذا المفهوم يختلف عن رأس المال البشري (Human Capital) الذي يركز على المعرفة والمهارات والخبرات والتدريب التقني للفرد. كما يختلف عن رأس المال الاجتماعي (Social Capital) الذي يركز على الشبكات والعلاقات الاجتماعية والتواصل بين الأفراد. وبينما تركز هذه الأشكال الأخرى من رأس المال على العوامل والموارد الخارجية، يشير (Youssef et al., 2015) إلى أن رأس المال النفسي يركز بشكل أساسي على الموارد النفسية الداخلية والحالات النفسية الموجبة للفرد. هذا التمايز يعطي لرأس المال النفسي قيمة مضافة فريدة في فهم سلوك الفرد وأدائه.

6-6 قابلية المفهوم للقياس والموثوقية (Measurability with Psychometric Rigor)

حسب (Luthans et al., 2007) فإن هذه الخاصية تتسم بوجود أدوات قياس معيارية موثوقة ودقيقة تم تطويرها بعناية من قبل الباحثين. وأشهر هذه الأدوات هي استبيان رأس المال النفسي (Psychological Capital Questionnaire - PCQ) بصيغتيه النسخة الطويلة ذات (24) فقرة والنسخة المختصرة ذات (12) فقرة. وتتمتع هذه المقاييس بخصائص سيكومترية عالية تشمل صدق بنائي قوي، حيث تقيس بفعالية الأبعاد الأربعة المقصودة، وصدق تقاربي يتمثل في ارتباط قوي مع مقاييس مرتبطة، وصدق تمييزي حيث تميز بوضوح بين رأس المال النفسي والمفاهيم ذات الصلة الأخرى. كما تحقق المقاييس معاملات ثبات عالية ($Cronbach's Alpha > 0.70$) باستخدام طرق متعددة، وتتمتع باستقرار جيد عبر الزمن والسياقات الثقافية المختلفة.

7-6 الدور الوسيط والتأثير السببي (Mediating Role and Causal Impact)

يعمل رأس المال النفسي كآلية وسيطة مهمة في النماذج النفسية والتنظيمية التي تحاول شرح السلوك وأداء الأفراد. وفي هذا السياق يشير (Luthans et al., 2007) إلى رأس المال النفسي بأنه يتوسط العلاقات بين العوامل الأمامية الخارجية (مثل أسلوب القيادة والدعم التنظيمي وخصائص الوظيفة) والنتائج والمخرجات المرغوبة (مثل أداء العمل، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي). وله تأثيرات مباشرة على الأداء والنواتج، وكذلك تأثيرات غير مباشرة من خلال متغيرات وسيطة أخرى. وقد أظهرت الدراسات أن رأس المال النفسي يتمتع بقدرة تنبؤية عالية بالعديد من المخرجات الموجبة والمرغوبة، مما يعكس أهميته العملية والنظرية في فهم السلوك التنظيمي.

6-8 التركيز على الموارد النفسية الإيجابية (Positive Psychology Focus)

وتعكس هذه الخاصية انطلاق رأس المال النفسي من منظور علم النفس الإيجابي بدلا من المنظور العلاجي التقليدي. وهو الطرح الذي أشار اليه (Seligman et al., 2000) حيث يركز رأس المال النفسي على جوانب القوة والإمكانيات والموارد الموجبة في الفرد، بدلا من التركيز على الأمراض النفسية والاضطرابات والقصور والمشاكل، ويؤكد أيضا على الحالات النفسية الموجبة والمرغوبة مثل الأمل والتفاؤل والمرونة والثقة بالنفس. هذا التركيز على الجوانب الإيجابية والموجودة بدلا من الاهتمام على الجوانب السلبية والناقصة يوفر مدخل تكاملي ومتوازن لفهم الصحة النفسية والسلوك البشري.

6-9 تعدد مستويات التحليل والتطبيق (Multilevel Applicability)

حسب (Luthans et al., 2007) يمكن دراسة رأس المال النفسي في سياقات متعددة ومختلفة. فعلى المستوى الفردي، يركز الإهتمام برأس المال النفسي للفرد الواحد وكيفية تطويره. وعلى مستوى الجماعة أو الفريق، يركز الإهتمام على رأس المال النفسي المشترك بين أفراد الفريق وكيفية تعزيزه جماعيا. أما على المستوى التنظيمي، يركز على ثقافة المؤسسة والمناخ التنظيمي الداعم لتطوير رأس المال النفسي لدى جميع العاملين. هذا التعدد في مستويات الدراسة والتحليل يجعل رأس المال النفسي مفهوم مرن وقابل للتطبيق في سياقات متنوعة ومختلفة.

6-10 الارتباط القوي بالأداء والنتائج الموجبة (Strong Performance and Outcome Correlation)

تؤكد الأبحاث والدراسات وجود ارتباطات قوية وموثوقة بين مستويات رأس المال النفسي ونتائج الأداء والنتائج الموجبة المختلفة (Avey, et al., 2011) وتشمل هذه النتائج الإيجابية الأداء الوظيفي والأداء الأكاديمي والإنتاجية والإبداع. كما يرتبط بشكل قوي بالسلوكيات الموجبة مثل الالتزام التنظيمي والمشاركة في العمل والسلوكيات المواطنة التنظيمية. وعلاوة على ذلك، يرتبط رأس المال النفسي ارتباط قوي بالصحة النفسية والرفاهية الحياتية والشعور بالسعادة والرضا العام عن الحياة. حيث يشير (Youssef-Morgan et al., 2015) بأن هذه الارتباطات القوية تعطي رأس المال النفسي قيمة عملية كبيرة للمؤسسات والأفراد في تحقيق أهدافهم وتحسين أدائهم الوظيفي.

وبعد إستعراض خصائص رأس المال النفسي، يمكن القول بأن هذا المفهوم يمثل إضافة نوعية ومميزة للمعرفة النفسية والتنظيمية المعاصرة. فمن الناحية النظرية، يجسد رأس المال النفسي توجه إنسان متوازن يركز على القوة والإمكانيات بدلا من القصور والمرض، مما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة

في علم النفس الإيجابي. ومن الناحية العملية، يوفر إطار عملي وقابل للقياس والتطبيق يمكن للمؤسسات والأفراد الاستفادة منه بشكل مباشر. خاصة أن طبيعته الديناميكية وقابليته للتطور تفتح آفاقا واسعة أمام برامج التنمية والتدريب الفعالة.

ومع ذلك، من المهم الإشارة إلى أن الخصائص المذكورة تعكس في معظمها النموذج الغربي الذي طوره (Luthans) وزملاؤه، وقد يحتاج هذا المفهوم إلى مراجعة وتكييف أكثر ملاءمة مع السياقات الثقافية المختلفة، خاصة السياق العربي والإسلامي والتي قد تضيف أبعادا روحية واجتماعية إضافية للمفهوم. كما أن التركيز على المستوى الفردي يحتاج أحيانا إلى موازنة أكبر مع الجوانب الجماعية والاجتماعية في بعض السياقات الثقافية. بالإضافة إلى ذلك، تحتاج الدراسات المستقبلية إلى التركيز أكثر على آليات تطوير رأس المال النفسي في السياقات التعليمية والأكاديمية، خاصة فيما يتعلق بدوره في تقليل الضغوط والاحتراق النفسي وتحسين جودة الأداء التدريسي، وهي مجالات ذات أهمية بحثية متزايدة لدى الأساتذة والأساتذة الجامعيين.

(7) الأبعاد الأربعة لرأس المال النفسي وتأثيرها على جودة الأداء التدريسي للأساتذة الجامعيين

يشهد قطاع التعليم العالي في العصر الحالي تحولات جذرية وتحديات متزايدة تؤثر بشكل مباشر على الأساتذة الجامعيين وقدرتهم على الأداء الفعال. وتتسارع هذه التحديات بفعل ضغوطات متعددة تتجلى حسب (Yingying et al.,2025) في زيادة الأعباء الإدارية والبحثية والتدريسية، وتحديات جودة التعليم المستمرة، والمتطلبات الجامعية المتنامية، والضغوط الاقتصادية والاجتماعية على المؤسسات الجامعية. وفي هذا السياق المعقد، لا يكفي الاعتماد على المهارات التقنية والمعرفة الأكاديمية وحدها لضمان أداء تدريسي متميز. بل يأتي دور الموارد النفسية الداخلية للأستاذ كعامل حاسم وأساسي في تحديد قدرته على الصمود أمام الضغوط وتحقيق أهدافه التعليمية بفعالية وإستدامة.

وفي هذا السياق الحيوي، يبرز مفهوم رأس المال النفسي كإطار نظري يوضح كيفية أن الموارد النفسية الإيجابية تعمل على حماية الأستاذ الجامعي من الضغوط وتعزيز أدائه التدريسي. وفي هذا الصدد تشير دراسة (Gourav et al.,2025. pp.5818-5825) الى ان مفهوم رأس المال النفسي منظومة متكاملة من أربعة أبعاد أساسية وحاسمة وتتجلى في: (الأمل) الذي يوجه الأستاذ نحو أهدافه التعليمية و(الكفاءة الذاتية) التي تمنحه الثقة في قدرته على التنفيذ الفعال و(التفاؤل) الذي يحميه من السقوط في المشاعر السلبية واليأس و (المرونة النفسية) التي تمكنه من التعافي السريع في حالة الفشل. وهذه الأبعاد الأربعة لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، بل تشكل نسقا ديناميكيا متكامل يعزز بعضه البعض ويؤثر بشكل مباشر وقابل للقياس على الأداء التدريسي.

كما تشير الدراسة الى أهمية فهم هذه العلاقات المعقدة بين أبعاد رأس المال النفسي وتحسن جودة الأداء التدريسي. فقد أظهرت الدراسة بان الأساتذة الذين يمتلكون مستويات عالية من الأمل يحافظون على دافعيتهم حتى في أصعب الظروف. وأولئك الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية قوية يبادرون الى تجريب إستراتيجيات تدريسية مبتكرة. والأساتذة المتفائلون ينقلون طاقتهم الإيجابية إلى الطلاب ويخلقون بيئة تعليمية داعمة. وأولئك ذوي المرونة العالية يتعافون بسرعة من النكسات ويستمرون في الأداء الفعال حتى في أصعب الظروف. وعلاوة على ذلك، كشفت الدراسة أن الاحتراق النفسي يعمل كمتغير وسيط يربط بين الضغوط الوظيفية وانخفاض جودة الأداء، وأن رأس المال النفسي يوفر حماية قوية ضد هذا الاحتراق.

وتؤكد الدراسات الجزائرية الحديثة هذه العلاقات الإيجابية في السياق المحلي. فقد توصلت دراسة (بن عابدين 2022) بجامعة أدرار إلى أن أبعاد رأس المال النفسي، وخاصة الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، تتمتع بتأثير دال إحصائيا على الأداء المبتكر للأستاذ الجامعي. وهو ما يعكس أن هذين البعدين يساهمان بشكل معتبر في تحسين جودة الأداء التدريسي. وانسجاما مع ذلك، توصلت دراسة (بوطالية 2023) على عينة قوامها (187) أستاذا من (10) جامعات جزائرية الى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين أبعاد رأس المال النفسي الأربعة (الأمل، الكفاءة الذاتية، التفاؤل، والمرونة النفسية) وجودة الحياة الوظيفية للأستاذ الجامعي. وتعكس هذه العلاقة الارتباطية التأثير المباشر والإيجابي لرأس المال النفسي على تحسن جودة الأداء التدريسي.

ويتضح من خلال ما سبق، بان الدراسات المشار إليها تفيد بأن التحولات المتسارعة في التعليم العالي، وما يرتبط بها من تعدد الأدوار وتنامي المتطلبات الإدارية والبحثية والتدريسية، قد تعيد تشكيل شروط العمل الجامعي بما ينعكس على جودة الأداء التدريسي. وفي هذا الإطار، يمكن النظر إلى مفهوم رأس المال النفسي بوصفه مقاربة تفسيرية تركز على الموارد النفسية الإيجابية للأستاذ الجامعي، بما يسمح بفهم جوانب من التباين في القدرة على التكيف والحفاظ على مستوى أداء أستاذ فعال، إلى جانب المحددات المهنية والتنظيمية الأخرى.

كما يمكن القول بأن أهمية مفهوم رأس المال النفسي تنبع من كونه بناء متعدد الأبعاد يضم الأمل والكفاءة الذاتية والتفاؤل والمرونة، بما يتيح افتراض مسارات متنوعة قد تسهم في دعم الأداء التدريسي. فالأمل قد يرتبط باستمرارية التوجه نحو الأهداف التعليمية، والكفاءة الذاتية قد تعزز الثقة في إنجاز مهام التدريس وتبني أساليب أكثر فاعلية، والتفاؤل قد يدعم تفسير الخبرات المهنية بصورة أقل سلبية، بينما قد تساعد المرونة على التعافي السريع من النكسات والضغوط. ومع ذلك، يظل إدماج هذا البناء في البحث الإمبريقي مرتبطا بضرورة ضبط مفاهيم مثل "جودة الأداء التدريسي" وتمييزها عن مفاهيم

قريبة (كالفاعلية التدريسية أو الأداء الوظيفي العام)، مع تحديد مؤشرات القياس ومصادرها بما يضمن إتساق الاستدلال ودقته.

وتشير بعض الدراسات كذلك الى إمكانية تصور متلازمة الاحتراق النفسي كآلية وسيطة تفسر كيف يمكن للضغوط الوظيفية أن ترتبط بتراجع جودة الأداء، في حين قد يعمل رأس المال النفسي كعامل واق يحد من إستنزاف الموارد. وفي السياق الجزائري، تدعم النتائج المحلية المشار إليها قابلية تطبيق الإطار نظرياً، غير أن تقدير قوة هذه العلاقات وإتجاهها يظل رهيناً بخصائص العينات والسياقات المؤسسية (التخصص، الرتبة، حجم العبء، الدعم التنظيمي)، وهو ما يستدعي مراعاة المتغيرات السياقية في التصميم البحثي، وتجنب تعميمات سببية إذا كانت المعطيات مبنية على تصاميم ارتباطية.

وتأسيساً لما سبق، فإن هذا الفهم المتكامل لهذه العلاقة سيوفر للمؤسسات الجامعية والقادة الأكاديميين إطار نظري وعملي قوي لتطوير استراتيجيات فعالة تعزز مفهوم رأس المال النفسي لدى أساتذتهم، مما ينعكس على تحسين جودة التعليم العالي والإرتقاء به.

7-1 البعد الأول (الأمل) كموجه إستراتيجي للأداء التدريسي

يتجاوز مفهوم الأمل في إطار رأس المال النفسي الفهم السطحي والعام الذي يقتصر على مجرد شعور متفائل عابر. حسب (Gourav et al, 2025, pp. 5818-5825) فهو يتضمن عملية نشطة وديناميكية محددة تقوم على عدة مكونات رئيسية وهي: تحديد أهداف تعليمية واضحة ومحددة بدقة ذات معنى حقيقي وقيمة تعليمية عميقة، وابتكار مسارات استراتيجية متعددة وقابلة للتعديل والتطور لتحقيق هذه الأهداف بفعالية واقتدار، والحفاظ على إصرار مستمر ودوافع قوية لتجاوز العقبات التي تعترض السبيل. ويوفر بعد (الأمل) للأستاذ الجامعي الدافعية الموجهة نحو الأهداف والقدرات المتقدمة على التخطيط الاستراتيجي المستمر والمحكم، مما يعكس رغبة أصيلة وعميقة في تحقيق مخرجات تعليمية إيجابية وملموسة. وفي السياق العملي والواقعي للتدريس الجامعي، يترجم هذا (الأمل) إلى سلوكيات محددة تتجلى في: صياغة نتائج تعليمية محددة وقابلة للقياس، وضع خطط تدريسية متنوعة ومرنة تتيح للأستاذ التكيف الحقيقي مع احتياجات الطلبة المختلفة والمتنوعة، والحفاظ على هذا الإتجاه الموجه نحو الأهداف حتى عند مواجهة العقبات التعليمية المعقدة والتحديات الطارئة و غير المتوقعة.

وترتبط مستويات (الأمل) العالية ارتباط عكسي وقابل للتحقق بالاحتراق النفسي لدى الأساتذة الجامعيين. حيث أشارت دراسة (Cadena-Povea et al., 2025, p8) إلى أن مراجعة منهجية أجريت على (60) دراسة علمية تم من خلالها تحليل بيانات (43.639) أستاذ جامعي على مدار الفترة الزمنية الممتدة من (2019-2024) وتوصلت الدراسة الى أن نقص الدعم الحقيقي للمؤسسة والموارد

المناسبة يؤدي بشكل مباشر وسريع إلى تآكل تدريجي ومستمر في مستويات الأمل والدافعية الوظيفية للأساتذة. وعلى النقيض من ذلك، يحافظ الأساتذة الذين يحتفظون بمستويات عالية وقوية من الأمل على رغبتهم الأصلية والعميقة في التدريس ويستمررون بثبات في بذل جهود منهجية ومستدامة وطويلة الأمد لتحسين جودة العملية التعليمية والارتقاء الحقيقي بمستوى الطلبة الأكاديمي والمعرفي. ويترجم هذا الالتزام المستدام والحقيقي والعميق بشكل مباشر وملحوظ إلى تحسن واضح وملحوظ في جودة أداء التدريس وفعاليتيه الأكاديمية.

ومن الناحية النفسية والنظرية العميقة، يعمل (الأمل) كعامل وقائي حيوي وأساسي يحمي الأستاذ بشكل فعال من الانزلاق التدريجي والمستمر نحو اليأس والاحتراق النفسي المزمن. فالأستاذ الذي يملك (الأمل) القوي والثابت والمستقر لا ينظر إلى الفشل التعليمي أو النكسات الأكاديمية بوصفها نهاية مؤسفة لا يمكن تجاوزها، بل يراها كفرصة قيمة وحتمية للتعلم والتحسين المستمر والنمو المهني والشخصي المتواصل. ويضمن هذا المنظور الإيجابي والمتوازن أن الأستاذ يحافظ على الالتزام المهني طويل الأجل والمستدام والعميق بعمله، مما يضمن بشكل حتمي إستدامة الأداء التدريسي الفعال والتميز وعالي الجودة على مدى حياته المهنية الكاملة وطويلة الأجل.

2-7 البعد الثاني (الكفاءة الذاتية) كمحرك للفعالية والابتكار التدريسي

تتجسد الكفاءة الذاتية في السياق الأكاديمي الجامعي في معتقدات الأستاذ الحقيقية والمستقرة حول قدرته الفعلية على تخطيط وتنفيذ دروس فعالة لفائدة الطلبة، وإدارة التفاعلات الصفية بمهارة واحترافية عالية، والتعامل الناجح والحكيم مع المشاكل التعليمية المعقدة والحالات الطارئة المفاجئة. ويشير (Gourav et al., 2025, pp. 5818-5825) إلى أن الكفاءة الذاتية والأمل يعملان معاً بشكل ديناميكي لتوفير ثقة متينة في القدرة على التنفيذ الفعال والملحوس والتخطيط الاستراتيجي المحكم والدقيق. فالأساتذة الجامعيون الذين يشعرون بثقة حقيقية وعالية وراسخة في قدرتهم على إدارة قاعات الدراسة بكفاءة واحترافية واضحة والتعامل بنجاح مع المشاكل التعليمية المعقدة والطارئة والإجابة على أسئلة الطلاب الصعبة والمثيرة للجدل والتفكير الناقد يظهرون مستويات أداء أعلى بكثير وبشكل جوهري من نظرائهم الذين يعانون من الشكوك والقلق الدائم بشأن قدراتهم التدريسية.

وتؤكد الأدبيات الحديثة أن الكفاءة الذاتية العالية ترتبط بارتباط قوي جداً بالتقليل في مشاعر الإنهاك الانفعالي والإرهاق الوظيفي والاكتئاب المهني المزمن. وفي هذا السياق تشير دراسة (Shi et al., 2025, p12) إلى أن الأستاذ الذي يثق بعمق حقيقي في نفسه وقدراته المهنية والتدريسية لا يشعر بنفس مستوى الضغط والخوف والقلق الشديد عندما يواجه صعوبات أو عقبات في التدريس

بل ينظر إليها بإيجابية كتحديات طبيعية وقابلة للحل والتغلب عليها من خلال مهاراته وخبرته الشخصية المتراكمة والقيمة. وتنعكس هذه الثقة النفسية المتينة بشكل مباشر وواضح وملاموس على جودة تفاعله مع الطلبة، فهو يبدي صبر أكبر وأعمق وتفهم أصيل وقدرة أفضل على الاستماع الفعال والنشط للطلبة، ويكون أكثر ابتكاراً وإبداعاً في إيجاد طرق متعددة ومتنوعة لشرح المفهوم نفسه إذا لم يفهمه الطلبة من المحاولة الأولى.

وحسب (Shi et al.,2025,p12) فإن الكفاءة الذاتية ليست مجرد اعتقاد ذاتي بسيط عابر أو شعور بالثقة المؤقتة والسطحية، بل هي محرك حقيقي وملاموس وقابل للقياس الفعلي لتحسين الأداء التدريسي والحفاظ على جودته المستدامة والمستمرة على المدى الطويل والمتوسط. وبالتالي عندما يثق الأستاذ في نفسه وقدراته بشكل حقيقي وعميق، يتمكن من توظيف كل طاقاته وموارده النفسية والعقلية والانفعالية لخدمة العملية التعليمية بفعالية وكفاءة أكبر بكثير، مما ينعكس على جودة العملية التعليمية.

3-7 البعد الثالث (التفاؤل) كحامي من المشاعر السلبية

يشير (Gourav et al.,2025,pp.5818-5825) إلى مفهوم التفاؤل في إطار رأس المال النفسي بأنه نمط معرفي وانفعالي مميز وقابل للتطوير المستمر، ويتجلى بوضوح في رؤية الأستاذ الجامعي الإيجابية للتحديات التعليمية والمشاكل الإدارية بوصفها فرص فعلية وحقيقية وقيمة للنمو والتطور المهني والشخصي والأكاديمي، بدلاً من رؤيتها كعقبات مزعجة وثابتة لا يمكن تجاوزها أو عوامل سلبية ثابتة تحد من إمكانياته وفرصه. حيث يشجع التفاؤل الحقيقي على اتخاذ منظور موجه نحو المستقبل والإمكانيات حتى في أصعب الشدائد والضغوط المهنية الحادة والمتزايدة. وعلى المستوى العملي والملاموس في الحياة اليومية للأستاذ الجامعي، يحتفظ الأستاذ المتفائل حقاً برؤية إيجابية حول نتائج جهوده التعليمية حتى عندما لا تسير الأمور كما هو مخطط لها في البداية. فإذا لم تنجح استراتيجية تدريسية معينة مع مجموعة من الطلبة، فإنه يرى هذا الموقف بوصفه فرصة قيمة وحتمية لاختبار طرق جديدة وأساليب بديلة مبتكرة وخلاقة، بدلاً من تفسيره كفشل شخصي وحتمي لا سبيل لتجاوزه.

وفي منظور (Shi et al.,2025,p10) فإن التفاؤل الحقيقي والمستقر يحمي الأستاذ بشكل فعال من السقوط التدريجي فيما يسميه الباحثون المتخصصون في مجال الاحتراق النفسي "باللامبالاة" أو "التجرد الانفعالي" أي الفتور التدريجي والمستمر للاهتمام الحقيقي بموقف من الطلبة والعملية التدريسية ككل. وفي المقابل فإن الأساتذة الذين يفتقرون إلى التفاؤل الحقيقي والقوي والمستقر يميلون بشكل ملحوظ إلى تطوير مواقف سلبية ومتشائمة بشكل تدريجي وعدم اهتمام حقيقي تجاه طلابهم والعملية التعليمية، مما يؤثر سلباً وبشكل كبير على جودة العلاقة التعليمية والأداء التدريسي الكلي والشامل.

وبالمقابل، الأستاذ الجامعي المتفائل حقا ينقل طاقته الإيجابية والحماس المهني والنشاط بشكل مستمر إلى الطلاب والزلاء والبيئة الأكاديمية العامة برمتها، مما يخلق جو محفز وإيجابي وداعم يساهم بقوة وفعالية في تحسن الأداء الأكاديمي للطلاب بشكل عام ومستدام. وبالتالي فإن هذا الجو الإيجابي والداعم يشجع الطلاب بقوة على المشاركة الفعالة والنشطة والالتزام الحقيقي بالدراسة والتعلم المستمر.

4-7 البعد الرابع (المرونة النفسية) كأساس للأداء المستدام

تشير الأدبيات الحديثة الى المرونة النفسية بأنها تمثل البعد الأكثر أهمية ضمن مفهوم رأس المال النفسي عند تفسير الفروق في جودة الأداء التدريسي للأستاذ، كونها ترتبط بإستدامة الطاقة المهنية وتماسك الإحساس بالكفاءة رغم التحديات والضغوطات المهنية المتكررة. وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة (Garcia-rivera et la.,2022.p3) على عينة قوامها (831) أستاذًا جامعيًا بالمكسيك، باستخدام نمذجة المعادلات البنائية المتقدمة (Structural Equation Modeling – Partial Least Squares) الى أن المرونة النفسية تفسر في مؤشرات ترتبط بالحيوية والإستثارة نحو العمل وبالإنجاز الشخصي. وتشير الدراسة الى ان المرونة ليست سمة عامة فحسب، بل مورد نفسي إيجابي يمكن أن ينعكس في مكونات جودة الأداء التدريسي عبر رفع جودة التخطيط (وضوح الأهداف، تكييف الاستراتيجيات) وتعزيز إدارة المحيط التدريسي (ضبط التفاعل والمحافظة على المناخ التدريسي) وتحسين تقويم التعلم (اختيار أدوات تقويم ملائمة وتقديم تغذية راجعة فعالة).

ووفقا لنموذج المتطلبات-الموارد (JD-R) يمكن فهم المرونة النفسية بوصفها مورد نفسي إيجابي يساعد الأستاذ على مواجهة متطلبات العمل المرتفعة دون الانزلاق سريعا نحو مسار الضغوطات المهنية ومنها إلى الاحتراق النفسي. حيث يفترض نموذج (JD-R) أن ارتفاع المتطلبات الوظيفية يرتبط عادة بالإنهاك الانفعالي وبالاحتراق النفسي، بينما تسهم الموارد في دعم الدافعية والحماية من الآثار السلبية للمتطلبات. ومن هذا المنطلق، تفسر قوة المرونة النفسية بأنها تحافظ على الإستثارة/الحماس نحو العمل وتحد من تصاعد الاستنزاف الانفعالي. اما المرونة النفسية على المستوى الوظيفي يشير اليها (Garcia-Rivera et al.,2022,p.4) بأنها تظهر حين يواجه الأستاذ إخفاق تدريسي (كضعف تفاعل الطلبة أو تعثر نشاط تعليمي) فلا يتعامل معه كعجز ثابت بل كبيانات للتعديل، فيعيد الأستاذ تنظيم خطة الحصة، ويجرب بدائل تدريسية أكثر ملاءمة، ويكيف أساليب إدارة المحيط التدريسي، ويراجع أدوات التقويم والتغذية الراجعة بسرعة واتزان. وبالتالي يفهم عن المرونة النفسية كمورد نفسي إيجابي يخفف أثر المتطلبات ويدعم الدافعية، ما ينعكس على ثبات سلوكيات التدريس عالية الجودة بدل تدهورها تحت طائلة الضغوط.

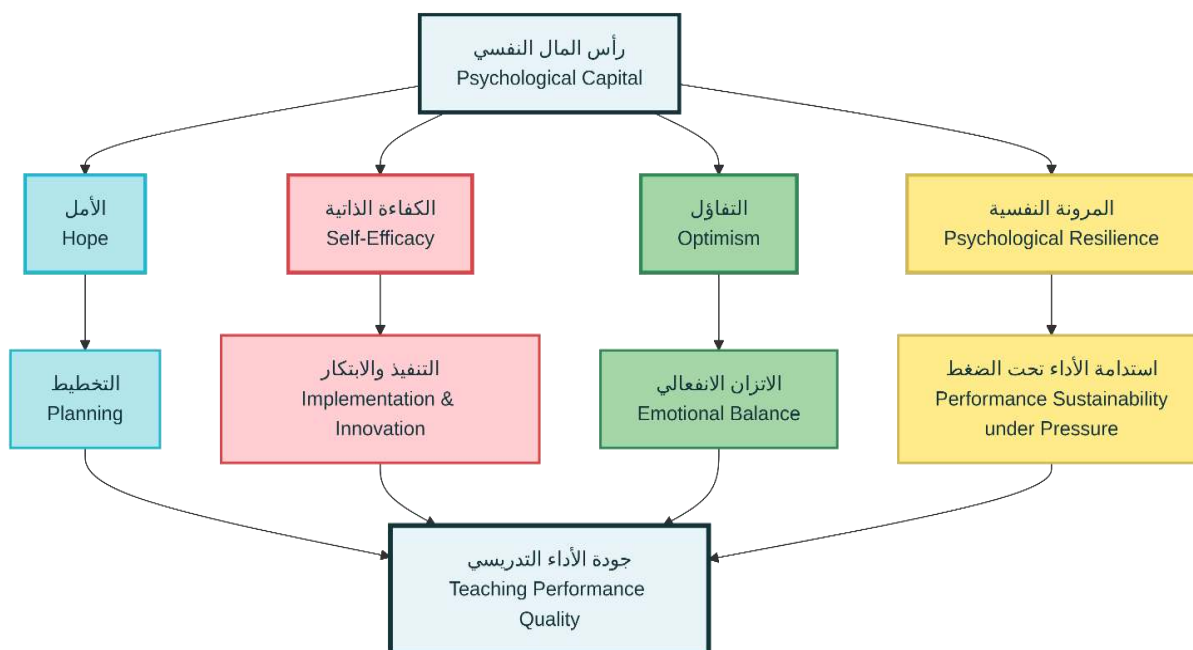
كما يشير (Perez-Ruiz et al., 2025, p.5) إلى أنه لا يمكن النظر إلى مفهوم رأس المال النفسي بوصفه مورد فردي منفصل عن السياق الجامعي، لأن البيئة التنظيمية بما تتضمنه من موارد وبنية تحتية وممارسات إدارية هي التي تهيئ شروط تنمية رأس المال النفسي أو إضعافه. وقد خلصت الدراسة التي أجريت على أساتذة جامعة ليما (بيرو) إلى أن العوامل المؤسسية مثل توافر الموارد والبنية التحتية، والمناخ التنظيمي الداعم، وجودة إدارة الموارد البشرية، تؤدي دور أساسي في تفسير الفروق الملحوظة في جودة الأداء التدريسي. وفي هذا الاتجاه، تظهر الدراسة أن الأساتذة يمنحون أهمية كبيرة للبنية التحتية ولعدالة وإيجابية المناخ التنظيمي بوصفهما عاملين مباشرين يدعمان فاعلية التدريس ويحسنان جودته (Perez-Ruiz et al., 2025, p. 6) وبالتالي، فإن استثمار المؤسسة في تعزيز الموارد وتحسين البنية التحتية وترسيخ مناخ تنظيمي داعم لا يعد ترف تنظيمي، بل يمثل مدخل عملي لتعزيز رأس المال النفسي وإستدامة جودة الأداء التدريسي في آن واحد، وعلى العكس، فإن إهمال هذا الاهتمام قد يقود إلى تراجع تدريجي في الموارد النفسية الإيجابية لدى الأساتذة، بما ينعكس سلباً على جودة الأداء التدريسي للأستاذ وفعاليته .

ويمكن قراءة العلاقة بين أبعاد مفهوم رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي بوصفها شبكة تأثيرات متبادلة لا تعمل فيها الأبعاد الأربع كعناصر منفصلة، بل كمجموعة موارد نفسية متكامل وظيفياً داخل الممارسة الأكاديمية اليومية. فبعد (الأمل) يظهر كقوة موجهة للتخطيط وصياغة الأهداف التعليمية والالتزام بتحقيقها رغم العوائق، بما يعزز الاستمرارية والمعنى المهني في التدريس. وفي الوقت نفسه، يبرز بُعد (الكفاءة الذاتية) كقاعدة تنفيذية تمنح الأستاذ الثقة في تطبيق الاستراتيجيات التعليمية بمرونة وابتكار، وتزيد استعداداته للتجريب والتحسين المستمر للأداء التدريسي.

وعلى مستوى الضبط الانفعالي والإستدامة، يتجسد بُعد (التفاؤل) كآلية معرفية وانفعالية تحد من الانخراط نحو الجوانب السلبية، وتحافظ على الطاقة النفسية اللازمة لتفاعل إنساني داعم مع الطلبة، بما ينعكس على مناخ التعلم وفعالية التدريس. أما بُعد (المرونة) فتعمل كحجر أساس للاستمرار المهني، إذ تمكن الأستاذ من التعافي السريع من الإخفاقات والتكيف مع التحولات والمتطلبات المتغيرة في الجامعة، بما يحافظ على مستوى أداء مرتفع عبر الزمن. ومن هذا المنظور، فإن القيمة التفسيرية لهذه الأبعاد تكمن في تآزرها عندما يتفاعل الأمل والكفاءة الذاتية والتفاؤل والمرونة ضمن نسق واحد، فإنها تعزز القدرة على مقاومة التحديات والضغوط والاحتراق النفسي وتحافظ على جودة الأداء التدريسي والالتزام المهني على المدى الطويل، الأمر الذي يجعل الاستثمار في تنمية رأس المال النفسي خيار ذو مردود مباشر على جودة التعليم العالي واستدامته .

الشكل رقم (09) نموذج تصوري لآليات إسهام أبعاد رأس المال النفسي في جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي

(من اقتراح الطالب)



ملخص الفصل

تناول هذا الفصل مفهوم رأس المال النفسي بوصفه مورد نفسي إيجابي متعدد الأبعاد ذو أهمية بالغة في فهم الأداء المهني، خاصة في السياق الجامعي الذي يتسم بضغوط عالية وتوقعات متزايدة. حيث انطلق من رصد مسار تطور المفهوم عبر الأدبيات الحديثة، ثم قدم أبعاده الأربعة الأساسية (الأمل، الكفاءة الذاتية، التفاؤل، المرونة النفسية) بوصفها مكونات مترابطة تعمل وفق نسق تآزري. كما تم عرض الإطارات النظرية المفسرة لآليات عمل كل بعد.

وبالموازاة مع ذلك، تناولنا العوامل المحددة لتطوير رأس المال النفسي على المستويات الفردية والمؤسسية معاً. وأخيراً، ربط بشكل مباشر بين الأبعاد الأربعة وجودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، موضحاً كيف يسهم الأمل في التخطيط، والكفاءة الذاتية في التنفيذ والابتكار، والتفاؤل في الاتزان الانفعالي، والمرونة في إستدامة الأداء تحت الضغط.

مراجع الفصل

- 1) Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.
- 2) Seligman, M. E. P. (1999). APA President's Address. *American Psychologist*, 54(8), 559-562.
- 3) Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- 4) Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- 5) Luthans, F., Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- 6) Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- 7) Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- 8) Goldsmith, A. H., Veum, J. R., & Darity, W. (1997). The impact of psychological and human capital on wages. *Economic Inquiry*, 35(4), 815–829. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.1997.tb01966.x>
- 9) Hosen, R., Solovey-Hosen, D., & Stern, L. (2003). Education and capital: The structural foundations of positive psychological capital. *Review of Political Economy*, 15(1), 91–108. <https://doi.org/10.1080/0953825032000042220>
- 10) Letcher, L. (2003). *Strategic behavior and the environment: The role of psychological capital* (Doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia, Missouri.
- 11) Cole, K. (2006). Well-being, psychological capital, and unemployment. Paper presented at the Australian Labour Market Research Workshop, Fremantle, Australia.
- 12) Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- 13) Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. University of Nebraska–Lincoln Digital Commons. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent>
- 14) Zhong, L., & Ren, H. (2009, November). The relationship between academic stress and psychological distress: The moderating effects of psychological capital. In *Proceedings of*

the 2009 International Conference on Information Management, Innovation Management and Industrial Engineering (ICIII). IEEE.

- 15) Carter, J. W., & Youssef-Morgan, C. (2022). Psychological capital development effectiveness of face-to-face, online, and micro-learning interventions. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6553–6575. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10824-5>
- 16) De Moortel, D., Vos, M., Spruyt, B., Vanroelen, C., Hofmans, J., & Dóci, E. (2024). Psychological capital and social class: A capital approach to understanding positive psychological states and their role in explaining social inequalities. *PLOS ONE*, 19(9), e0310031. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0310031>
- 17) Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- 1) Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366.
- 18) Badotti, S. (2025). Antecedents of psychological capital (PsyCap) [Master's thesis]. University of Évora.
- 19) Li, R., Hassan, N. C., & Saharuddin, N. (2023). Psychological capital related to academic outcomes among university students: A systematic literature review. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 3739–3763. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S418936>
- 20) Vilariño del Castillo, D. (2022). Antecedents of psychological capital at work: A systematic review. *European Management Review*, 19(1), 72–92. <https://doi.org/10.1111/emre.12460>
- 21) Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Review*, 10(2), 29-52.
- 22) Wang, H., Ng, T. K., & Siu, O. L. (2022). How does psychological capital lead to better well-being for students? The roles of family support and problem-focused coping. *Current Psychology*, 41, 3779–3790. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03339-w>
- 23) Li, Z., Wu, X., Liu, Y., & Liu, Z. (2022). Parent-child relationships and academic performance of college students: Chain-mediating roles of gratitude and psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 13, 844265. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844265>
- 24) Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677–693. <https://doi.org/10.1002/hrm.20315>

- 25) Srivastava, U. R., & Maurya, V. (2017). Organizational and individual level antecedents of psychological capital and its associated outcomes: Development of a conceptual framework. *Global Business Review*, 18(4), 916–928. <https://doi.org/10.1177/0258042X17718739>
- 26) Montoya-Londoño, D. M., Erazo, S. M., & Parra-Valencia, J. A. (2024). Psychological capital and social class: A capital approach to understanding positive psychological states and their role in explaining social inequalities. *PLOS ONE*, 19(9), e0310031. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0310031>
- 27) Luthans, F., & Broad, J. D. (2022). Positive psychological capital to help combat the mental health fallout from the pandemic and VUCA environment. *Organizational Dynamics*, 51, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100817>
- 28) Liu, D., & Du, R. (2024). Psychological capital, mindfulness, and teacher burnout: Insights from Chinese EFL educators through structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*, 15, 1351912. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1351912>
- 29) Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- 30) Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development and performance improvement. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387-404.
- 31) Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- 32) Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.
- 33) Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2015). Psychological capital and well-being. *Stress and Health*, 31(3), 180-188.
- 34) Avey, J. B., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2011). Experimentally treating moderators with transformational leadership: A test of state versus trait. *Journal of Business and Psychology*, 26(3), 371-383.
- 35) Yingying, S., et al. (2025). Job stress and burnout among lecturers: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15(7), 1673812.
- 36) Gourav, K., & Prasad, P. (2025). Hope, resilience, optimism, and efficacy: Psychological capital as a driver of teacher performance in private universities. *Journal of Informatics Education and Research*, 5(2), 5818–5825. <https://doi.org/10.52783/jier.v5i2.3108>

- 37) بن عابدين، أ.، وعباد، ل. (2022). تأثير رأس المال النفسي على الأداء المبتكر للأساتذة بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة أدرار. مجلة التكامل الاقتصادي، 10(4)، 275-288.
- 38) بوطالية، ي. (2023). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها برأس المال النفسي عند الأساتذة الجامعيين. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 7(1)، 170-186.
- 39) Cadena-Povea, H., Hernández-Martínez, M., Bastidas-Amador, G., & Torres-Andrade, H. (2025). What pushes university professors to burnout? A systematic review of sociodemographic and psychosocial determinants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(8), Article 1214. <https://doi.org/10.3390/ijerph22081214>
- 40) Shi, Y., Omar, M. K., & Ismail, N. (2025). Job stress and burnout among lecturers: A systematic literature review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1673812. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1673812>
- 41) García-Rivera, B. R., Mendoza-Martínez, I. A., García-Alcaraz, J. L., Olguín-Tiznado, J. E., Camargo Wilson, C., Aranibar, M. F., & García-Alcaraz, P. (2022). Influence of resilience on burnout syndrome of faculty professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), Article 910. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020910>
- 42) Perez-Ruiz, J. C., Quispe Munares, M. L., Armas-Cima, F., & Bejarano-Álvarez, P. M. (2025). Institutional factors and teaching performance at a university in southern Lima. *Management (Montevideo)*, 3, Article 203. <https://doi.org/10.62486/agma2025203>

الفصل الخامس:
الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1. منهج الدراسة
 2. مجتمع الدراسة
 3. عينة الدراسة
 4. الدراسة الاستطلاعية
 5. أدوات الدراسة
 6. الأساليب الإحصائية
- مراجع الفصل

1- منهج الدراسة

سعى الطالب في هذه الدراسة إلى تقديم وصف كمي وكمي لمتغيرات الدراسة (الاحترق النفسي، رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي) بما يتيح فحص طبيعة العلاقات المحتملة فيما بينها. وبناء على ذلك، تم اعتماد المنهج الوصفي الذي يعتمد حسب (عبيدات وآخرون، 2000، ص247) على " دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، يعبر عنها تعبيراً كيفياً من حيث توضيح خصائصها أو تعبيراً كمياً من حيث إعطاء وصف رقمي يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، والمنهج الوصفي لا يهدف إلى وصف الواقع كما هو بل الوصول إلى إستنتاجات وتعميمات تساهم في تطويره وفهمه".

كما يستجيب هذا الاختيار المنهجي بكفاية لمتطلبات الدراسة الحالية ولطبيعة أسئلتها، لأنه يتجاوز مجرد وصف الظواهر ليصل إلى إستكشاف العلاقات الديناميكية والتفاعلات المعقدة بين المتغيرات، مما يُسفر عن رؤية شاملة وموضوعية للواقع كما هو في طبيعته الأصلية، ويفسح المجال للتنبؤ بالعلاقات وصياغة نماذج تطبيقية ذات قيمة عملية.

2- مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة في الأساتذة الجامعيين العاملين بصفة فعلية ودائمة في عشر جامعات هي: (تبيازة، الجزائر 1 و 2 و 3، البليدة 1 و 2، غرداية، تيزي وزو، المدية، ومستغانم) بالإضافة إلى ثلاث مدارس وطنية عليا هي: (المدرسة الوطنية العليا للأساتذة بالقبة، والمدرسة الوطنية العليا للرياضيات، والمدرسة الوطنية العليا للذكاء الاصطناعي). وتشمل هذه الفئة الأكاديميين الممارسين لمهام التدريس والبحث والإدارة بمختلف رتبهم العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ محاضر "ب"، أستاذ محاضر "أ"، وأستاذ التعليم العالي).

وبتميز هذا المجتمع بالتنوع الجندري (ذكورا وإناثا)، الدرجة العلمية، تباين سنوات الأقدمية المهنية، إذ يجمع بين الكفاءات من ذوي الخبرات الطويلة والأساتذة حديثي التوظيف، مما يسمح برصد تنوع الضغوط المهنية والواقع العملي للممارسة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

3- عينة الدراسة

شملت الدراسة الحالية عينة قوامها (392) أستاذا جامعيا من الجنسين، يتوزعون على عشر جامعات جزائرية هي: (تبيازة، الجزائر 1، الجزائر 2، الجزائر 3، البليدة 1، البليدة 2، غرداية، تيزي وزو، المدية ومستغانم)، بالإضافة إلى ثلاث مدارس وطنية (المدرسة الوطنية العليا للأساتذة بالقبة،

المدرسة الوطنية العليا للرياضيات، المدرسة الوطنية العليا للذكاء الاصطناعي) وذلك خلال الموسم الجامعي (2025/2024).

وقد اعتمدت الدراسة في إنتقاء المشاركين على أسلوب العينة المتاحة، وهي طريقة معاينة غير احتمالية تخدم أهداف الدراسة، حيث يتمثل مبررها المنهجي في ضمان الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأساتذة الجامعيين ضمن النطاق المؤسسي المحدد.

وتتسم هذه العينة بالتنوع الأكاديمي والمؤسسي، إذ تضم تخصصات علمية وكليات مختلفة، وتجمع بين رتب أكاديمية ومستويات أقدمية مهنية متباينة، مما يتيح رصد التباين في متغيرات الدراسة ضمن بيئة الممارسة الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

جدول رقم (01) خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
01	الجنس	ذكر	46.17%
		انثى	53.82%
		المجموع	100%
02	العمر	أقل من 40 سنة	10.71%
		ما بين 41-50 سنة	57.65%
		أكبر من 51 سنة	31.63%
		المجموع	100%
03	الحالة الاجتماعية	أعزب	7.39%
		متزوج	86.98%
		مطلق	3.31%
		ارمل	2.29%
		المجموع	100%
جامعة الإنتماء	جامعة الإنتماء	جامعة تيبازة	20.15%
		جامعة الجزائر 03	19.38%
		جامعة البليدة 02	15.81%
		جامعة الجزائر 2	9.43%
		جامعة البليدة 1	6.63%
		جامعة غرداية	4.84%
		جامعة تيزي وزو	4.84%
		جامعة الجزائر 1	4.59%
		جامعة المدية	4.59%
		جامعة مستغانم	2.29%
		المدرسة الوطنية العليا للأساتذة (القية)	4.08%
		المدرسة الوطنية العليا في الرياضيات	2.04%
		المدرسة الوطنية العليا للذكاء الاصطناعي	1.27%
		المجموع	100%
04	الرتبة العلمية	أستاذ مساعد قسم ب	5.86%
		أستاذ محاضر قسم ب	20.15%
		أستاذ محاضر قسم أ	40.56%
		أستاذ التعليم العالي	33.41%
		المجموع	100%
05	الاقدمية	أقل من 5 سنوات	21.42%
		ما بين 6 الى 11 سنة	41.07%
		ما بين 12 الى 17 سنة	18.36%
		أكثر من 17 سنة	19.13%
		المجموع	100%

تتوزع عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي بنسبة (53.82%) من الإناث، مقابل (46.17%) من الذكور. ومن الناحية العمرية، تمثل الفئة ما بين (41-50 سنة) النسبة الأكبر بـ (57.65%) ، تليها فئة (أكبر من 51 سنة) بنسبة (31.63%) ، ثم فئة (أقل من 40 سنة) بنسبة (10.71%).

وفيما يخص الحالة الاجتماعية، يظهر يتضح من خلال الجدول أن الغالبية من افراد العينة متزوجون بنسبة (86.98%) ، بينما تتوزع بقية النسب على العزاب بنسبة (7.39%) ، والمطلقين بنسبة (3.31%)، والأرامل بنسبة (2.29%) . أما من حيث الانتماء المؤسسي، فتتصدر جامعة تيبازة بنسبة (20.15%)، تليها جامعة الجزائر 03 بنسبة (19.38%) ، ثم جامعة البلدة 02 بنسبة (15.81%) ، وتتوزع النسب المتبقية على مؤسسات جامعية ومدارس عليا أخرى بنسب أدنى.

وعلى الصعيد المهني، يشغل أغلب أفراد العينة رتبة (أستاذ محاضر قسم أ) بنسبة (40.56%) تليها رتبة (أستاذ التعليم العالي) بنسبة (33.41%) ، ثم رتبة (أستاذ محاضر قسم ب) بنسبة (20.15%) ، وأخيرا رتبة (أستاذ مساعد قسم ب) بنسبة (5.86%) . وبالنسبة للأقدمية المهنية، تأتي الفئة ما بين (6 إلى 11 سنة) في المقدمة بنسبة (41.07%) ، تليها فئة (أقل من 5 سنوات) بنسبة (21.42%) ، ثم فئة (أكثر من 17 سنة) بنسبة (19.13%) ، وأخيرا الفئة ما بين (12 إلى 17 سنة) بنسبة (18.36%) .

3- الدراسة الاستطلاعية

إستهدفت الدراسة الاستطلاعية التحقق من الخصائص السيكومترية للادوات المطبقة في الدراسة وهي: مقياس الاحتراق النفسي (Maslach) المكيف على البيئة الجزائرية من طرف (نصراوي، 2016) ومقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي (بن عمرية، 2020)، ومقياس رأس المال النفسي لـ : (Luthans, 2007) ومعرفة مدى صلاحيتها للتطبيق في البيئة الجزائرية، وقد ركزت المساعي على فحص مؤشرات الصدق والثبات والمعايير والتأكد من انسجام الفقرات مع ابعاد المتغيرات المدروسة تماشيا مع منظور (بوسالم، 2014، ص64) الذي يرهن صلاحية الأداة ومدى فاعليتها بتوفر هذه الخصائص بعد تجريبيها على عينة ممثلة.

وقد جرى تطبيق هذه المقاييس على عينة قوامها (34) أستاذًا جامعيًا للتحقق من وضوح التعليمات والبنود وسهولة الاستجابة، حيث اظهرت النتائج اتساق الأدوات المطبقة بدرجة مناسبة من الوضوح والملاءمة. وعلى الرغم من هذه المؤشرات، رصدت المرحلة الاستطلاعية بعض الملاحظات ذات التأثير المحدود، تمثلت في تحفظ نسبي طفيف لدى فئة قليلة من الاساتذة تجاه بعض عبارات مقياس (الاحتراق النفسي) المرتبطة ببعد (تبلد المشاعر) نظرا لخصوصية الهوية المهنية الجامعية، كما لوحظ تأثر طفيف في إنسيابية الإستجابة ناتج عن طول بطارية المقاييس (تقديم ثلاث أدوات

قياس مدمجة في إستمارة واحدة) وهو أمر لم يحل دون تحقيق تفاعل إيجابي ومسؤول من قبل المستجيبين.

وبناء على ذلك، إقتصرت التدخل المنهجي على إجراء ضبط لغوي بسيط لضمان الإتساق المفاهيمي تمثل في إستبدال مصطلح (تلميذ) بمصطلح (طالب) بما يتلاءم مع طبيعة العينة، الأمر الذي سمح باعتماد الأدوات في صيغتها النهائية ضمن إطار الدراسة.

4- أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وقياس متغيراتها الأساسية، إعتد الدراسة الحالية على ثلاثة مقاييس وهي مقياس الاحتراق النفسي في صيغته المكيفة مع البيئة الجزائرية، ومقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، ومقياس رأس المال النفسي، وفيما يلي وصف لهذه الأدوات ولكيفية التأكد من صلاحيتها.

1-5 مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش (Maslach Burnout Inventory - MBI)

1-1-5 وصف المقياس

يعتبر مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش (Maslach Burnout Inventory - MBI) من أبرز الأدوات المستخدمة عالمياً في قياس متلازمة الاحتراق النفسي في أوساط العاملين بمختلف القطاعات المهنية. وقد طورت الباحثة كريستينا ماسلاش وزملاؤها هذا المقياس بجامعة بركلي في كاليفورنيا، بناء على سلسلة من الدراسات العلمية المنظمة التي استهدفت بناء أداة موحدة لقياس الاحتراق النفسي وفقاً لأبعاده الأساسية. وحسب (نصراوي 2016) فإن الأدب البحثي يشير إلى أن ما بين (80% و 95%) من الدراسات التي تناولت ظاهرة الاحتراق النفسي قد اعتمدت على نسخ مختلفة من هذا المقياس، مما يدل على مكانته البارزة في المجال الأكاديمي والبحثي.

وقد طورت كريستينا ماسلاش وفريقها البحثي ثلاث نسخ رئيسية من المقياس كل منها صممت لقياس الاحتراق النفسي في مجال مهني محدد. حيث كان الإصدار الأول، المعروف بـ (HSS - Human Services Survey) و (Maslach Burnout Inventory-MBI) أطلق عام (1981) بالتعاون مع الباحثة (Susan E. Jackson) وقد إختص بقياس الاحتراق النفسي لدى العاملين في المهن ذات الطبيعة الإنسانية والخدماتية. وتبع ذلك عام (1986) إطلاق إصدار مخصص للعاملين في قطاع التربية والتعليم تحت مسمى (MBI-ES - MBI-Educators Survey)، والذي طورته ماسلاش بالتعاون مع (Jackson) و (Richard L. Schwab) أما الإصدار الثالث فهو (General Survey MBI-GS) والذي

أطلق عام 1996 ليشمل المهن الأخرى، وقد تم تطويره بمشاركة عدد من الباحثين منهم (Jackson) و (Wilmar B. Schaufeli) و (Michael P. Leiter).

وتشير (نصراوي 2016) إلى أن مقياس الاحتراق النفسي في نسخته المخصصة للمهن الإنسانية (MBI-HSS) يتكون من إثنين وعشرين (22) بنداً، موزعة بشكل منتظم على ثلاثة أبعاد أساسية تعكس المكونات الرئيسية لمتلازمة الاحتراق النفسي. ويعكس كل بند من البنود حالة أو موقفاً قد يواجهه الفرد في بيئة عمله، ويطلب من المستجيب تحديد تكرار شعوره تجاه الموقف المعروض من خلال مقياس متدرج. ويسعى البناء الثلاثي للمقياس إلى توفير صورة شاملة ومتوازنة لأبعاد الاحتراق النفسي الرئيسية.

أ) البعد الأول الإنهاك الانفعالي (Emotional Exhaustion)

يشتمل هذا البعد على تسعة بنود (1، 2، 3، 6، 8، 13، 14، 16، 20) تعكس إستنزاف الموارد الانفعالية والنفسية للفرد نتيجة للتفاعلات المباشرة والمكثفة مع الأشخاص المستفيدين من الخدمات. ويمثل الإنهاك الانفعالي الشعور بالتعب والإرهاق الجسدي والنفسي الناجم عن متطلبات العمل المتزايدة، والذي قد يؤثر على القدرة على القيام بالمسؤوليات الوظيفية بالفعالية المتوقعة. ويعبر هذا البعد عن العملية التدريجية لاستهلاك الطاقة الانفعالية للفرد خلال تفاعله اليومي مع الآخرين في بيئة العمل.

ب) البعد الثاني: تبدل المشاعر (Depersonalization)

يضم هذا البعد خمسة بنود (5، 10، 11، 15، 22) حيث تركز على تطور الاتجاهات السلبية وفقدان العلاقات الإنسانية تجاه الأفراد الذين يتفاعل معهم الشخص في السياق المهني. ويتجلى تبدل المشاعر من خلال التعامل باللامبالاة وبرودة المشاعر مع المستفيدين من الخدمات والانخفاض التدريجي في الاهتمام بمشاكلهم واحتياجاتهم. ويشير هذا البعد إلى عملية الانسحاب الانفعالي التدريجي من العلاقات المهنية، والذي قد يتضمن تطوراً نحو رؤية آلية للآخرين أو المستفيدين من الخدمات.

ج) البعد الثالث: نقص الإنجاز الشخصي (Reduced Personal Accomplishment)

يتضمن هذا البعد ثمانية بنود (4، 7، 9، 12، 17، 18، 19، 21) ويعكس انخفاض الشعور بالكفاءة والفعالية الشخصية في مجال العمل وعدم القدرة على تحقيق الأهداف والنتائج المتوقعة. ويتجلى من خلال الإحساس بعدم القدرة على معالجة المشاكل التي يواجهها الآخرون والمستفيدون من الخدمة وتناقص الشعور بالرضا الوظيفي والإنجاز المهني. ويعكس هذا البعد التقييم الذاتي السلبي للفرد فيما يتعلق بأدائه الوظيفي وإسهاماته المهنية.

ويستجيب المفحوص لكل بند من بنود المقياس من خلال اختيار درجة من مقياس متدرج سباعي (0-6)، حيث تمثل كل درجة تكرارا مختلفا للشعور أو الحالة الموصوفة في البند. وتتضمن خيارات الإستجابة البدائل التالية: أبدا (0)، عدة مرات في السنة (1)، مرة في الشهر (2)، عدة مرات في الشهر (3)، مرة في الأسبوع (4)، عدة مرات في الأسبوع (5)، ويوميا (6). ويسمح هذا التدرج بتسجيل تدرج الشدة من الحد الأدنى إلى الحد الأقصى من التكرار. ويتم حساب درجات كل بعد بشكل منفصل من خلال جمع الدرجات المرتبطة بالبنود.

ويتبع في تفسير نتائج المقياس حسب (نصراوي 2016) نظام معايير مرجعية موحد يصنف الدرجات على كل بعد إلى ثلاث فئات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) تعكس شدة الاحتراق. بالنسبة لبعد الإنهاك الانفعالي، تحدد الفئات على النحو التالي: المستوى المنخفض (16 فأقل)، المستوى المتوسط (17-26)، المستوى المرتفع (27 فأكثر). أما بخصوص بعد تبلد المشاعر، يتم التصنيف كالتالي: المستوى المنخفض (6 فأقل)، المستوى المتوسط (7-12)، المستوى المرتفع (13 فأكثر). ويختلف نطاق تفسير بعد الإنجاز الشخصي عن البعدين السابقين نظرا لطبيعة البعد العكسية: المستوى المرتفع (دال على نقص الاحتراق/ 30 فأقل)، المستوى المتوسط (31-36)، المستوى المنخفض (دال على ارتفاع الاحتراق 37 فأكثر).

وتشير (نصراوي 2016) الى أن مستوى الاحتراق النفسي تعتبر منخفضة عندما يحصل الفرد على درجات منخفضة على البعدين الأول والثاني (الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر) في الوقت ذاته يحقق درجة مرتفعة على البعد الثالث (الإنجاز الشخصي)، مما يشير إلى حالة صحية نفسية جيدة. كما تضيف بأن الاحتراق النفسي يصنف بالمتوسط عندما يحصل الفرد على درجات متوسطة عبر الأبعاد الثلاثة جميعا، مما يعكس درجة معتدلة من الضغوط. بينما يشير المستوى المرتفع من الاحتراق النفسي إلى الحصول على درجات مرتفعة على البعدين الأول والثاني مع درجة منخفضة على البعد الثالث، وهي حالة تدل على إستنزاف كبير للموارد الانفعالية والإتجاهات السالبة مع ضعف الشعور بالإنجاز.

وتمشيا مع المعايير والمواصفات المذكورة سابقا، اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش في نسخته المكيفة على البيئة الجزائرية (نصراوي، 2016). حيث إتبعنا عملية التكيف إجراءات علمية، إذ تمت ترجمة النسخة الأصلية إلى اللغة العربية مع عرضها على المحكمين في الترجمة واللغة ومتخصصين في متلازمة الاحتراق النفسي. كما طبقت النسخة المعربة على عينة تقنين شملت (2251) فردا من العاملين بالمهن الإنسانية (معلمون، أساتذة جامعيون، أطباء، ممرضون). وعليه يوفر هذا الاعتماد أداة موثوقة ومناسبة ثقافيا واجتماعيا لقياس الاحتراق النفسي في السياق الجامعي الجزائري.

2-1-5 الخصائص السيكومترية للمقياس

- أولا الصدق (Validity)

تم إتباع إجراءات منهجية للتحقق من صدق الترجمة العربية لمقياس الاحتراق النفسي (MBI) لماسلاش. وتضمنت هذه الإجراءات عرض النسخة الأصلية من المقياس على ثلاثة (03) مترجمين متخصصين في اللغة الإنجليزية، من بينهم مختصا في الترجمة. وأسفر هذا عن التوصل إلى ترجمة موحدة للمقياس، وعرضت بعد ذلك على ثلاثة (03) خبراء متخصصين (باحثان في مجال الاحتراق النفسي وآخر في اللغة العربية يتمتع بخلفية في اللغة الإنجليزية) وللتحقق من دقة الصياغة والملاءمة الثقافية للسياق الجزائري. وبناء على توجيهات الخبراء، تمت جملة من التعديلات لصياغة النسخة الأولية المعربة. كما تم التجريب الأولي للمقياس على عينة قوامها ثماني (08) أفراد من مختلف الفئات المهنية (معلمون، أستاذ جامعي، أطباء وممرضون) بهدف التأكد من وضوح صياغة البنود ولغتها. وفي ضوء ملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى النسخة النهائية المعربة من المقياس.

ومن حيث الصدق البنائي للمقياس الاحتراق النفسي في نسخته المعربة، تم استخدام طريقة التحليل العائلي (Factorial Analysis) باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components Method) مع التدوير المتعامد (Orthogonal Rotation) بطريقة الفارماكس (Varimax) للتحقق من البنية العائلية للمقياس. وأسفرت هذه التحليلات عن النتائج التالية:

- البعد الأول (الإنهاك الانفعالي) تشبعت البنود (1، 2، 3، 6، 8، 13، 14، 16، 20) بشكل قوي على هذا العامل، موضحة تشبعت عالية تشير إلى إستنزاف الموارد الانفعالية لدى الفرد.
 - البعد الثاني (تبلد المشاعر) تشبعت البنود (5، 10، 11، 15، 22) على هذا العامل، منعكسة الاتجاهات السلبية نحو الآخرين والعملاء.
 - البعد الثالث (الإنجاز الشخصي) تشبعت البنود (4، 7، 9، 12، 17، 18، 19، 21) على هذا العامل، معبرة عن الشعور بالإنجاز والفعالية الشخصية في العمل.
- وعليه، تؤكد هذه النتائج أن النسخة المعربة حافظت على البنية العائلية للأبعاد الثلاثة للمقياس الأصلي، مما يدل على صدق بنائي قوي للترجمة العربية.

- ثانيا الثبات (Reliability)

تم تطبيق طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وللبنود:

- معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل: بلغ (0.84)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى تجانس عال جدا بين جميع بنود المقياس.

- معاملات ألفا كرونباخ للبنود: تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين البنود الفردية والمقياس ككل بين (0.932 إلى 0.940) في معظم البنود، مما يشير إلى أن كل بند يساهم بشكل فعال وإيجابي

في قياس الظاهرة. ويعكس هذا الاتساق العالي بأن البنود مترابطة بشكل وثيق في قياس ظاهرة الاحتراق النفسي، وأن المقياس يتمتع بتجانس داخلي قوي.

- ثالثاً- الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

صدق المقياس

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارات والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

تقدير الارتباطات بين الفقرات والمقياس ككل

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (02) مصفوفة ارتباطات فقرات مقياس الاحتراق النفسي مع درجته الكلية					
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 1	0.584	الفقرة 09	0.594	الفقرة 17	0.507
الفقرة 2	0.637	الفقرة 10	0.555	الفقرة 18	0.604
الفقرة 3	0.575	الفقرة 11	0.592	الفقرة 19	0.537
الفقرة 4	0.601	الفقرة 12	0.577	الفقرة 20	0.527
الفقرة 5	0.567	الفقرة 13	0.639	الفقرة 21	0.581
الفقرة 6	0.586	الفقرة 14	0.648	الفقرة 22	0.503
الفقرة 7	0.609	الفقرة 15	0.602	الارتباط دال عند ($\alpha=0.01$)	
الفقرة 8	0.569	الفقرة 16	0.541		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (22) فقرة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,50) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (22) والدرجة الكلية للاستبيان ككل و(0,64) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (14) والدرجة الكلية للاستبيان ككل، وعموماً يمكن القول فقرات هذا المقياس صادقة وتتسق فيما بينها في قياس السمة نفسها (الاحتراق النفسي).

تقدير الارتباطات بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها

1-الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد الإنهاك الانفعالي

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد (الإنهاك الانفعالي) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) مصفوفة ارتباطات فقرات بعد الإنهاك الانفعالي مع درجته الكلية			
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 1	0.664	الفقرة 6	0.578
الفقرة 2	0.620	الفقرة 7	0.548
الفقرة 3	0.705	الفقرة 8	0.634
الفقرة 4	0.650	الفقرة 9	0.609
الفقرة 5	0.690	الارتباط دال عند ($\alpha=0.01$)	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (9) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,70) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (3) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,54) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (7) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموماً يمكن القول بأن البعد الأول (الإنهاك الانفعالي) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

2-الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد تبلد المشاعر

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد (تبلد المشاعر) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) مصفوفة ارتباطات فقرات بعد تبلد المشاعر مع درجته الكلية			
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 10	0.576	الفقرة 13	0.579
الفقرة 11	0.737	الفقرة 14	0.584
الفقرة 12	0.714	الارتباط دال عند ($\alpha=0.01$)	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (5) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,73) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (11) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,57) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (10-13) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموماً يمكن القول بأن البعد الثاني (تبلد المشاعر) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

3-الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد (نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) مصفوفة ارتباطات فقرات بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي مع درجته الكلية			
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 19	0.559	الفقرة 23	0.639
الفقرة 20	0.580	الفقرة 24	0.656
الفقرة 21	0.554	الفقرة 25	0.584
الفقرة 22	0.594	الفقرة 26	0.560
الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (8) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,65) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (24) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,55) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (21) والدرجة الكلية لبعد ككل، وعموماً يمكن القول بأن البعد الثالث (نقص الشعور بالإنجاز الشخصي) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

ثانياً- ثبات مقياس الاحتراق النفسي

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها لكل اختبار على حدة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (06) ثبات مقياس الإحترق النفسي عن طريق ألفا كرونباخ		
الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الإنهاك الانفعالي	0.756	9
تبلد المشاعر	0.754	5
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	0.714	8
المقياس ككل	0.818	22

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للبعد الأول " الإنهاك الانفعالي" (0.75)، وبالنسبة للبعد الثاني " تبلد المشاعر" (0.75)، وبالنسبة للبعد الثالث " نقص الشعور بالإنجاز الشخصي" (0.71)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.81)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات عال، حيث نلاحظ أن كل القيم دالة وأن هناك إنسجاماً وترابط بين عبارات هذا الاختبار، بمعنى أن قيمة التباين المفسر مرتفعة، فكل التفسيرات أكبر من (70%) مما يجعل من المقياس يتمتع بمستويات مقبولة من الثبات.

2-5 مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي

1-2-5 وصف المقياس

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي الذي قامت ببنائه (بن عمرة 2020). وقد تم إختيار هذا المقياس لأنه يقيس جودة الأداء التدريسي في التعليم العالي بصورة متعددة الأبعاد، من خلال تناول مراحل العملية التعليمية ومكوناتها الأساسية داخل الممارسة التدريسية وما يرتبط بها. وتم توظيف المقياس بإعتباره أداة كمية منظمة لجمع بيانات قابلة للمقارنة والتحليل حول مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الاساتذة الجامعيين. كما ينسجم هذا الإختيار مع منطق القياس في الدراسات الميدانية، إذ يتيح تحويل مفهوم جودة الأداء التدريسي الى مؤشرات إجرائية ممثلة في بنود واضحة موزعة على مجالات محددة، وهو ما يدعم دقة القياس وإتساقه مع أهداف الدراسة التطبيقية.

ويتكون المقياس من (66) بنود موزعة على (5) أبعاد رئيسية: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الطلبة، التواصل مع الطلبة، وتوظيف تكنولوجيا الإعلام والإتصال. وقد تم ترتيب البنود داخل المقياس على نحو يعكس هذا التقسيم، حيث يضم بعد التخطيط للدرس (12) بنود مرقمة من (01) الى (12)، ويضم بُعد تنفيذ الدرس (16) بنود مرقمة من (13) الى (28)، بينما يضم بُعد تقويم الطلبة (14) بنود مرقمة من (29) الى (42)، ويضم بُعد التواصل مع الطلبة (14) بنود مرقمة من (43) الى (56)، في حين يضم بُعد توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال (10) بنود مرقمة من (57) الى (66).

وتشير (بن عمرة 2020) إلى أن طريقة تصحيح هذا المقياس تتم عبر تحويل إستجابات الأستاذ على البنود الى درجات رقمية يتم تنظيمها وفق البناء الخماسي الأبعاد للمقياس. تبدأ عملية التصحيح بحساب الدرجات الفرعية لكل بعد من خلال جمع درجات البنود المنتمية إليه، فتحسب درجة بُعد التخطيط من جمع البنود (01-12)، وبُعد التنفيذ من البنود (13-28)، وبُعد التقويم من البنود (29-42)، وبُعد التواصل من البنود (43-56)، وبُعد توظيف التكنولوجيا من البنود (57-66). وتعكس هذه الدرجات الفرعية مستوى الأستاذ في كل جانب من جوانب الممارسة التدريسية على حدة، وتساعد في تحديد مواطن القوة والضعف في أدائه.

وبعد إستخراج الدرجات الفرعية، يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس بجمع درجات البنود الستة والستين جميعها. وتمثل هذه الدرجة الكلية مؤشرا إجماليا عن مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ، بما يتيح مقارنة الأساتذة فيما بينهم وتصنيفهم ضمن فئات موحدة. وتسهل هذه الثنائية في التصحيح (الدرجات الفرعية والكلية) عملية تفسير النتائج على مستويات متعددة: فعلى المستوى الجزئي،

يمكن تحديد أي من أبعاد الأداء (التخطيط، التنفيذ، التقويم، التواصل، التكنولوجيا) يتطلب تحسينا أكثر من غيره.

أما على المستوى الشامل، فتستخدم الدرجة الكلية لتحديد موقع الأستاذ على سلم المستويات التفسيرية (منخفض، متوسط، مرتفع) الذي إعتدته الباحثة في دراستها الأصلية. وبذلك يصبح تصحيح المقياس عملية منظمة تربط بين جمع البيانات الخام وتفسيرها، مما يسمح بالإجابة على تساؤلات الدراسة بصورة واضحة ومدعومة بقراءات رقمية موثوقة تعكس حقيقة جودة الأداء التدريسي لدى الأساتذة الجامعيين.

2-2-5 الخصائص السيكومترية للمقياس

- أولا الصدق (Validity)

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام طرق إحصائية موثوقة، بما يضمن صلاحية المقياس. وتم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات القياس النفسي والتربوي، حيث قاموا بتقييم ملائمة البنود لقياس مراحل الأداء التدريسي المختلفة. وقد أشارت معاملات الصدق المحسوبة بطريقة كوبر الى نسب إتفاق عالية بين المحكمين على بنود المقياس، حيث تراوحت نسب الاتفاق بين (50%) و (100%)، مع تجاوز غالبية البنود نسبة (80%) من الإتفاق بين المحكمين. كما تراوحت معاملات صدق البنود الفردية بين (0.548) و (0.826)، مما يؤكد ملائمة البنود للقياس وملاءمتها لقياس جوانب الأداء التدريسي المختلفة.

كما تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس باستخدام التحليل العاملي الإستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، مما أكد على تماسك البنية العاملية للمقياس وملاءمتها لقياس الأبعاد المقترحة. وظهر ذلك من خلال مؤشرات حسن المطابقة المرضية، حيث بلغ معامل كايزر-ماير-ولكن (KOM) قيمة (0.955)، وهي قيمة عالية جدا تشير إلى كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي.

- ثانيا الثبات (Reliability)

تم حساب الثبات على مستويات متعددة لضمان إستقرار المقياس، حيث تم حساب ثبات البنود من خلال إرتباطها بالدرجة الكلية والبعد الذي تنتمي اليه، وتراوحت معاملات الإرتباط بين (0.230) و (0.674)، مما يشير إلى أن معظم البنود تتمتع بإرتباطات مقبولة. وعلى مستوى الأبعاد، تم حساب معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ، حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات عالية للأبعاد، تراوحت بين (0.79) و (0.89)، مما يدل على إستقرار واتساق كل بعد على حدة. أما على مستوى المقياس الكلي، فبلغ معامل

الثبات بطريقة الفا كرونباخ قيمة مقبولة للمقياس ككل. وتشير هذه المعاملات المتعددة إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والاتساق الداخلي بما يجعله صالحاً للاستخدام للأغراض التي وضع من أجلها.

ويعتبر مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي (لبن عمرة 2020) أداة قياس متكاملة وموثوقة تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة. كما أنه يتميز بشموليته، إذ يغطي مراحل العملية التعليمية من البداية (التخطيط) إلى النهاية (التقويم)، مع التركيز على الجوانب الحديثة كتوظيف التكنولوجيا في التدريس، وهو ما يعكس إنسجاماً مع متطلبات التعليم العالي المعاصر.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن تصميم المقياس على خمسة أبعاد يتيح للباحثين والمختصين قراءة متعددة المستويات لنتائج الأداء التدريسي، بما يساعد في تحديد جوانب القوة والضعف بدقة في كل مجال على حدة. كما أن معاملات الصدق والثبات العالية للمقياس تعكس صلاحيته للاستخدام في الدراسات الميدانية، وقدرته على توفير بيانات دقيقة وقابلة للمقارنة والتحليل الإحصائي. وعليه فإن المقياس يوفر إضافة قيمة إلى مجال القياس والتقويم في التعليم العالي الجزائري، والمبرر العلمي على ذلك إنه تم بناؤه وتقنيته على عينة جزائرية قوامها (350 أستاذاً من جامعات مختلفة) مما يعكس حساسيته للسياق الثقافي والأكاديمي المحلي.

ثالثاً- الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالة

صدق المقياس

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد التخطيط للدرس

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد (التخطيط للدرس) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) مصفوفة ارتباطات فقرات بعد التخطيط للدرس مع درجته الكلية					
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 1	0.518	الفقرة 5	0.469	الفقرة 9	0.663
الفقرة 2	0.551	الفقرة 6	0.657	الفقرة 10	0.599
الفقرة 3	0.529	الفقرة 7	0.531	الفقرة 11	0.628
الفقرة 4	0.712	الفقرة 8	0.581	الفقرة 12	0.609
الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$					

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (12) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,71) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (4) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,51) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (1) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموماً يمكن القول بأن البعد الأول (التخطيط للدرس) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

1. الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعـد تنفيذ الدرس

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعـد (تنفيذ الدرس) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) مصفوفة ارتباطات فقرات بعـد تنفيذ الدرس مع درجته الكلية					
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 13	0.638	الفقرة 19	0.673	الفقرة 25	0.573
الفقرة 14	0.598	الفقرة 20	0.668	الفقرة 26	0.524
الفقرة 15	0.535	الفقرة 21	0.572	الفقرة 27	0.674
الفقرة 16	0.736	الفقرة 22	0.660	الفقرة 28	0.588
الفقرة 17	0.654	الفقرة 23	0.651	الارتباط دال عند $\alpha=0.01$	
الفقرة 18	0.585	الفقرة 24	0.612		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (16) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,73) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (16) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,52) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (26) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموماً يمكن القول بأن البعد الثاني (تنفيذ الدرس) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

2. الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعـد تقويم الطلبة

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعـد (تقويم الطلبة) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) مصفوفة ارتباطات فقرات بعـد تقويم الطلبة مع درجته الكلية					
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 29	0.615	الفقرة 34	0.670	الفقرة 38	0.550

الفقرة 30	0.617	الفقرة 35	0.537	الفقرة 39	0.599
الفقرة 31	0.680	الفقرة 36	0.559	الفقرة 40	0.671
الفقرة 32	0.617	الفقرة 37	0.566	الفقرة 41	0.599
الفقرة 33	0.617	الفقرة 42	0.666	الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (14) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,68) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (31) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,53) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (35) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموماً يمكن القول بأن البعد الثالث (تقويم الطلبة) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

3. الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعـد التواصل مع الطلبة

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعـد (التواصل مع الطلبة) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) مصفوفة ارتباطات فقرات بعـد التواصل مع الطلبة مع درجته الكلية					
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 43	0.500	الفقرة 48	0.695	الفقرة 53	0.594
الفقرة 44	0.564	الفقرة 49	0.526	الفقرة 54	0.556
الفقرة 45	0.703	الفقرة 50	0.665	الفقرة 55	0.573
الفقرة 46	0.598	الفقرة 51	0.678	الفقرة 56	0.662
الفقرة 47	0.678	الفقرة 52	0.566	الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (14) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,50) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (43) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,70) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (45) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموماً يمكن القول بأن البعد الرابع (التواصل مع الطلبة) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

4. الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعـد توظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعـد (توظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) مصفوفة ارتباطات فقرات بعد توظيف تكنولوجيا الاعلام و الاتصال مع درجته الكلية					
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 57	0.641	الفقرة 60	0.544	الفقرة 63	0.722
الفقرة 58	0.603	الفقرة 61	0.565	الفقرة 64	0.649
الفقرة 59	0.517	الفقرة 62	0.612	الفقرة 65	0.571
الفقرة 66	0.554	الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (10) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,72) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (63) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,51) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (59) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموماً يمكن القول بأن البعد الخامس (توظيف تكنولوجيا الاعلام و الاتصال) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور بالدرجة الكلية للمقياس ككل

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق الارتباطات بين درجة كل بعد من المقياس بالدرجة الكلية له، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) مصفوفة ارتباطات ابعاد مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ مع درجته الكلية	
الأبعاد	معامل الارتباط
التخطيط للدرس	0.657
تنفيذ الدرس	0.652
تقويم الطلبة	0.600
التواصل مع الطلبة	0.632
توظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال	0.551
الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين البعد الأول والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.65)، وبالنسبة لارتباط البعد الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.65)، وبالنسبة لارتباط البعد الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.60)، وبالنسبة لارتباط البعد الرابع مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.63)، وبالنسبة لارتباط البعد الخامس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل

(0.55)، ونلاحظ أن كل القيم جاءت موجبة وقوية، وعليه يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين درجة المقياس ككل.

الثبات: الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها لكل بعد على حدة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (13) ثبات مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ عن طريق ألفا كرونباخ		
الابعاد	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
التخطيط للدرس	0.706	12
تنفيذ الدرس	0.672	16
تقويم الطلبة	0.629	14
التواصل مع الطلبة	0.698	14
توظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال	0.730	10
المقياس ككل	0.724	66

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للبعد الأول " التخطيط للدرس " (0.70)، وبالنسبة للبعد الثاني "تنفيذ الدرس" (0.67)، وبالنسبة للبعد الثالث " تقويم الطلبة " (0.62)، وبالنسبة للبعد الرابع " التواصل مع الطلبة " (0.69)، وبالنسبة للبعد الخامس " توظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال " (0.73)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات عال، حيث نلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك إنسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

3-5 مقياس رأس المال النفسي

1-3-5 وصف المقياس

يعتبر مقياس رأس المال النفسي من أدوات القياس الحديثة التي طورها لوثانز وزملاؤه لقياس الموارد النفسية الإيجابية لدى الفرد، بإعتباره بناء نفسي قابل للتنمية والاستثمار في السياقات المختلفة. ويرتكز هذا المقياس على إطار نظري يفترض أن مفهوم رأس المال النفسي يتشكل من أربعة أبعاد متكاملة ومتراصة وهي: الأمل، الكفاءة الذاتية، المرونة، التفاؤل، حيث تعمل بتفاعل تآزري لتشكيل حالة نفسية إيجابية تؤثر على أداء الفرد وسلوكه.

وعلى هذا الأساس النظري، تم تطوير المقياس في صيغته الأصلية بما يتضمن أربعة وعشرين بنداً موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة، بحيث يخصص لكل بعد ستة بنود تعكس جوانبه السلوكية والانفعالية والمعرفية المختلفة (Luthans et al., 2007) وتقيس بنود بعد الكفاءة الذاتية (البنود من 01 إلى 06) معتقدات الفرد حول قدرته على إنجاز المهام الموكلة إليه، بينما تعكس بنود بعد الأمل (البنود من 07 إلى 12) قدرة الفرد على تحديد الأهداف وإستحداث مسارات بديلة لتحقيقها، في حين تقيس بنود بعد المرونة (البنود من 13-18) درجة تكيف الفرد مع التحديات والضغوط وإستعدادته للتوازن بعد المحن، وتقيس بنود بعد التفاؤل (البنود من 19-24) توقعات الفرد الإيجابية تجاه أحداث المستقبل ونتائج سعيه. وتستخدم جميع البنود مقياس تقدير خماسي التدرج وفقاً لنمط ليكرت، يتدرج من «غير موافق تماماً» إلى «موافق تماماً»، مما يتيح الحصول على تقديرات كمية دقيقة لمستويات كل بعد من الأبعاد المقاسة.

ويمثل مقياس رأس المال النفسي الذي طوره (Luthans et al., 2007) إطاراً نظرياً وقياسياً معترفاً به عالمياً، وقد شهد تبنيًا متزايداً في الدراسات العربية المعاصرة. ويعكس هذا الاتجاه العام إعترافاً من الباحثين العرب بفعالية المقياس في قياس الموارد النفسية الإيجابية بموثوقية عالية في البيئة العربية لا سيما في السياقات الأكاديمية. فقد أثبتت الدراسات التي أجريت في بيئات جامعية عربية متعددة كدراسة الشهري (2022) بجامعة الملك خالد، والعبدلي والسيد (2023) بجامعة الملك عبد العزيز ومهيدات والعناقرة (2024) بجامعة اليرموك، أن المقياس يتمتع بقدرة على الكشف عن العلاقات الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين رأس المال النفسي ومختلف المتغيرات الأكاديمية والسلوكية. وفي السياق العربي بشكل عام، يعكس هذا الاستخدام المتزايد للمقياس توجهها علمياً نحو اعتماد أدوات قياس معترف بها عالمياً تتمتع بمرجعية نظرية قوية.

أما في السياق الجزائري، فقد أسفرت دراسة (محالي 2022) التي إستهدفت إستخراج الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي على عينة من العاملين بالإدارات الجامعية الجزائرية، عن نتائج تؤكد ملاءمة المقياس للإستخدام في البيئات الجزائرية وهو ما يبرر إعتداد الدراسة الحالية على هذا المقياس بما يحقق الإتساق المنهجي مع الأبحاث السابقة وكذا المقارنة المباشرة مع نتائج الدراسات التي إستخدمت الأداة ذاتها.

أما من حيث طريقة تصحيح المقياس، فيتم إحتساب الدرجات على مستويين متكاملين. ففي المستوى الأول تحسب درجات فرعية لكل بعد من الأبعاد الأربعة، وذلك بجمع درجات البنود الستة الخاصة بكل بعد على حدة، مما ينتج عنه أربع درجات تعبر عن الكفاءة الذاتية والأمل والمرونة والتفاؤل. وبعد ذلك، وفي المستوى الثاني، تجمع هذه الدرجات الفرعية أو تجمع درجات البنود الأربعة والعشرين

كلها للحصول على الدرجة الكلية لرأس المال النفسي، التي تمثل مؤشرا شاملا لمستوى هذا البناء لدى الفرد.

وبالانتقال إلى تفسير النتائج، فإن الدرجات المرتفعة على الأبعاد الفرعية تدل على تمتع الفرد بمستوى عال من الثقة بالذات والأمل والكفاءة والقدرة على الصمود والنظرة المتفائلة، بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى الحاجة إلى برامج إرشادية أو تدريبية لتعزيز هذه الجوانب. أما الدرجة الكلية للمقياس، فهي تعكس مستوى رأس المال النفسي العام، بحيث يمكن اعتمادها في تصنيف الأفراد إلى مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) وفق التوزيع النظري أو المعياري للدرجات، وهو ما يسمح بتكوين صورة شمولية عن رصيد الفرد من الموارد النفسية الإيجابية التي تسهم في تيسير التكيف ورفع الأداء داخل بيئة العمل.

2-3-5 الخصائص السيكومترية للمقياس

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي من خلال نتائج دراسة محالي وآخرون (2022) والتي توصلت إلى ملاءمة المقياس للإستخدام في البيئة العربية والسياق الجزائري تحديداً.

- أولاً الصدق (Validity)

تم التحقق من صدق المقياس من خلال الإعتماد على طريقة الاتساق الداخلي والصدق الذاتي، وتوصلت نتائج طريقة الاتساق الداخلي لبُعد (الامل) إلى أن قيم معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد من المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل قد بلغت (0.47) وهي قيمة دالة عند (0.01). كما أظهرت الدراسة أن قيم معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد الثاني (الكفاءة) من المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل قد بلغت (0.50) وهي قيمة دالة عند (0.01). كما أسفرت النتائج على أن قيم معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد الثالث (المرونة) من المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل قد بلغت (0.45) وهي قيمة دالة عند (0.01). وتوصلت النتائج إلى أن قيم معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد الرابع (التفاؤل) من المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل قد بلغت (0.45) وهي قيمة دالة عند (0.01). وبالتالي توصلت نتائج الدراسة إلى أن مقياس رأس المال النفسي يتمتع بصدق إتساق داخلي، أي أن فقراته كلها صادقة وذلك من خلال الدلالات الإحصائية لجميع معاملات الارتباط التي تم حسابها، سواء بين درجة البند مع البعد الذي ينتمي إليه أو درجات البعد والدرجات الكلية للمقياس ككل.

كما تم إستخراج معامل الصدق الذاتي من خلال معامل الثبات وذلك لوجود ارتباط قوي بين صدق الأداة وثباتها، وقد إعتمدت الدراسة على حساب الجذر التربيعي لقيمة الثبات التي تم الحصول

عليها عن طريق الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ) وتم الحصول على (0.92) وهي قيمة عالية ودالة على صدق مقياس الدراسة. وإنطلاقاً مما سبق يمكن القول أن مقياس رأس المال النفسي يتمتع بمعاملات صدق مقبولة تتناسب وخصائص المقياس الجيد.

- ثانياً الثبات (Reliability)

للتحقق من ثبات المقياس، تم الإعتماد على طريقتين: التجزئة النصفية والاتساق الداخلي. ففي طريقة التجزئة النصفية، جرى تقسيم بنود المقياس إلى نصفين، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات النصفين، وبعد ذلك تم تصحيح هذا الارتباط لتقدير ثبات الإختبار بطوله الكامل بالإستناد إلى معامل سبيرمان-براون. كما تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي بإستخراج معامل ألفا كرونباخ. وقد دلت النتائج على مستوى ثبات مرتفع واتساق داخلي جيد لفقرات المقياس، بما يدعم ملاءمتها للتطبيق في الدراسة الحالية.

جدول رقم (14) ثبات مقياس رأس المال النفسي حسب دراسة (محالي)

طريقة حساب قيمة الثبات	مقياس رأس المال النفسي
Spearman Brown	0.76
Guitman	0.82
Cronbach	0.86
	الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$

أظهرت نتائج تقدير الثبات لمقياس رأس المال النفسي تمتع الأداة بدرجة ثبات مرتفعة، إذ بلغت قيمة معامل سبيرمان-براون (0.76)، ومعامل جتمان (0.82)، ومعامل ألفا كرونباخ (0.86)، وهي مؤشرات متسقة تعكس إستقرار القياس وتجانس بنود المقياس. وبناء على ذلك، يمكن القول أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، الأمر الذي يدعم ملاءمته للإستخدام في الدراسة الحالية والإعتماد على نتائجه في التحليلات الإحصائية اللاحقة.

ثالثاً- الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب الارتباطات بين درجة كل عبارات والدرجة الكلية للمقياس ككل ثم بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

1- تقدير الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) مصفوفة ارتباطات فقرات مقياس رأس المال النفسي مع درجته الكلية					
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 1	0.697	الفقرة 9	0.510	الفقرة 17	0.743
الفقرة 2	0.688	الفقرة 10	0.584	الفقرة 18	0.702
الفقرة 3	0.585	الفقرة 11	0.612	الفقرة 19	0.687
الفقرة 4	0.631	الفقرة 12	0.634	الفقرة 20	0.626
الفقرة 5	0.712	الفقرة 13	0.581	الفقرة 21	0.609
الفقرة 6	0.746	الفقرة 14	0.759	الفقرة 22	0.592
الفقرة 7	0.736	الفقرة 15	0.660	الفقرة 23	0.588
الفقرة 8	0.654	الفقرة 16	0.651	الفقرة 24	0.573
الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$					

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (24) فقرة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,75) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (14) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0,51) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (09) والدرجة الكلية للمقياس ككل، وعموماً يمكن القول فقرات هذا المقياس مرتفعة الصدق وتتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

2- الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعء الكفاءة الذاتية

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعء (الكفاءة الذاتية) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) مصفوفة ارتباطات فقرات بعء الكفاءة الذاتية مع درجته الكلية			
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 1	0.598	الفقرة 4	0.558
الفقرة 2	0.668	الفقرة 5	0.616
الفقرة 3	0.596*	الفقرة 6	0.602
الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (06) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,66) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (2) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,55) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (4) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموماً يمكن القول بأن البعد الأول (الكفاءة الذاتية) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

3- الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعـد الأمل

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعـد (الأمل) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) مصفوفة ارتباطات فقرات بعـد الأمل مع درجته الكلية			
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 7	0.570	الفقرة 10	0.568
الفقرة 8	0.587	الفقرة 11	0.597
الفقرة 9	0.514	الفقرة 12	0.613
الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (06) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,61) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (12) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,51) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (09) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموماً يمكن القول بأن البعد الثاني (الأمل) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

4- الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعـد المرونة

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعـد (المرونة) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) مصفوفة ارتباطات فقرات بعـد المرونة مع درجته الكلية			
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 13	0.537	الفقرة 16	0.613
الفقرة 14	0.643	الفقرة 17	0.644
الفقرة 15	0.546	الفقرة 18	0.524
الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (06) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,64) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (17) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,52) كأدنى ارتباط كان بين

الفقرة (18) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الثالث (المرونة) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

5-الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبعد التفاؤل

تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد (التفاؤل) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) مصفوفة ارتباطات فقرات بعد التفاؤل مع درجته الكلية			
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
الفقرة 19	0.547	الفقرة 22	0.642
الفقرة 20	0.596	الفقرة 23	0.677
الفقرة 21	0.595	الفقرة 24	0.584
الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (06) فقرات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,67) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (23) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,54) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (19) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الرابع (التفاؤل) صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس ككل

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب الارتباطات بين درجة كل جزء من المقياس بالدرجة الكلية له، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس رأس المال النفسي مع درجته الكلية	
الأبعاد	معامل الارتباط
الكفاءة الذاتية	0.821
الأمل	0.814
المرونة	0.877
التفاؤل	0.821
الارتباط دال عند $\alpha = 0.01$	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين البعد الأول والدرجة الكلية للمقياس ككل (0,82)، وبالنسبة لارتباط البعد الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0,81) وبالنسبة لارتباط البعد الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0,87)، وبالنسبة لارتباط البعد الرابع

مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.82)، ونلاحظ أن كل القيم جاءت موجبة وقوية، وعليه يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين درجة المقياس ككل.

ثانياً ثبات المقياس

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها لكل بعد على حدة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (21) ثبات مقياس رأس المال النفسي عن طريق ألفا كرونباخ		
الابعاد	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الكفاءة الذاتية	0.683	06
الأمل	0.704	06
المرونة	0.651	06
التفاؤل	0.717	06
المقياس ككل	0.732	24

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للبعد الاول "الكفاءة الذاتية" (0.68)، وبالنسبة للبعد الثاني "الأمل" (0.70)، وبالنسبة للبعد الثالث "المرونة" (0.65)، وبالنسبة للبعد الرابع "التفاؤل" (0.71)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.73)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات عال، حيث نلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك إنسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

6- الأساليب الإحصائية

تم معالجة البيانات بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم توظيف عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة. كالتكرارات والنسب المئوية لتوضيح وزن فئات أفراد العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية والمهنية (نوع الجنس، الحالة الاجتماعية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة). أيضاً تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد مستويات متغيرات الدراسة الرئيسية والتعرف على درجات توزيع استجابات أفراد العينة حول كل متغير. فضلاً عن إستخدام اختبار (X^2) واختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات، معامل ارتباط بيرسون لتحديد طبيعة العلاقة وقوتها بين متغيرات الدراسة، وذلك بهدف التحقق من فروض الدراسة والتحقق من الارتباطات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، معامل كوهين (Cohen's d) لتقدير حجم الأثر.

مراجع الفصل

1. عبيدات ذوقان، عدس عبد الرحمن وعبد الحق كايد. (2000). البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
2. نصر اوي، صباح. (2016). تكييف مقياس الاحتراق النفسي لماسالش على البيئة الجزائرية. أطروحة دكتوراه . جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، قسم العلوم الاجتماعية.
3. بن عمرة، العمريّة. (2020). بناء مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في الجزائر: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة بعض الجامعات الجزائرية. أطروحة دكتوراه. جامعة البليدة 2 لونيبي علي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.
4. Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
5. محالي، جقيقة، ودحماني، أكلي. (2022). استخراج الخصائص السيكمترية لمقياس رأس المال النفسي على عينة من عمال الإدارة بالمؤسسة الجامعية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 21(2)، 77-95.

الفصل السادس:

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.
2. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.
3. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.
4. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.
5. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.
6. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة.
7. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة.
8. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة.

مراجع الفصل

في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها، والفروض التي قامت عليها، والإجراءات المنهجية المستخدمة للتحقق من تلك الفروض على عينة الدراسة، كانت النتائج كما يلي:

1. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى والتي نصت على أن: مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لأبعاده الثلاثة (الإنهاك الانفعالي، تبلد المشاعر، انخفاض الإحساس بالإنجاز الشخصي) مرتفع لدى الأساتذة أفراد العينة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم إختبار الدلالة الاحصائية (X^2) لحسن المطابقة وهذا لتحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (22) مستوى الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة لدى افراد العينة.

مستوى الدلالة	sig	كا ² "كاي تربيع" Chi Squire		درجة الحرية	مستويات الاحتراق النفسي			أبعاد الاحتراق النفسي
		المجدولة	المحسوبة		التكرارات			
0.01	0.001	52.16	9.21	02	مرتفع	متوسط	منخفض	الإنهاك الانفعالي
					160	180	52	
0.01	0.001	25.34	9.21	02	185	118	89	تبلد المشاعر
0.01	0.001	38.55	9.21	02	165	156	71	نقص الشعور بالإنجاز
0.01	0.001	62.13	9.21	02	177	157	58	إجمالي الاحتراق النفسي

نلاحظ من خلال الجدول أن التكرار الأكبر لعينة الدراسة في بُعد تبلد المشاعر وقع عند المستوى المرتفع بتكرار قدره (185). وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب قيمة (X^2) والتي بلغت (25.34) وهي أكبر من قيمة (X^2) المجدولة والمقدرة بـ: (9.21) عند مستوى الدلالة (0.01) بينما بلغت قيمة بُعد نقص الشعور بالإنجاز (165) تكراراً عند المستوى المرتفع، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب قيمة (X^2) والتي بلغت (38.55) وهي أكبر من قيمة (X^2) المجدولة والمقدرة بـ: (9.21) عند مستوى الدلالة (0.01) وفي المرتبة الأخيرة يأتي بعد الإنهاك الانفعالي بـ: (160) تكراراً عند المستوى المرتفع، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب قيمة (X^2) والتي بلغت (52.16) وهي أكبر من قيمة (X^2) المجدولة والمقدرة بـ: (9.21) عند مستوى الدلالة (0.01) وهو ما يدل على أن مستوى الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة لدى الأساتذة الجامعيين عينة الدراسة "مرتفع". أما إجمالي الاحتراق النفسي فقد بلغت

قيمته (177) في مستوى المرتفع، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب قيمة (X^2) والتي بلغت (62.13) وهي أكبر من قيمة (X^2) المجدولة والمقدرة بـ: (9.21) عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول رقم (23) حجم الأثر لمستوى الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة لدى افراد العينة.

البعد	قيمة (X^2)	حجم الاثر W
الانهك الانفعالي	52,16	0,365
تبلد المشاعر	25,34	0,254
نقص الشعور بالانجاز	38,55	0,314
الاحتراق النفسي	62,13	0,421

كشفت المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الأولى عن تباين في قيم حجم الأثر (W) لأبعاد الاحتراق النفسي، حيث تراوحت القيم بين (0.254) كحد أدنى و (0.365) كحد أقصى. وتفصيلا للنتائج، سجل بُعد الإنهاك الانفعالي قيمة حجم أثر بلغت (0.365) وهي قيمة تقع في النطاق المحصور بين المتوسط والكبير وفقا لمحكات (كوهين). ويشير ذلك إلى أن الانحراف بين التوزيع المشاهد والتوزيع المتوقع لا يقتصر على كونه دالا إحصائيا فحسب، بل يمتلك أهمية عملية.

وفيما يتعلق ببُعد نقص الشعور بالإنجاز، فقد بلغت قيمة حجم الأثر (0.314) وهي قيمة تصنف ضمن المستويات فوق المتوسطة. وهذا يعكس وجود دلالة عملية متوسطة الأهمية تشير إلى وزن ملحوظ لهذا البُعد في بنية الاحتراق النفسي. أما بُعد تبلد المشاعر، فقد أظهر القيمة الأقل بحجم أثر قدره (0.254) مما يضعه في النطاق بين الصغير والمتوسط. وبالرغم من أن أثره العلمي أقل وضوحا مقارنة ببعد الإنهاك الانفعالي، إلا أنه يظل محتفظا بدلالته العملية في سياق الدراسة.

وعلى مستوى المقياس الكلي للاحتراق النفسي، أظهرت النتائج قيمة تراكمية مرتفعة لحجم الأثر بلغت (0.421). وتؤكد هذه القيمة وجود انحراف كبير وواضح من الناحية العملية عن التوزيع المتوقع. ويستنتج من ذلك أن التأثير المشترك للأبعاد يعطي قوة تفسيرية أقوى مما يقدمه كل بعد بشكل منفرد مما يعزز قبول الفرضية العامة بوجود مستويات مرتفعة من الاحتراق النفسي لدى الأستاذة الجامعيين افراد العينة في ضوء الدلالة العملية.

وانطلاقاً من الجدولين السابقين (22) و (23) يمكن تفسير إرتفاع الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي بوصفه حصيلة تراكم تدريجي لضغوط مهنية وتنظيمية ملازمة لبيئة العمل الجامعي. فالأستاذ الجامعي يؤدي أدواراً مترامنة ومتداخلة، تشمل التدريس وما يتطلبه من إعداد وتخطيط وتقويم، إلى جانب البحث العلمي والنشر ومتطلبات الترقية، والإشراف الأكاديمي ومرافقة الطلبة، فضلاً عن الأعباء الإدارية واللجان وخدمة المؤسسة الجامعية. ومع كثافة هذه المسؤوليات وضيق الوقت وتنامي التوقعات، تتزايد الضغوط اليومية وتنقلص فرص الإسترجاع النفسي، فيتحول الإجهاد المتكرر إلى إنهاك مزمن.

وفي ضوء ذلك، يتجلى الاحتراق بداية في صورة إنهاك انفعالي باعتباره المؤشر الأكثر وضوحاً على الاستنزاف الوجداني ونفاد الطاقة، وهو ما ينسجم مع إرتفاع قيمة (X^2) في هذا البعد مقارنة ببقية الأبعاد. ثم، ومع إستمرار التعرض للمواقف الضاغطة وغياب الدعم الكافي، قد يلجأ الأستاذ تدريجياً إلى تبدل المشاعر بوصفه آلية دفاعية تهدف إلى تقليل الإحتكاك الانفعالي اليومي وتخفيف وطأة التوتر، فتظهر اللامبالاة أو الجفاء المهني كصورة من صور التبعاد الوجداني. وبعد ذلك، ومع تكرار الخبرات المثبطة وتراجع الإحساس بالتحكم والعدالة والتقدير، يتعمق نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، حيث تتشكل قناعة لدى الأستاذ بأن جهده لا يحقق مردوداً يتناسب مع ما يبذله، فتضعف فعاليته الذاتية المدركة وتراجع دافعيته ورضاه عن الأداء، الأمر الذي يكرس في النهاية حالة الاحتراق النفسي بأبعادها الثلاثة كما كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير هذا الارتفاع في ضوء النموذج الكلاسيكي لـ: (Maslach 1981)، الذي ينظر إلى الاحتراق النفسي كمتلازمة ثلاثية الأبعاد تنشأ عن ضغوط العمل المزمنة. فارتفاع مستوى الإنهاك الانفعالي يعكس إستنزاف الموارد النفسية والجسدية للأستاذ نتيجة تزايد الأعباء الأكاديمية والبحثية، مما يجعله في حالة من الفراغ الوجداني، وهذا ما تتفق معه نظرية حفظ الموارد (Hobfoll, 1989) التي تشير إلى أن شعور الفرد بأن طاقته وجهده النفسي يستنزفان باستمرار دون وجود مقابل أو مخزون تعويضي يجدد هذا النشاط، يجعله عرضة للانهاك الوجداني والوقوع في الاحتراق النفسي.

وفي السياق ذاته، يظهر ارتفاع بُعد تبدل المشاعر كاستجابة دفاعية يلجأ إليها الأستاذ الجامعي لخلق مسافة نفسية بينه وبين محيطه المهني من طلبة وزملاء، وذلك لحماية ما تبقى من طاقته النفسية من الاستنزاف الإضافي (Maslach, et al., 2001) هذا الانفصال الوجداني والتعامل الآلي مع العنصر البشري في الجامعة ليس إلا نتاجاً لبيئة عمل تتسم بضغوط تفاعلية عالية، مما يحول العلاقات الإنسانية من مصدر للدعم إلى مصدر للضغط النفسي المستمر.

وتجد النتائج الراهنة مسوغاتها النظرية الأكثر عمقا في نموذج "عدم التوازن بين الجهد والمكافأة (Effort-Reward Imbalance) ليوهانس سيجريست (Siegrist, 1996) إذ ينطلق هذا الإطار من مقارنة "سوسيو-جسدية" تفسر الاحتراق النفسي بوصفه نتاجا لانتهاك مبدأ التبادلية الاجتماعية في البيئة المهنية . فمن هذا المنطلق، يقع الأستاذ الجامعي تحت وطأة جهد وظيفي مرتفع تمليه متطلبات الدور الأكاديمي المتشعب، والذي يستلزم استثمارا معرفيا وانفعاليا مكثفا لمواجهة ضغوط الجودة والبحث العلمي بيد أن هذا التراكم في الأعباء يصطدم غالبا بمنظومة مكافآت منخفضة، مما يؤدي إلى إختلال التوازن البنوي بين الكلفة النفسية المبذولة والعائد المؤسسي المحصل.

وعلاوة على ما سبق، يكمن جوهر الاحتراق النفسي في ضوء هذه المقاربة في حالة الضغط التبادلي المزمن، حيث يتولد لدى الأستاذ شعور بأن المكافآت بتمظهراتها الثلاثة: المادية، والتقدير المعنوي، نظام التدرج في المسار المهني، لا تتكافأ مع حجم التضحيات المقدمة .ونتيجة لهذا الاختلال، لا يقف الأمر عند حدود الشعور بالإنهاك فحسب، بل يتعداه ليتولد إحباط وجودي يتبلور في صورة انخفاض حاد في الإحساس بالإنجاز الشخصي.

ومما يفاقم حدة هذا الاحتراق ويجعله نتيجة حتمية، هو اقتران آلية الالتزام المفرط لدى الأستاذ الجامعي (over-commitment) بضعف المكافآت المؤسسية، حيث يندفع الأستاذ بدافع من مثاليته المهنية نحو بذل أقصى طاقاته الذهنية والانفعالية لتجويد الأداء الأكاديمي. بيد أن هذه الجهود المضنية سرعان ما تصطدم بواقع تنظيمي جامد يفتقر إلى الحوافز المادية والمعنوية الكافية، مما يحول عطاء الأستاذ إلى استنزاف ذاتي لا يقابله تقدير مؤسسي مواز. وأمام هذا الاختلال بين كفتي الجهد والمكافأة، يتولد لدى الأستاذ شعور باللاجدوى، مما يدفعه في نهاية المطاف إلى العزلة النفسية والوقوع في دائرة الاحتراق كاستجابة اضطرارية لبيئة مهنية تستنزف موارده دون تعويضها.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أكدته الأدبيات السابقة حول الاحتراق النفسي لدى الأساتذة الجامعيين حيث اشارت نتائج دراسة (Zhao et all.,2019) إلى أن الاحتراق النفسي يرتبط بكيفية مواجهة الضغوط وبنشاط آليات دفاع نفسية تحت الضغط المزمن، بما يفسر انتقال الأستاذ من مرحلة الاستنزاف العاطفي إلى مرحلة التباعد الوجداني ثم إلى تراجع الشعور بالكفاءة والجدوى. ويستفاد من ذلك في مناقشة نتائج دراستنا الحالية بأن ارتفاع الإنهاك العاطفي قد يفهم ك بداية مسار احتراقي تغذيه آليات حماية الذات نفسيا لتظهر لاحقا ملامح تبلد المشاعر ثم يتبلور الأثر النهائي في صورة نقص الشعور بالإنجاز.

ومن جهة أخرى، قدمت دراسة (Silva et all.2021) دليلا كميًا على إنتشار معتبر لمتلازمة للاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة، وربطته بعوامل مهنية من بينها العمل في أكثر من مؤسسة وما

ي صاحبه من تضخم للأدوار وتشتت للموارد الزمنية والانفعالية. وتدعم هذه النتائج طرح الدراسة الحالية، إذ أن تعدد المتطلبات وتزاحم المهام يمثلان أرضية خصبة لتفاقم الإنهاك الانفعالي، ثم ظهور التبدل كآلية لخفض الاستنزاف، ثم تراجع الإحساس بالإنجاز عندما لا يجد الأستاذ مقابلاً متناسباً لجهد من حيث التقدير أو النتائج المهنية والحوافز المادية والمعنوية.

كما يمكن ربط إرتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى العينة المدروسة، الى غياب ثقافة الاعتراف الحقيقي والتقدير المهني الفعلي. فعندما لا يشعر الأستاذ الجامعي بأن جهوده تحظى بتقدير اللازم والاعتراف من قبل الإدارة الجامعية والمجتمع، تنخفض دافعيته نحو تقديم أداء أفضل. ويرتبط بهذا ارتباطاً وثيقاً بغياب نظام واضح وعادل للحوافز المادية والمعنوية والترقيات، فضلاً عن قلة الفرص الفعلية للتطور الوظيفي والتقدم الأكاديمي. وكل هذا ينتج عنه شعور لدى الأستاذ الجامعي مفاده أن المجهودات التي يقدمها لا تحظ بإعتراف حقيقي. وهذا الفهم موثق في الدراسات الدولية. فقد أشارت نتائج الدراسة الدولية لـ: (Nahas et al., 2024) على عينة من قوامها (505) أستاذ جامعي شملت (18) دولة وجامعة رائدة وهي: جامعة ماليزيا الإسلامية الدولية، كلية لاهور الطبية بباكستان، جامعة الإسكندرية بمصر، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة بالأردن، جامعة جاكارتا بإندونيسيا، وجامعة القصيم وجامعة طيبة بالسعودية، كلية دبي للصيدلة بالإمارات، وجامعة (Ulster) بالمملكة المتحدة، وجامعة كاليفورنيا (Northstate) بأمريكا، وكلية العلوم الصيدلانية بالهند، بالإضافة إلى دول أخرى منها اليمن والسودان وليبيا وإثيوبيا والعراق وتونس وأفغانستان. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن غياب البيئة الداعمة والتقدير المهني يسهم بشكل كبير في ارتفاع مستويات الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي.

وفي سياق آخر، تشير نتائج دراسة (Pakdee et al.2025) إلى أن الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة يرتبط بمؤشرات الرفاهية وجودة الحياة المهنية، بما يعني أن الاحتراق ليس مجرد حالة نفسية فردية، بل هو مؤشر على اختلال التوازن بين متطلبات العمل وموارده. وبناء على ذلك، فإن ارتفاع الأبعاد الثلاثة في الدراسة الحالية لا يمكن عزله عن انعكاساته المحتملة على جودة التدريس والتفاعل البيداغوجي والصحة النفسية والمهنية للأساتذة، الأمر الذي يعزز أهمية تناول الاحتراق بوصفه قضية مؤسسية تتطلب تدخلات تنظيمية داعمة.

ورغم اختلاف زاوية القياس، تشير نتائج دراسة (Samawi et all.,2024) إلى أن البيئة الجامعية قد تشهد مستويات احتراق ملحوظة لدى الطلبة، وأن هذا الاحتراق يرتبط ارتباطاً دالاً بالسلوكيات غير المرغوبة لدى الأساتذة الجامعيين كما يدركها الطلبة، بما يعكس وجود علاقات مؤثرة داخل التفاعل التعليمي اليومي.

وتفيد هذه النتيجة في مناقشة دراستنا الحالية من خلال إبراز الديناميكية التفاعلية داخل الجامعة، إذ أن اشتداد الضغوط على أحد أطراف العملية التعليمية قد ينعكس مباشرة على جودة التفاعل اليومي وعلى مناخ التدريس، بما يغذي بيئة تعليمية متوترة. وانسجاماً مع ذلك، يمكن تفسير هذه الديناميكية بوصفها حلقة تبادلية التأثير: فحين يواجه الطلبة احترقا أكاديميا مرتفعاً، تزداد احتمالات توتر العلاقة التعليمية وتراجع الانخراط الإيجابي داخل القاعة، ما قد يفاقم بدوره الضغوط المهنية على الأستاذ ويضعف موارده النفسية في التعامل مع المتطلبات المتزايدة. وفي المقابل، قد تسهم بعض أنماط الممارسة التدريسية غير الملائمة خصوصاً ما يتصل بالتدريس والتقييم وإدارة الحيز التدريسي في رفع إستنزاف الطلبة وتعميق شعورهم بالإرهاق وتدني الإنجاز، وهو ما يوضح كيف يمكن لتدهور التفاعل اليومي أن ينتقل أثره بين طرفي العملية التعليمية، ليدفع الأستاذ تدريجياً نحو الإنهاك والتبدل ويضعف لديه الشعور بالإنجاز الشخصي.

وفي سياق آخر، أظهرت نتائج دراسة (Ebrahimpour-Sadagheyani et al.2025) ارتباط الاحتراق النفسي بعوامل مثل عبء العمل والتواصل داخل المؤسسة، بما يدعم تفسير نتائج الدراسة الحالية التي تظهر ارتفاع الأبعاد الثلاثة بوصفه نتيجة مباشرة لتراكم مطالب المهنة في ظل محدودية الدعم والموارد التنظيمية. كما يمكن تعزيز هذا التفسير بما توصلت إليه نتائج دراسة (Xavier et al.2024) والتي أفادت بأن الاحتراق النفسي لدى فئات من الأساتذة خاصة في المجالات ذات الضغط المرتفع يرتبط بالتعرض المزمن لمطالب العمل، وأن محاولات المواجهة الفردية وحدها قد لا تكون كافية ما لم تدعم بتدخلات تنظيمية تقلل العبء وتحسن بيئة العمل والتواصل.

وبالنظر الى السياق العربي، تتقاطع نتائج الدراسات السابقة في تأكيدها أن الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي يميل إلى الارتفاع عندما يقاس وفق أبعاده الثلاثة: الإنهاك الإنفعالي، تبدل المشاعر، وانخفاض الإحساس بالإنجاز الشخصي. ففي دراسة (البدوي، 2023) باليمن، ظهر الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة بمستوى مرتفع جداً على الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الفرعية، مع بروز الإنهاك الإنفعالي في الصدارة ثم تبدل المشاعر ثم انخفاض الإحساس بالإنجاز، وهو ما يقدم دليلاً عربياً واضحاً على أن الأبعاد الثلاثة قد تتجمع في صورة احتراق مرتفع عندما تتكاثف الضغوط المهنية والسياقية.

وفي الإتجاه نفسه، وإن اختلف السياق من حيث طبيعة الضغوط، تشير دراسة (الحديدي 2014) في الأردن إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. وتكتسب هذه النتيجة أهميتها عند ربطها بنتائج دراستنا الحالية، لأنها توحى بأن ارتفاع الاحتراق ليس مقصوراً على سياقات إستثنائية، بل يمكن أن يظهر أيضاً داخل بيئات جامعية عربية مستقرة

نسبياً، الأمر الذي يدعم إستنتاجنا بأن الأستاذ الجامعي قد يواجه في عمله اليومي أوضاعاً مهنية تؤدي إلى رفع مستوى الإنهاك الإنفعالي وتغذي تبدل المشاعر وتضعف الإحساس بالإنجاز على نحو تراكمي.

وعلاوة على ذلك، تضيف دراسة (محمد 2020) في السعودية بعداً تفسيرياً مرتبطاً بعبء الدور الأكاديمي، إذ إنتهت إلى أن الاحتراق النفسي يسود لدى عضوات هيئة التدريس بمستويات متوسطة ومرتفعة عبر أبعاده المختلفة. ومن ثم، فإن تلاقي هذه النتيجة مع نتائج الدراسة الحالية يعزز طرحاً مفاده أن إرتفاع الاحتراق عبر الأبعاد الثلاثة يرتبط غالباً بتزايد متطلبات العمل الجامعي وتعدد أدواره، بحيث يصبح الإنهاك الإنفعالي مدخلاً لتبدل المشاعر، ويتزامن ذلك مع تراجع الشعور بالفاعلية والإنجاز، وهو ما يفسر لماذا تظهر مستويات مرتفعة من الاحتراق لدى الأساتذة الجامعيين عبر أكثر من سياق عربي.

وفي السياق الجزائري، تشير الأدبيات الميدانية إلى أن الاحتراق النفسي يتشكل بوصفه حصيلة تراكمية لضغوط العمل الجامعي وتعدد أدوار الأستاذ بين التدريس والتأطير والبحث والمهام الإدارية، وما يرافق ذلك من متطلبات زمنية وتنظيمية مرتفعة. ويعكس هذا الوضع إختلالاً بين حجم المطالب المهنية من جهة، وما يتاح من موارد تنظيمية ودعم مهني وفرص تحكم في وتيرة العمل من جهة أخرى، الأمر الذي يجعل الإستنزاف يتطور تدريجياً من تعب مهني مزمن إلى تراجع في الدافعية والاندماج والفعالية المدركة.

ففي هذا الإتجاه، توصلت نتائج دراسة (Boulkroune et al 2008) إلى معطيات دالة على إتساع الظاهرة، إذ إنتهت إلى إنتشار مرتفع لحالات الاحتراق النفسي ضمن المستويات المتوسطة أو المرتفعة لدى الأساتذة الجامعيين، مع بروز واضح للإنهاك الإنفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي. وتوحي هذه النتائج بأن الضغط المهني لا يقتصر على الإرهاق العابر، بل يمس الطاقة الإنفعالية للأستاذ ويقوض إحساسه بالجدوى والفعالية، بما قد ينعكس لاحقاً على نوعية التفاعل البيداغوجي وجودة الأداء المهني.

وتعزيزاً لما سبق، تشير نتائج دراسة (Mourad 2025) إلى أن عدداً كبيراً من الأساتذة يعانون من متلازمة الاحتراق النفسي وما يرتبط بها من ضغط مزمن وتدهور صحي وتراجع الرضا الوظيفي، مع إنعكاسات سلبية على الأداء وتزايد الغياب المرضي. وبناءً على تقاطع نتائج الدراستين عبر الزمن، يمكن القول أن إستمرار الضغوط وتداخل العوامل التنظيمية والمهنية والشخصية (مثل كثافة المتطلبات، محدودية التحكم، وغموض أو تعارض الأدوار، وتوقعات مرتفعة في التدريس والبحث والخدمة الجامعية) يوفر إطاراً تفسيرياً منطقياً لنتائج الدراسة الحالية التي أظهرت مستوى مرتفع للاحتراق

النفسي، ويدعم النظر إلى الاحتراق النفسي كمتغير محوري قد يفسر تراجع الجودة والفعالية المهنية أو يتوسط علاقة الضغوط التنظيمية بمخرجات الأداء.

وتتجسد القراءة التحليلية لهذا المسار في كشف أبعاد الصراع الذي يعيشه الأستاذ الجامعي في الجزائر، حيث يتقاطع نموذج سيجريست (Siegrist) مع طرح ماسلاش (Maslach) لتفسير ظاهرة الاحتراق كاستجابة لإختلال التوازن بين الجهد والمكافأة. فمن جهة، يواجه الأستاذ الجامعي ضغوطا مهنية مركبة تتمثل في كثافة الأعباء البيداغوجية داخل مدرجات مكتظة، وضغوط النشر العلمي الدولي في ظل شح الوسائل، فضلا عن البيروقراطية الإدارية، وهي جهود مضنية تصطدم بواقع سوسيو-مهني يتسم بتآكل القدرة الشرائية، وأزمة السكن، وتراجع المكانة الرمزية للأستاذ في المجتمع. هذا الإختلال البنيوي يولد شعورا حادا بالاجدوى، مما يمهد الطريق لظهور أعراض الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة.

وعلى ضوء هذا الواقع، يتحول الإنهاك من مجرد تعب جسدي إلى إنهاك إنفعالي يستنزف طاقة الأستاذ وقدرته على العطاء، مما يدفعه إضطرارا نحو تبدل المشاعر كآلية دفاعية للإنسحاب النفسي من محيط مهني يراه غير منصف. وفي نهاية هذا المسار، يتآكل الإحساس بالإنجاز الشخصي لدى الأستاذ، ليجد نفسه في دائرة من الإغتراب المهني حيث تفقد الرسالة الأكاديمية بريقها أمام وطأة المتطلبات المعيشية اليومية. إن الربط بين هذين المنظورين يؤكد أن احتراق الأستاذ في الجامعة الجزائرية ليس خلا فرديا، بل هو نتاج تصادم بين مثالية الإلتزام الأكاديمي ومرارة الواقع الاجتماعي، مما يجعل من مراجعة نظام الحوافز والتقدير ضرورة حتمية لحماية ما تبقى من الرصيد النفسي للجامعة.

2 - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية والتي نصت على أن: مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي متوسط.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى إختبار كاف تربيع وهذا لتحديد جودة الأداء التدريسي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (24) جودة الأداء التدريسي لدى أفراد العينة.

المتغير	مستويات جودة الأداء التدريسي			درجة الحرية	كا ² "كاي تربيع" Chi Squire		sig	مستوى الدلالة
	التكرارات				المجدولة	المحسوبة		
جودة الأداء التدريسي	منخفض	متوسط	مرتفع	02	9.21	69.52	0.000	0.01
	57	189	146					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أن التكرار الأكبر لعينة الدراسة وقعت عند المستوى المتوسط لجودة الأداء التدريسي (189)، بينما بلغ المستوى المرتفع للعينة (146) تكرار، أما المستوى المنخفض فقد بلغ (57) تكراراً، وهو ما يدل على أن مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأساتذة افراد العينة متوسط. وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب قيمة (X^2) والتي بلغت (69.52)، وهي أكبر من قيمة (X^2) المجدولة والمقدرة بـ: (9.21) عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول رقم (25) حجم الأثر لمستوى جودة الأداء التدريسي لدى أفراد العينة.

المتغير	قيمة (X^2)	حجم الاثر W
جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي	69,52	0,42

كشفت نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الفرضية الثانية، والمتعلقة بمتغير جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، عن قيمة (X^2) التي بلغت (69.52). ولتحديد القيمة العملية لهذه النتيجة بعيداً عن التأثير بحجم العينة، تم الإعتماد على معامل حجم الاثر (W) لكوهين، حيث بلغت قيمته (0.42) وتصنف هذه القيمة إحصائياً ضمن نطاق التأثير (المتوسط الى الكبير)، مما يؤكد أن الانحرافات المرصودة بين التوزيع المشاهد والتوزيع المتوقع تمتلك (دلالة عملية) واضحة تتجاوز حدود الصدفة الإحصائية.

ومن منظور التحليل الاحصائي، تدعم هذه النتيجة نص الفرضية الذي يشير إلى أن مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي يقع في النطاق (المتوسط). حيث تعكس قيمة حجم الاثر (0.42) أن مستوى الأداء المحقق يبتعد عن المتوسط الفرضي المتوقع بإنحراف جوهري يميل نحو القوة، ليقترّب من عتبة التأثير (الكبير). ويستخلص من ذلك أن جودة الأداء التدريسي تمثل متغيراً ذا ثقل علمي وميداني في المنظومة الجامعية، مما يمنح الفرضية قبولاً يستند الى قوة التأثير الحقيقي للمتغير في الواقع الميداني.

ويُمكن تفسير حصول الأستاذ الجامعي على مستوى "متوسط" في جودة الأداء التدريسي من خلال تداخل عدة أبعاد مهنية وتنظيمية، فمن الناحية البيداغوجية، يلاحظ وجود فجوة بين الكفاءة العلمية التخصصية والمهارة التدريسية، حيث أن معظم الأساتذة يمتلكون رصيداً معرفياً في مجالاتهم الدقيقة، لكنهم لم يتلقوا تكويناً أكاديمياً كافياً في علوم التربية أو سيكولوجية التعلم. وهذا النقص يجعل الممارسة التدريسية تعتمد بشكل أساسي على الإجهاد الشخصي ومحاكاة الطرق التقليدية في الإلقاء، مما يحول دون الوصول إلى مستويات التميز التي تتطلب مهارات متقدمة في إدارة التفاعل أثناء الممارسة التدريسية.

وعلاوة على ذلك، تلعب العوامل البيئية واللوجستية داخل الجامعة دورا حاسما في كبح جودة الأداء، فظاهرة الإكتظاظ الطلابي ونقص الوسائل التعليمية الحديثة تفرض ضغوطا زمنية وذهنية على الأستاذ، مما يدفعه غالبا إلى التركيز على إتمام المفردات النظرية للبرنامج الدراسي على حساب الجوانب التطبيقية أو التفاعلية. والنمط من العمل تحت الضغط يؤدي بالضرورة إلى إستقرار الأداء عند الحد الذي يضمن نقل المعرفة الأساسية فقط، وهو ما يفسر بقاء النتائج ضمن النطاق المتوسط الذي يعكس أداء مقبولا لكنه يفتقر إلى الإبداع البيداغوجي.

ومن جانب آخر، يبرز نظام الحوافز المادية والمعنوية والترقية المهنية كعامل محوري في توجيه جهود الأستاذ، حيث أن التركيز المكثف على البحث العلمي والنشر الدولي كشرط أساسي للإرتقاء الأكاديمي أدى إلى تراجع الأولوية المعطاة لتطوير الأداء التدريسي. وفي ظل غياب آليات صارمة وشاملة لتقييم جودة التدريس وربطها بالتحفيز المادي أو المعنوي، يميل الأستاذ إلى إستهلاك طاقته في المسار البحثي، مكتفيا بمستوى تدريسي نمطي. وتكتمل هذه الصورة بضغوط الأعباء الإدارية والاجتماعية التي تشتت التركيز الذهني للأستاذ، مما يجعل النتيجة "المتوسطة" في نهاية المطاف تعبيرا عن حالة من التوازن بين كفاءة الأستاذ الذاتية وبين المعوقات الموضوعية التي تحيط ببيئة العمل الجامعي.

وتتضح ملامح جودة الأداء التدريسي "المتوسطة" من خلال ما ذهب إليه نموذج التبادل الاجتماعي (Social Exchange Theory) الذي وضعه (Blau, 1964) والذي يفترض أن هذا السلوك الوظيفي هو نتيجة لموازنة دقيقة بين التكاليف والعوائد. وفي واقع الجامعة الجزائرية، يجد الأستاذ نفسه أمام أعباء مهنية مضنية تتمثل في ضغوط نظام (LMD) وإكتظاظ المدرجات، ومن ثم، فإن بقاء الأداء في المستوى المتوسط يمثل إستجابة عقلانية لإحداث توازن مع العوائد التي يراها الأستاذ لا تتناسب مع طموح التميز وفق ما ناقشه ريتشارد إيمرسون (Emerson, 1976) في تطويره لهذا النموذج، حيث يكتفي الأستاذ بالحد الذي يضمن الإستمرارية المهنية دون إستنزاف الطاقة النفسية والجسدية.

ويتجلى هذا الربط بوضوح عند إسقاط نظرية الحفاظ على الموارد (Hobfoll, 1989) على ظروف البحث العلمي والترقية في الجزائر، حيث ينظر إلى طاقة الأستاذ الذهنية والزمنية كموارد محدودة يجب حمايتها من النفاذ. ففي ظل الضغوط الميدانية للنشر العلمي كشرط للترقية، يعتمد الأستاذ تماشيا مع مبادئ (Hobfoll, 2001) إلى توجيه مخزونه من الجهد نحو البحث، مقابل تقنين جهده في التدريس والبقاء في المنطقة المتوسطة لتجنب خسارة الموارد (Resource Loss) التي قد تؤدي إلى إنهياره المهني.

وعليه، فإن الربط بين هذه النماذج النظرية والواقع الميداني يكشف أن الأداء المتوسط هو نقطة تعادل تكيفية، فالأستاذ الذي يصطدم بنقص الوسائل البيداغوجية والضغط السوسيو-مهنية، يلجأ إلى ما يسمى بالعمل العاطفي (Emotional Labor) الذي نظرت له أرنلي هوكشيلد (Hochschild) وطبقه غراندي (Grandey, 1999) على نماذج الحفاظ على الموارد، حيث يجد في الأداء المتوسط مخرجاً يحميه من الإستنزاف الكلي. وبذلك، ينسجم النموذج النظري مع النتيجة الميدانية لتأكيد أن الانتقال بالأداء إلى المستوى "العالي" يتطلب إعادة ضبط ميزان التبادل الذي وضعه بلاو و "حماية الموارد" التي أكد عليها هوبفول.

وتجد نتيجة الدراسة الحالية، التي وضعت جودة الأداء التدريسي في مستوى "متوسط"، سندا لها في الأدبيات التربوية والنفس-تنظيمية العالمية، ومن ذلك ما أثبتته دراسة (Skaalvik et al., 2017) في النرويج. حيث خلصت نتائجها إلى أن ضغوط الوقت وصراع الأدوار يدفعان الأساتذة نحو نوع من الانسحاب العاطفي الذي ينتج أداءً نمطياً يحميهم من الاحتراق النفسي. وتتقاطع هذه النتيجة مع دراستنا في كون "الأداء المتوسط" يمثل آلية دفاعية واعية، فإستجابة الأستاذ لتهديد موارده الذهنية تدفعه لتقنين جهده البيداغوجي للحفاظ على توازنه النفسي وفق ما تقتضيه مبادئ نظرية هوبفول (Hobfoll).

وفي إطار الأبحاث التي تناولت البيئات الجامعية ذات الخصوصية المشتركة، تتسق هذه النتائج مع نتائج دراسة العتباتي (2020) التي أشارت إلى أن غياب العدالة التنظيمية وضعف المكافآت المادية والمعنوية يؤديان بالضرورة إلى إستقرار الأداء عند "الحد الأدنى المطلوب". وهذا ما يعزز رؤية دراستنا المستندة لنموذج (Blau) في التبادل الاجتماعي، إذ يصبح الأداء المتوسط هو "نقطة التعادل" التي يقرر عندها الأستاذ التوقف عن إستثمار المزيد من الجهد طالما أن العوائد لا تتناسب مع طموح الإبداع.

وبالنظر إلى الدراسات التي غاصت في عمق التحديات التنظيمية للجامعة الجزائرية، تبرز نتائج دراسة منصور بن زاهي (2018) التي توصلت إلى أن الأعباء المرتبطة بنظام (LMD) وإكتظاظ المدرجات حولت عمل الأستاذ إلى مجرد "تسيير روتيني" للمحاضرات. وتنسجم هذه النتائج مع واقع دراستنا في تفسير الأداء المتوسط كإستجابة تكيفية، حيث يضطر الأستاذ للموازنة بين متطلبات التدريس وبين إستثمار جهده في البحث العلمي لضمان الترقية، وهو ما يجسد مفهوم "العمل العاطفي" لـ هوكشيلد (Hochschild) حيث يستهلك التكيف مع ضغوط الواقع الموارد التي كان من المفترض توجيهها لتجويد التدريس.

وعلى الرغم من هذا التقاطع المعرفي، فإن القيمة المضافة للدراسة الحالية تبرز في سعيها المتواضع لتجاوز حدود القراءة الوصفية، فهي لم تكتف برصد "مستوى المتوسط" كظاهرة، بل عالجت كسلوك إستراتيجي للأستاذ في البيئة المهنية في ظل التحولات السوسيو-مهنية المتسارعة بالجزائر. وتكمن أهمية هذه الدراسة في ربطها بين مفهوم جودة الأداء وبين دوامة فقدان الموارد الناتجة عن تآكل القدرة الشرائية، مما وفر قراءة تحول زاوية التحليل من نقد كفاءة الأستاذ إلى نقد البيئة التنظيمية التي تضع سقفا لطموحه. وبذلك، تتجاوز الدراسة الحالية حدود التوصيف لتقدم رؤية إستشرافية تؤكد أن رفع الجودة لن يتحقق بالرقابة الإدارية، بل بإعادة هيكلة ميزان التبادل المؤسسي وتوفير بيئة تسمح بالاستثمار طاقات الأستاذ دون التوجس من إستنزافها.

3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة والتي نصت على أن: مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي وفقا لأبعاده (الأمل، التفاؤل، المرونة النفسية، الكفاءة الذاتية) متوسط.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (X^2) بالنسبة للعينة الواحدة وهذا لتحديد مستوى رأس المال النفسي، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (26) مستوى رأس المال النفسي بأبعاده الأربع لدى أفراد العينة.

أبعاد رأس المال النفسي	مستويات رأس المال النفسي			درجة الحرية	كا ² "كاي تربيع" Squire		sig	مستوى الدلالة
	التكرارات				المجدولة	المحسوبة		
الكفاءة الذاتية	مرتفع	متوسط	منخفض	02	9.21	42.68	0.001	0.01
الامل	172	168	52	02	9.21	51.24	0.001	0.01
المرونة	147	174	71	02	9.21	41.37	0.001	0.01
التفاؤل	145	172	75	02	9.21	39.85	0.001	0.01
إجمالي رأس المال النفسي	146	185	61	02	9.21	55.63	0.001	0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن التكرار الأكبر لعينة الدراسة وقعت عند المستوى المتوسط لكل الأبعاد ما عدا بُعد الأمل، حيث بلغت قيمة بُعد الكفاءة الذاتية (176) تكرار وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب قيمة (x^2) والتي بلغت (42.68)، وهي أكبر من قيمة (x^2) المجدولة والمقدرة بـ: (9.21) عند مستوى الدلالة (0,01) بينما بلغت قيمة بُعد الأمل (168) تكرار عند المستوى المتوسط، وللتأكد من

دلالة هذه الفروق تم حساب قيمة (x^2) والتي بلغت (51.24) وهي قيمة أكبر من من قيمة (x^2) المجدولة والمقدرة بـ: (9.21) عند مستوى الدلالة (0.01) وبلغت قيمة بعد المرونة بـ: (147) تكرار عند المستوى المتوسط، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب قيمة (x^2) والتي بلغ (41.37) وهي أكبر من قيمة (x^2) المجدولة والمقدرة بـ: (9.21) عند مستوى الدلالة (0.01). وكذا بعد التفاؤل بـ: (172) تكرار عند المستوى المتوسط كذلك، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب قيمة (x^2) والتي بلغت (39.85) وهي أكبر من قيمة (x^2) المجدولة والمقدرة بـ: (9.21) عند مستوى الدلالة (0.01). وهذا ما يدل على أن مستوى رأس المال النفسي بأبعاده الأربعة لدى الأستاذ الجامعي "متوسط".

أما إجمالي مستوى رأس المال النفسي فقد بلغت قيمته (185) في مستوى المتوسط، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب قيمة (x^2) والتي بلغت (55.63) وهي أكبر من قيمة (x^2) المجدولة والمقدرة بـ: (9.21) عند مستوى الدلالة (0.01). وعليه فإن مستوى رأس المال النفسي بأبعاده الأربعة لدى الأساتذة أفراد العينة "متوسط".

جدول رقم (27) حجم الأثر لمستوى رأس المال النفسي لدى افراد العينة.

الأبعاد	قيمة (X^2)	حجم الاثر W
الكفاءة الذاتية	42,68	0.331
الأمل	51.24	0.362
المرونة	41,37	0,325
التفاؤل	39,85	0.319
المقياس الكلي لرأس مال النفسي	55,63	0.377

كشفت نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الفرضية الثالثة عن قيمة (x^2) الكلية لمتغير رأس المال النفسي والبالغة (55.63). وللتحقق من هذه النتيجة، تم حساب معامل حجم الأثر (W) لكوهين، حيث حققت الدرجة الكلية لرأس المال النفسي قيمة قدرها (0.377) وتصنف هذه القيمة إحصائياً ضمن نطاق التأثير (المتوسط إلى الكبير)، مما يؤكد أن الانحرافات المرصودة بين التوزيع المشاهد والتوزيع المتوقع تمتلك (دلالة عملية) معتبرة تتجاوز مجرد الدلالة الإحصائية الناتجة عن حجم العينة.

ومن منظور التحليل الإحصائي، تدعم هذه النتائج الفرضية التي تشير إلى أن مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي يقع في النطاق (المتوسط). حيث يظهر من خلال تفصيل الأبعاد الفرعية

(الكفاءة الذاتية، الأمل، المرونة، التفاؤل) أن قيم حجم الأثر تراوحت بين (0.319 و 0.362) وهي قيم تقع جميعها في النطاق (المتوسط). وبما أن القيمة الكلية للمتغير (0.377) جاءت أعلى قليلا من الأبعاد الفرعية، فإن ذلك يشير إلى أن رأس المال النفسي يمثل بنية قوية ومتماسكة تتركز في المنطقة المتوسطة مع ميل نحو الإرتفاع، مما يمنح الفروق الملاحظة وزنا ملحوظا في الواقع الميداني للأستاذ الجامعي.

وتشير نتيجة الدراسة التي خلصت إلى أن مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي في السياق الجزائري جاء متوسطا، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى إختلال التوازن بين عوامل داعمة وأخرى مثبطة داخل بيئة العمل الجامعية، بحيث لا تتوفر الشروط الكافية لرفع الأمل والكفاءة الذاتية والتفاؤل والمرونة إلى مستوى مرتفع بصورة مستقرة، وفي الوقت نفسه لا تبلغ الضغوط حدا يؤدي إلى إنهيار هذه الموارد النفسية وإنخفاضها الشديد. فالأستاذ الجامعي غالبا ما يمتلك حدا مقبولا من الكفاءات المهنية والخبرة التراكمية وشعورا بالقدرة على التدريس والبحث، ما يحافظ على مستوى معقول من الكفاءة الذاتية ويبقي الأمل حاضرا عبر أهداف واقعية قابلة للتحقق (كالنجاح في التدريس والإشراف على التأطير، وإتمام بعض متطلبات البحث). غير أن إستمرار الضغوط المرتبطة بعبء العمل وتعدد الأدوار، إلى جانب محدودية بعض الموارد التنظيمية والمادية وغياب الدعم والتحفيز المادي والمعنوي وثقافة الإعترا، يجعل بعدي التفاؤل والمرونة يميلان إلى الإعتدال والإستقرار ضمن حدود المعطيات المتاحة، بدلا من أن يرتقيا إلى مستوى مرتفع بصورة مستمرة، فتظهر الأبعاد الأربعة مجتمعة في مستوى متوسط يعكس قدرة على التكيف والإستمرار مع بقاء الرفاه النفسي المهني في حدود مقبولة دون بلوغه مستوى مرتفع ومستدام. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن جودة الحياة الوظيفية بوصفها حاضنة للموارد النفسية حين تكون في مستوى مقبول أو متوسط، فإنها ترتبط عادة برأس مال نفسي متوسط يكفي لتسيير متطلبات المهنة، لكنه غير كاف لتغذية الدافعية نحو الإتقان والجودة والطمأنينة والتفاؤل بما ينعكس تراكميا على المدى البعيد في رفع المؤشر الكلي إلى مستوى مرتفع وأكثر استقرارا.

ويفهم تموضع رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي في مستوى المتوسط – في ضوء نتائج الدراسة الحالية – بوصفه انعكاسا لبيئة مهنية توفر حدا أدنى من شروط الاستمرار في العمل والالتزام بالمهام الأكاديمية، لكنها لا تتيح في الوقت نفسه شروطا كافية ومتسقة لتعزيز مكونات الأمل والكفاءة الذاتية والتفاؤل والمرونة إلى مستوى مرتفع ومستدام. فحين تكون جودة الحياة الوظيفية في حدود المقبول أو المتوسط، يكون الأستاذ مزودا بجملة من الموارد الجزئية التي تسمح بإنجاز المتطلبات اليومية، غير أن هذا يترافق عادة مع نقص أو تذبذب في موارد تنظيمية ومهنية أخرى لازمة للتراكم الإيجابي

طويل الأجل، مما يجعل المؤشرات النفسية تستقر في المنطقة الوسطى بدلا من الارتقاء إلى مستويات عالية.

وتفسر نتيجة المستوى "المتوسط" لرأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي عبر أبعاده الأربعة (الأمل، التفاؤل، المرونة، والكفاءة الذاتية) كحالة من التوازن الديناميكي بين الطموح الأكاديمي والإكراهات الواقعية، حيث تجد هذه النتيجة تأصيلها في المقاربة السيكلوجية الإيجابية لدى (Luthans, 2004) التي تنظر لمفهوم رأس المال النفسي كحالة تطويرية مرنة وليست سمة جامدة، مما يعني امتلاك الأستاذ للحد الأدنى من الموارد النفسية التي تمنحه القدرة على أداء مهامه الوظيفية، مع البقاء في منطقة الاستقرار الحذر دون الوصول لمرحلة الازدهار نتيجة لغياب المناخ التنظيمي المحفز. ويتصل هذا التفسير بآليات الحماية النفسية التي طرحها (Hobfoll, 1989) في نظرية الحفاظ على الموارد، حيث ينظر إلى هذا التوسط كاستراتيجية دفاعية واعية يلجأ إليها الأستاذ للحفاظ على توازنه في ظل بيئة عمل ضاغطة تتسم بتآكل القدرة الشرائية، إذ يميل الأستاذ إلى تقنين استثمار أمله وتفاؤله لتجنب ما يسميه هوبفول "دوامة فقدان الموارد"، ليصبح التوسط صمام أمان يمنع إستنزاف الطاقة النفسية في بيئة لا تضمن عوائد مكافئة.

وتكتمل هذه الرؤية بالربط مع نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا (Bandura, 1997) حيث يظهر المستوى المتوسط كتعبير عن الكفاءة الذاتية المشروطة بسياقها، فالأستاذ يثق في كفاءته العلمية والمنهجية، إلا أن هذه الثقة تصطدم بواقع بيداغوجي يتسم بالإكتظاظ ومشاكل البيئة المهنية، مما يجعله يكيف سقف توقعاته مع المتاح ميدانيا. هذا التقييم الواقعي، الذي تدعمه نظرية التقييم المعرفي (Lazarus, 1984) إذ يؤكد أن الأستاذ يمارس نوعا من المرونة الوظيفية التي تضمن له الصمود والتحمل في حدود التكيف مع الضغوط المعيشية، وليست مرنة بمعنى الانطلاق نحو التميز المطلق، مما يثبت أن التوسط النفسي هو المحصلة المنطقية لتفاعل الأستاذ مع واقع يفرض عليه استهلاك موارده النفسية في التكيف بدلا من البناء الإبداعي.

وتتسق هذه القراءة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات سابقة، حيث أشارت دراسة (Luthans et al., 2008) إلى أن المناخ التنظيمي الداعم بما يوفره من دعم إداري وإجتماعي، وتغذية راجعة بناءة، وفرص للتعلم والتطور، يشكل شرطا ضروريا لتنمية رأس المال النفسي، حيث وجد أن ارتفاع مستوى الدعم والموارد التنظيمية يرتبط بارتفاع مستويات الأمل والكفاءة الذاتية والتفاؤل والمرونة، في حين يؤدي ضعف هذه الموارد أو محدوديتها إلى إبقاء رأس المال النفسي في حدود متوسطة بدلا من بلوغ مستويات مرتفعة ومستدامة

كما بينت دراسة (Xanthopoulou et al., 2007) في إطار نموذج المطالب-الموارد الوظيفية أن الموارد الوظيفية، مثل الإستقلالية والدعم الاجتماعي والعدالة التنظيمية، ترتبط إيجابيا بالموارد الشخصية المتمثلة في الكفاءة الذاتية والتفاؤل والشعور بالقدرة على التحكم، وأن هذه الموارد الشخصية تتوسط العلاقة بين الموارد الوظيفية وبين الاندماج الوظيفي والرفاه المهني. وبذلك تعزز هذه النتائج التفسير الذي مفاده أن بيئة العمل التي توفر موارد مقبولة، لكنها غير كافية أو غير مستقرة، لا تنتج عادة إلا مستوى متوسطا من رأس المال النفسي، بما ينسجم مع ما إنتهت إليه نتائج الدراسة الحالية على أساتذة الجامعة.

وتنسجم نتائج الدراسة الحالية – التي كشفت عن تموضع رأس المال النفسي لدى الأساتذ الجامعي في مستوى المتوسط – بما توصلت إليه دراسات أخرى أظهرت بدورها أن الفاعلين في البيئة التعليمية كثيرا ما يتموضعون في هذا المستوى المتوسط من الموارد النفسية الإيجابية. وفي هذا السياق أشارت نتائج دراسة (He et al., 2025) إلى أن غالبية ممارسي مهنة التدريس يعملون في إطار رأس مال نفسي متوسط يتأثر بجملة من العوامل المهنية والتنظيمية (بيئة الممارسة الأكاديمية، والدعم الاجتماعي المدرك، والخبرة المهنية، والحالة الصحية الذاتية) وهذا ما يتقاطع مع معطيات الدراسة الحالية التي كشفت أن رأسمال النفسي لدى عينة أساتذة الجامعة المدروسة لا يبلغ مستوى عال، وإنما يستقر عند مستوى المتوسط.

وفي السياق العربي، تشير نتائج دراسة (عتريس 2020) التي تناولت إدارة رأس المال النفسي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الزقازيق في مصر. إلى وجود جوانب قوة في دور إدارة الكلية في تنمية هذا المورد النفسي، لكنها كشفت أيضا عن أوجه قصور ومعوقات عديدة تعيق الرضا الوظيفي، مثل ضعف الدعم الإداري والتطوير المهني والاستقرار الوظيفي وأوصت الدراسة بتصور مقترح لإدارة رأس المال النفسي يشمل تفعيل برامج تدريبية وإرشادية، وتحسين المناخ الإداري، وتوفير دعم نفسي وتنظيمي لأعضاء هيئة التدريس، مما يعكس أن مستوى رأس المال النفسي لديهم ليس في أعلى درجاته، بل يحتاج إلى تدخلات منظمة للارتقاء به. وهذا يتطابق مع نتائج الدراسة الحالية، إذ تشير الدراسات إلى أن بيئة العمل الجامعية في سياقات عربية توفر حدا أدنى من الموارد الداعمة، فتستقر مكونات رأس المال النفسي (الأمل، الكفاءة الذاتية، التفاؤل، والمرونة) في مستوى متوسط، مما يستدعي استراتيجيات تنمية نفسية وتنظيمية لتحقيق مستويات مرتفعة ومستدامة

وتشير نتائج دراسة (السوداني 2025) على عينة من (50) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة المرقب بليبيا، الى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لديهم جاء منخفضا عبر أبعاده المختلفة (الأمان الوظيفي، المناخ الإداري، الدعم الاجتماعي، والتطور المهني)، مع وجود علاقة

ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيا بين جودة الحياة الوظيفية ورأس المال النفسي، مما يؤكد دورها كمتغير منبئ أساسي لمكونات الأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية والمرونة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تحسين الشروط التنظيمية والإدارية، وتفعيل برامج التدريب والإرشاد النفسي، وتوفير بيئة عمل تشاركية مستقرة لتعزيز هذا المورد النفسي الإيجابي لدى الأستاذ الجامعي.

وتتقاطع هذه النتائج مع ما أفرزته الدراسة الحالية، إذ تفسر كلا الدراستين تموضع رأس المال النفسي في مستوى متوسط لدى الأساتذة الجامعيين بانعكاس مباشر لمحدودية أو ضعف جودة الحياة الوظيفية والموارد التنظيمية المتاحة، حيث توفر البيئة المهنية حدا أدنى من الشروط اللازمة للاستمرار اليومي والإنجاز الأساسي، لكنها تفتقر إلى العناصر الداعمة الكافية والمستدامة (كالدعم الاجتماعي المستمر، والفرص التطويرية، والاستقرار الإداري) اللازمة لدفع هذا المورد النفسي نحو مستويات مرتفعة. وبهذا تؤكد الدراستان معا أن تحقيق تنمية مفهوم رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي يتطلب بيئة عمل غنية بالموارد الإيجابية المتوازنة، وهو ما يبرز الحاجة إلى تدخلات تنظيمية إستراتيجية في الجامعات لرفع مستوى هذه الموارد النفسية الإيجابية.

وفي السياق الجزائري أظهرت نتائج دراسة (بوطالية 2023) أن مستوى كل من جودة الحياة الوظيفية ورأس المال النفسي جاء منخفضا لدى المشاركين، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بينهما وبين أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، الكفاءة الذاتية، التفاؤل، المرونة). وتقتصر الدراسة أن هذا التدني يعود إلى نقص الموارد التنظيمية والدعم المهني، وأوصت بتحسين الشروط الوظيفية، تفعيل البرامج التدريبية، وتعزيز المناخ الإداري الإيجابي لرفع مستوى رأس المال النفسي. وهذا يتقاطع مع نتائج الدراسة الحالية التي تشير إلى تموضع رأس المال النفسي لدى الأساتذة الجامعيين في المستوى المتوسط، جاء انعكاسا لبيئة مهنية تقدم حدا أدنى من الموارد الداعمة، فتستقر المكونات النفسية الإيجابية في المنطقة الوسطى بدلا من المستويات المرتفعة، مما يؤكد الحاجة المشتركة في السياق الجزائري إلى تدخلات تنظيمية لتنمية هذا المورد النفسي لدعم الأداء الأكاديمي والرفاه المهني.

وتكمن القيمة المضافة للدراسة الحالية في أنها تتجاوز الوصف، لتقدم "مستوى المتوسط" كظاهرة ناتجة عن التفاعل الصدامي بين الموارد الشخصية والضغوط السوسيو-اقتصادية الراهنة بالجامعة الجزائرية. وتبرز أهمية الدراسة أيضا في تقديم قراءة سيكولوجية تربط بين الأبعاد النفسية ومتغيرات ميدانية مستجدة، حيث لم تعد تنظر لمتوسط رأس المال النفسي كنقص في الدافعية، بل كنقطة إتران إستراتيجية يحافظ من خلالها الأستاذ على توازنه المهني. وبذلك، تفتح الدراسة آفاقا عملية لصناع القرار، مؤكدة أن الإرتقاء بهذه الموارد يتطلب إصلاحا هيكليا للبيئة الخارجية والمادية، وليس مجرد تدريب نفسي، مما يمنح الدراسة قيمة تشخيصية تتجاوز ما قدمته الأدبيات الكلاسيكية في هذا المجال.

4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة التي نصت على: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم توظيف معامل ارتباط بيرسون بوصفه أنسب الأساليب الإحصائية لقياس قوة وإتجاه العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي، وذلك بغرض الكشف عما إذا كانت الزيادة في مستويات الاحتراق النفسي تقترن بتراجع في مستوى جودة الأداء التدريسي أم لا. وبعد إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة باستخدام هذا المعامل، تم التوصل إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي، والتي تمثل قيمة معامل الارتباط ومستوى دلالاته الإحصائية، بما يسمح بالحكم على مدى تحقق الفرضية موضوع الاختبار.

الجدول رقم (28) العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى أفراد العينة.

المتغيرات	العينة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig	إتخاذ القرار
الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي	392	-0,627	0,001	دال

يتضح من الجدول أن قيمة معامل ارتباط بيرسون المحسوبة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي بلغت (-0.627)، مع قيمة احتمالية (Sig = 0.001)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (0.01). وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية ودالة إحصائياً بين المتغيرين، بحيث إن ارتفاع مستويات الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة عينة الدراسة يقترن بانخفاض مستوى جودة أدائهم التدريسي، وهو ما يدعم صحة الفرضية المطروحة في هذا الجانب من الدراسة.

ويمكن تفسير النتيجة المتحصل عليها إلى سلسلة سببية معقدة تبدأ بمجموعة من الضغوط المهنية المتراكمة التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي في بيئة العمل الجامعية المعاصرة. وتشمل هذه الضغوط بشكل أساسي أعباء العمل الثقيلة والمتزايدة التي تشمل الالتزامات المتعددة (التدريس بساعات معتبرة، البحث العلمي والنشر في مجلات مرموقة، الخدمات الجامعية والالتزامات الإدارية). بالإضافة إلى ذلك، هناك متطلبات الإنتاجية العلمية العالية والضغوط المرتبطة بالنشر في مجلات عالمية محكمة والحصول على تمويل للبحث. كما تتضمن هذه الضغوط الإدارية المستمرة المرتبطة بالإصلاحات التعليمية المتتالية ورغبة المؤسسات الجامعية في مواكبة المعايير الدولية. وعلاوة على ذلك، يواجه أيضاً الأساتذة نقص الموارد والدعم المؤسسي الفعال، وغياب الحوافز المادية والمعنوية، نقص ثقافة التقدير والتثمين وعدم التوازن بين متطلبات العمل المتزايدة والقدرات والموارد المتاحة فعلياً. وعندما تتراكم هذه الضغوط بشكل متسارع وحاد ولا تجد منافذ فعالة للتفيس أو الحلول الناجعة، تبدأ في استنزاف الموارد النفسية والجسدية للأستاذ بشكل مطرد ومستمر، مما يقوده تدريجياً نحو حالة من الاحتراق النفسي.

وبمجرد أن يصل الأستاذ إلى حالة من الاحتراق، يبدأ الاحتراق النفسي بالعمل كمتغير مرهق ومستنزف للموارد النفسية والجسدية المتبقية، مما يحد بشكل مباشر ومؤثر من قدرته على تقديم أداء تدريسي ذي جودة عالية. فعندما تصل الضغوطات إلى ذروتها ويتحول إلى احتراق فعلي وحقيقي، يفقد الأستاذ القدرة على التركيز والانخراط الفعلي في العملية التعليمية، ويبدأ في الاستجابة للطلاب والمحتوى التعليمي بطريقة سطحية وغير فعالة. كما أن الاحتراق يؤثر بشكل جوهري وعميق على القدرة الإبداعية والابتكارية، مما يقلل من جودة الأساليب التدريسية المستخدمة والرسائل التعليمية المقدمة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الحالة النفسية السيئة والمنهكة المرتبطة بالاحتراق تنعكس بشكل مباشر على العلاقات الإنسانية بين الأستاذ والطلاب، مما يؤدي إلى بيئة تعليمية أقل إيجابية وأقل دعماً لنمو الطلبة وتطورهم الأكاديمي والنفسي.

وتفسر العلاقة الارتباطية السالبة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي من خلال سلسلة من المقاربات النظرية التي تنظر للاحتراق باعتباره معطلاً وظيفياً يستنزف الطاقات الإبداعية للأستاذ، حيث يبرز نموذج متطلبات ووظائف العمل (Bakker et al., 2007) كأطار مرجعي يوضح كيف يؤدي الضغط المهني المتزايد إلى مسار الإنهاك الصحي. فوفقاً لهذا النموذج، يعمل الاحتراق كاستجابة سلبية لزيادة الأعباء مقابل نقص الموارد، مما يؤدي إلى سحب طاقة الأستاذ وتوجيهها نحو البقاء النفسي بدلاً من تجويد التدريس، ومن ثم تظهر العلاقة السالبة في كون كل زيادة في مستوى الاحتراق تقابلها خسارة طردية في القدرة على التخطيط البيداغوجي الفعال والتفاعل الحيوي مع الطلبة.

ويتسق هذا الطرح مع نظرية الحفاظ على الموارد لـ (Hobfoll, 1989) التي تفسر الارتباط السالب من خلال مفهوم الاستثمار النفسي، إذ يرى هوبفول أن الأستاذ الذي يعاني من الاحتراق يشعر بتهديد حقيقي لموارده النفسية المتبقية، ولحماية نفسه من الانهيار التام، يلجأ لا شعورياً إلى الانغلاق المهني وتقليل الجهد المبذول في التدريس. فالجودة التدريسية تتطلب استثماراً عالياً للموارد مثل الصبر والابتكار والذكاء العاطفي، وبما أن الاحتراق قد استنزف هذه الموارد مسبقاً، فإن الأستاذ يضطر لخفض جودة أدائه كآلية دفاعية لتقليل الخسائر النفسية، مما يجعل التلازم بين ارتفاع الاحتراق وانخفاض الجودة حتمية بيولوجية ونفسية.

وفي ذات السياق، تقدم مقاربة الاحتراق النفسي لـ (Maslach 1981) تفسيراً تفصيلياً من خلال أبعادها الثلاثة، حيث يعمل الإجهاد الانفعالي على إضعاف الحماس التدريسي، ويؤدي تبليد الشخصية إلى تدمير جودة التفاعل البيداغوجي مع الطلبة، بينما يقتل نقص الشعور بالإنجاز الإيمان بجذوى العطاء الأكاديمي. وتلتقي هذه الأبعاد مع نظرية التبادل الاجتماعي لـ (Blau 1964) التي تشير إلى أن الارتباط السالب قد يكون استجابة لغياب العدالة التنظيمية، حيث يمثل خفض جودة الأداء وسيلة غير واعية

لإعادة التوازن النفسي لدى الأستاذ المحترق الذي يشعر بأن مجهوده لا يقابل بتقدير مادي أو معنوي كاف، مما يحول الاحتراق من مجرد حالة نفسية إلى عائق وظيفي مباشر يقوض أسس الجودة التعليمية.

وتماشيا مع هذا التفسير للعلاقة السببية من الضغوط إلى الاحتراق إلى تدني الأداء، أظهرت نتائج دراسة (Wong et al, 2017) على الأساتذة في الولايات المتحدة أن بعد الإنهاك الانفعالي الذي ينتج بشكل مباشر عن تراكم الضغوط يؤثر بشكل مباشر على جودة التدريس والانخراط مع الطلبة. حيث أوضحت نتائج الدراسة أنه عندما يعاني الأستاذ من الإنهاك الانفعالي المرتفع، تتراجع قدرته بشكل جوهري على بناء علاقات إيجابية مع الطلاب والاستجابة الفعالة لاحتياجاتهم الفردية. وهذا ما يؤكد الآلية التي من خلالها تتحول الضغوطات إلى احتراق ومنه إلى انخفاض في جودة الأداء، حيث أن النقص في الطاقة الانفعالية والحماس الناتج عن التعرض لمتلازمة الاحتراق النفسي يترجم مباشرة إلى انخفاض في نوعية المحتوى التعليمي والتفاعل الديناميكي في المحيط التعليمي. وعلاوة على ذلك، أشارت هذه الدراسة إلى أن الإنهاك الانفعالي والتبذل لا يؤثران بشكل مباشر على نتائج تعلم الطلبة فحسب، بل يعملان بصورة وسيطة من خلال تدهور جودة التدريس نفسه وإنخفاض الانخراط الطلابي الفعلي.

ويمكن فهم النتيجة المتحصل عليها من خلال منظور آليات متعددة ومركبة تعمل بشكل متزامن. أولا، أن الإنهاك الانفعالي الذي يرافق الاحتراق يعني فقدان الأستاذ للطاقة الضرورية للانخراط الحقيقي والفعال مع الطلبة، مما يحول عملية التدريس من عملية إنسانية تفاعلية إلى عملية روتينية من دون حماس. وثانيا، فإن تبدل المشاعر يؤدي إلى انعزال عاطفي عن الطلاب وتحويل العلاقة من علاقة إنسانية داعمة إلى علاقة فنية باردة. ثالثا، نقص الإنجاز الشخصي يؤثر على الدافعية للتحسن المستمر والابتكار في الممارسات التدريسية. وهذه الآليات المركبة تفسر قوة الارتباط السلبي ($r = -0.627$) المتحصل عليه حيث أن تأثير الاحتراق لا يقتصر على بعد واحد فقط بل على عدة أبعاد متفاعلة.

وهذا الفهم المركب للعلاقة يتطابق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Pakdee et al., 2025) على عينة قوامها (410) أستاذا جامعييا في تايلاند، والتي أظهرت أن الاحتراق النفسي لدى الأساتذة الجامعيين هو ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد. وكشفت النتائج عن وجود ارتباطات قوية بين الإنهاك الانفعالي والاكتئاب ($r = 0.403$) والضغط النفسي ($r = 0.572$) مما يدعم الفهم الشامل للكيفية التي يعمل بها الاحتراق النفسي. وعلاوة على ذلك، وجدت الدراسة أن ساعات العمل الطويلة (متوسط 54 ساعة أسبوعيا) تزيد من مستويات الإنهاك الانفعالي والتبذل، بينما الراتب المنخفض يؤثر سلبا على الشعور بالإنجاز الشخصي. وهذه النتائج توضح أن جميع مكونات الاحتراق تؤثر بشكل تراكمي

على قدرة الأستاذ على تقديم أداء تدريسي ذي جودة عالية، وبالتالي فإن العلاقة العكسية المتحصل عليها في الدراسة الحالية ليست مصادفة بل انعكاس لديناميكية نفسية حقيقية.

ويمكن أيضا تفسير نتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية من خلال منظور نظرية الموارد (Resource Depletion Theory) حيث يشير (Baumeister et all.1998) الى أن الاحتراق النفسي يمثل إستنزافا للموارد النفسية والعاطفية للفرد. فعندما تنضب هذه الموارد، لا يعود لدى الأستاذ ما يكفي من الطاقة والتركيز والدافعية لتقديم تدريس عالي الجودة يتطلب جهدا معتبرا في التحضير والتقديم والتقييم والتقييم. وهذا الاستنزاف يؤثر بشكل سلبي على القدرة على اتخاذ القرارات التعليمية الفعالة، والاستجابة المرنة لاحتياجات الطلبة المختلفة، والحفاظ على معايير عالية من الأداء التدريسي. النتيجة المتحصل عليها في الدراسة الحالية ($r = -0.627$) تعكس هذا الاستنزاف المتكامل للموارد.

وتدعم نتائج المراجعة المنهجية التي أجراها (Elbarazi et all.,2017) على مهنيي الرعاية الصحية ومهن الخدمات الإنسانية الأخرى في دول عربية، أن الاحتراق النفسي يرتبط بتراجع جودة الخدمات والأداء الوظيفي. فقد اعتمدت الدراسة على تحليل (19) دراسة أصلية شملت (4108) مشاركا من سبع دول عربية (البحرين، مصر، الأردن، لبنان، فلسطين، السعودية، اليمن) مع توحيد أداة القياس باستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي. وأظهرت النتائج إنتشارا ملحوظا للاحتراق وتفاوتا بين الدول والمؤسسات والتخصصات، بما يعكس اختلاف شدة المشكلة تبعا للسياقات التنظيمية. كما ارتبط الاحتراق بدرجة دالة بعوامل مهنية وديموغرافية مثل الجنس، ومدة الخدمة، وساعات العمل الطويلة، والعمل بنظام المناوبات، وهو ما يوضح آلية انتقال الضغوط إلى إستنزاف إنفعالي ودافعي يضعف الحماس والتفاعل المهني فتتراجع جودة الأداء والخدمات المقدمة. وتتسق هذه المعطيات مع نتائج دراستنا الحالية التي بينت أن ارتفاع الضغوط المهنية يرتبط بزيادة الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة، بما ينعكس سلبا على جودة الأداء/التدريس. ويشمل الاحتراق النفسي أيضا مكونات أخرى تؤثر بطرق متميزة على الأداء التدريسي. فتبذل المشاعر يؤدي إلى فقدان الأستاذ للتعاطف مع الطلاب وتحويل نظره إليهم من أفراد لهم احتياجات إنسانية إلى مجرد حالات يجب التعامل معها. هذا التحول النوعي في العلاقة يقلل من جودة التفاعلات التعليمية ويضعف قدرة الأستاذ على تقديم أداء تدريسي أفضل. ومن جانب آخر، يؤدي نقص الإنجاز الشخصي إلى فقدان الثقة في القدرات التدريسية والشعور بعدم الكفاءة، مما يقلل من الدافعية للابتكار والتطوير المستمر للممارسات التدريسية.

وهذا الفهم المتعدد الأبعاد للاحتراق يتوافق مع ما كشفته دراسة (Mourad et all., 2025) في الجزائر. حيث أظهرت الدراسة أن عددا كبيرا من الأساتذة يعانون من مستويات مرتفعة من الاحتراق،

مما أسفر عن تراجع الرضا الوظيفي والإحباط المعنوي وتدهور الصحة النفسية والجسدية. والأهم من ذلك، توصلت الدراسة الى وجود تأثير مباشر وقوي للاحتراق النفسي على جودة الأداء التدريسي والإنتاجية العلمية. وعلاوة على ذلك، سجلت الدراسة زيادة ملحوظة في الغيابات والإجازات المرضية، مما يعكس الأثر الصحي والنفسي للاحتراق النفسي. هذه النتائج تؤكد أن النتيجة المتحصل عليها في الدراسة الحالية ($r = -0.627$) ليست حالة فردية بل تعكس ظاهرة منظومية حقيقية.

ولا يقتصر فهم النتيجة على المتوسط العام فقط، بل يجب الأخذ في الاعتبار أن حدة تأثير الاحتراق على جودة الأداء قد تختلف تبعا لخصائص شخصية وتنظيمية مختلفة. كما أن الضغوطات المرتبطة بالمتغيرات الديموغرافية، مثل الجنس، تؤثر على شدة الاحتراق وبالتالي على انعكاساته على الأداء. فالأستاذة الاناث اللواتي يتحملن أعباء مزدوجة (مهنية وأسرية) وضغوطا اجتماعية وثقافية إضافية قد يعانين من احتراق أكثر شدة، وبالتالي من انخفاض أكثر حدة في جودة الأداء التدريسي. وهذا الفهم المتباين للتأثير يتطابق مع نتائج دراسة (Annou 2025) على (400) أستاذة و (400) أستاذ من جامعات جزائرية مختلفة. وأظهرت نتائج الدراسة فروقات جوهرية دالة احصائيا بين الجنسين في حدة التأثير بالاحتراق النفسي، وهذه الفروقات تشير إلى أن الأستاذات يتعرضن لتأثير أقوى بكثير من الاحتراق على أدائهن التدريسي. وعزت الدراسة هذه الفروقات إلى الأعباء المزدوجة (المسؤوليات المهنية والأسرية) والضغوط الثقافية والاجتماعية التي تفرضها البيئة الجزائرية، والقيود المادية على الموارد والدعم المؤسسي، والضغط الإداري المرتبط بالإصلاحات الجديدة. فهذه العوامل المركبة تؤثر بشكل تراكمي على قدرة الأستاذات على تقديم أداء تدريسي ذي جودة عالية، وبالتالي قد تؤدي إلى ارتباط أقوى بين الاحتراق والأداء المنخفض.

وتتجسد النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية في تفسيرات متعددة المستويات تشمل الآليات النفسية الفردية والعوامل التنظيمية والسياقية. ويعكس الارتباط القوي والسالب الأثر العميق والشامل للاحتراق النفسي على جودة الأداء التدريسي، وهو أثر موثق ومؤكد من قبل الدراسات السابقة في السياقات الدولية والعربية والجزائرية. ويمكن القول بأن الاحتراق النفسي بمكوناته الثلاثة (الإنهاك الانفعالي، تلبد المشاعر ونقص الإنجاز الشخصي) يعمل كمتغير حاكم يؤثر سلبا وبشكل متكامل على قدرة الأستاذ على تقديم تدريس فعال وذو جودة عالية. والنتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تؤكد أهمية معالجة الاحتراق النفسي كأولوية إستراتيجية في المؤسسات الجامعية لتحسين جودة التعليم العالي.

وتتجلى المساهمة المعرفية للدراسة الحالية في تجاوز التفسير الذي يرى الاحتراق النفسي مجرد إرهاق جسدي، لتكشف عنه كعملية تعطيل إستراتيجي لجودة الأداء التدريسي مدفوعة بآليات حماية

الذات، حيث تقدم الدراسة رؤية تفسيرية تربط بين تناقص الموارد النفسية (الاحترق) وبين الانخفاض الإاضطراري في معايير الجودة التدريسية كنوع من التكيف السلبي مع ضغوط البيئة الجامعية. وتكمن أهمية هذا الربط في كونه يبرهن ميدانيا على أن تراجع الأداء ليس نقصا في الكفاءة العلمية بقدر ما هو نتيجة حتمية لإستنزاف الطاقة النفسية، مما يعيد توجيه إهتمام الإدارة الجامعية نحو ضرورة تحسين ظروف العمل وبيئة التبادل الاجتماعي كمدخل أساسي ووحيد لضمان جودة التعليم العالي، بدلا من المراهنة على الحلول الإجرائية الجافة أو الضوابط البيروقراطية المحضة.

5- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة التي نصت على: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين رأس المال النفسي والاحترق النفسي لدى الأستاذ الجامعي.

الجدول رقم (29) العلاقة بين رأس المال النفسي والاحترق النفسي لدى أفراد العينة.

المتغيرات	العينة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig	إتخاذ القرار
رأس المال النفسي والاحترق النفسي	392	-0,549	0,005	دال

أظهرت نتائج الدراسة الحالية من خلال الجدول المعروض أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين رأس المال النفسي والاحترق النفسي لدى افراد عينة الدراسة بلغت (-0,549) مع قيمة احتمالية (Sig = 0.005) وهي أقل من مستوى الدلالة المقرر ($\alpha = 0.01$) ، وهذا يدل بوضوح على وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين. وعلاوة على ذلك، فإن قيمة معامل الارتباط المقدر بـ: (- 0.549) تشير إلى أن هذه العلاقة ليست ضعيفة بل هي علاقة قوية وذات تأثير عملي واضح، مما يعكس الأهمية الحقيقية لدور رأس المال النفسي في حماية الأستاذ الجامعي من الاحتراق النفسي. وبناء على هذه النتائج، يمكن القول أن الفرضية الخامسة للدراسة تحققت.

وتأسيسا على ما سبق، تبرز القدرة التنبؤية لمفهوم لرأس المال النفسي، إذ تشير هذه المعطيات إلى أنه كلما امتلك الأستاذ الجامعي رصيذا مرتفعا من الموارد النفسية (الأمل، الكفاءة، المرونة، والتفاؤل) كان ذلك مؤشرا قويا على انخفاض احتمالية تعرضه للاحتراق النفسي مستقبلا. وبهذا يصبح مفهوم رأس المال النفسي متغيرا حاسما يمكن من خلاله التنبؤ بمدى الصمود المهني للأستاذ الجامعي، مما يستوجب الإستثمار فيه كدرع واق يمنع إستنزاف طاقاته قبل حدوثه.

وتعكس هذه النتيجة حقيقة نفسية وتنظيمية أساسية مفادها أن مفهوم رأس المال النفسي يعمل كمورد حماية نفسية فعال وحقيقي ضد الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة. فعندما يتمتع الأستاذ الجامعي برصيد عال من رأس المال النفسي، فإنه يمتلك بالفعل الأدوات والموارد النفسية الضرورية

والفعالة للتعامل الايجابي والصحي مع الضغوط والمتطلبات المستمرة والمتراكمة في البيئة الأكاديمية الجامعية المعقدة.

وتتحقق هذه الحماية من خلال الأبعاد الأربعة المتكاملة لرأس المال النفسي، حيث يساهم كل بعد بطريقة محددة وفريدة في حماية الأستاذ من الاحتراق. فبعد الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) يمثل معتقدات الأستاذ حول قدرته على تنفيذ المهام الأكاديمية بنجاح، وعندما يتمتع الأستاذ بكفاءة ذاتية عالية، فإنه يشعر بالثقة والقدرة على إدارة جميع المتطلبات الأكاديمية المتنوعة والمعقدة (التدريس الفعال، البحث العلمي، الجودة، التقييم العادل، الإدارة الأكاديمية)، وبالتالي يقلل من الشعور بالإرهاق والعجز الذي يميز المرحلة الأولى من الاحتراق النفسي. والأستاذ الذي يتمتع بكفاءة ذاتية عالية يرى نفسه قادرا على التغلب على التحديات، وهذا يقلل بشكل مباشر من الشعور بالإرهاق الانفعالي.

ويشير بعد الأمل (Hope) إلى قدرة الأستاذ على وضع أهداف واقعية وإيجاد طرق متعددة لتحقيقها حتى عند مواجهة العقبات، حيث أن الأستاذ الذي يتمتع بمستوى عال من الأمل لا يستسلم عند مواجهة صعوبات بل يبحث عن بدائل وحلول جديدة، وهذا يعطيه إحساسا حقيقيا بأن هناك دائما طرقا بديلة لحل المشاكل الأكاديمية وتحقيق الأهداف المهنية، مما يقلل من شعور اليأس والاستسلام للذين يصاحبان الاحتراق النفسي المتقدم.

ويعكس بعد التفاؤل (Optimism) النظرة الإيجابية للمستقبل والاعتقاد بأن الأحداث السلبية مؤقتة وقابلة للسيطرة، فالأستاذ المتفائل يرى التحديات الأكاديمية كفرص للنمو والتطور بدلا من أن يرى فيها تهديدات. هذا المنظور الإيجابي يساعد الأستاذ على التركيز على الحلول والفرص بدلا من التركيز على المشاكل والقيود، مما يقلل من السلوكيات السلبية والاستسلامية المرتبطة بالاحتراق النفسي.

أما بعد المرونة النفسية (Resilience) فيمثل قدرة الأستاذ على التعافي السريع من الصعوبات والتكيف مع التغييرات والضغوط المفاجئة في البيئة الأكاديمية (تغييرات في المناهج، زيادة أعداد الطلاب، متطلبات بحثية جديدة)، فالأستاذ المرن نفسيا لا يبقى عالقا في الأزمات بل يعود إلى التوازن النفسي والعاطفي بسرعة بعد تجربة صعوبات مهنية، وهذه القدرة على التعافي تقلل من التراكم المستمر للإرهاق الذي يؤدي إلى الاحتراق الكامل.

وبشكل عام، عندما تتكامل هذه الأبعاد الأربعة معا في شخصية الأستاذ، فإنها تشكل منظومة متكاملة من الموارد النفسية التي تعمل بتناغم لحماية الأستاذ من الاحتراق النفسي. وهذا التكامل والتفاعل بين الأبعاد الأربعة يفسر لماذا كان معامل الارتباط سالبا (-0.549) حيث أن الحماية ليست من بعد واحد فقط بل من مجموع تأثيرات جميع الأبعاد الأربعة معا.

وتتكامل الأطر النظرية في تقديم رؤية سياقية متجانسة حول طبيعة العلاقة الارتباطية السالبة بين مفهوم رأس المال النفسي والاحترق النفسي، حيث بدأت أولى ملامح هذا التفسير مع نظرية المواءمة بين الفرد والبيئة (Person-Environment Fit Theory) لـ: (French et al., 1982) التي إعتبرت أن جذور الاحتراق تمتد إلى عدم التطابق بين إمكانيات الفرد والمتطلبات المهنية، وهنا يتجلى المورد النفسي الإيجابي للفرد كمتغير حاسم لتقليص هذه الفجوة وتعزيز التوافق الوظيفي، مما يمنع تولد الضغوط المؤدية للاستنزاف.

ويتسع هذا الفهم ليشمل الجوانب الدافعية التي يتسم بها الافراد في بيئة عملهم من خلال نظرية تقرير الذات (Self-Determination Theory) لـ: (Deci,et all., 1985) التي تعد إطارا مفسرا لفاعلية الموارد النفسية، فبالرغم من أن هذه النظرية سبقت ظهور مصطلح رأس المال النفسي إجرائيا، إلا أنها أكدت أن الأمل والكفاءة هما موردان ضروريان لتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية. وبناء عليه، يتجلى الارتباط العكسي في كون الحصانة النفسية المستمدة من هذه الموارد تمنح الأستاذ استقلالية وظيفية، تحول دون استسلامه للضغوط التنظيمية المحبطة، وتمنع تحول الإجهاد المهني إلى الإغتراب أو الإشتيلا ب الوجداني (Affective Alienation) أو تآكل في الهوية المهنية.

وفي ذات السياق، يشير (Fredrickson,2001) من خلال نظرية إتساع وبناء المشاعر الإيجابية (Broaden-and-Build Theory) إلى الأبعاد الديناميكية لهذه العلاقة، إلى أن الموارد الإيجابية (كالتفاؤل والمرونة) تعمل على توسيع المدارك الذهنية وبناء مخزون استراتيجي من الطاقة، هذا المخزون يعمل على تفكيك مفعول الإجهاد المزمن، مما يفسر إنحسار مظاهر الاحتراق النفسي كلما إرتفع رصيد الأستاذ من هذه المشاعر البناءة التي تعوض الخسائر النفسية الناتجة عن أعباء التدريس.

وتتوج هذه الرؤية عبر نموذج مفهوم رأس المال النفسي (Psychological Capital Model) (Luthans et al., 2007)، الذي بلور هذه الموارد في منظومة رباعية متكاملة (HERO) حيث يبرهن هذا النموذج على أن الارتباط سالب لكون رأس المال النفسي يمثل طاقة تطويرية إستباقية. ففي حين يسعى الاحتراق لإستنزاف القوى النفسية للأستاذ، يعمل رأس المال النفسي كدرع واق يمتص الصدمات المهنية ويحافظ على التوازن النفسي، مما يجعل من تعزيز هذه الموارد الشخصية الضمانة الأساسية لخفض معدلات الاحتراق وتحقيق الاستدامة في الأداء الأكاديمي.

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية بشكل واضح مع ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة نفسها لدى الأساتذة الجامعيين. فقد توصلت نتائج دراسة (Liu et all.,2024) على (387) أستاذًا جامعيًا صينيًا متخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية الى وجود ارتباط سلبي دال بين

مفهوم رأس المال النفسي والاحتراق النفسي. وبالمثل، توصلت نتائج دراسة (Said 2024) على عينة قوامها (204) أستاذًا جامعيًا مصريًا يعملون في كليات السياحة والفنادق بالجامعات المصرية، وكشفت النتائج عن قيمة معامل الانحدار بين رأس المال النفسي والاحتراق النفسي الكلي بلغت $(-0,320)$ ($p < 0.01$) مع أن رأس المال النفسي يحمي بشكل خاص من الإرهاق الانفعالي حيث بلغت قيمة معامل الانحدار (-0.487) ($p < 0.01$) ويلاحظ أن نتيجة الدراسة الحالية ($r = -0.549, p = 0.005$) تؤكد على وجود علاقة عكسية وذات دلالة إحصائية بين رأس المال النفسي والاحتراق النفسي، مما يؤكد أن هذا الارتباط ليس محصورًا بسياق ثقافي أو جغرافي واحد بل يتجاوز الحدود ويصح في سياقات أكاديمية جامعية متعددة ومختلفة حول العالم.

وفي السياق الجزائري، أظهرت نتائج دراسة (Ben Abden et al., 2022) على عينة قوامها (60) أستاذًا جامعيًا من كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة أدرار بالجزائر، أن هناك تأثيرًا إحصائيًا دالًا لبُعدي (الكفاءة الذاتية) و(المرونة) من رأس المال النفسي على الأداء التدريسي الابتكاري للأساتذة الجامعيين بمستوى دلالة ($p = 0.05$). وتكتسب نتائج هذه الدراسة أهمية كونها توصلت إلى أن مفهوم رأس المال النفسي لا يحمي الأستاذ من الاحتراق النفسي فحسب كما توصلت إليه الدراسة الحالية، بل كونه يحسن من جودة الأداء التدريسي الفعلي للأستاذ الجامعي ويزيد من إبداعيته وابتكاره في التدريس. هذا يعني أن الحماية من الاحتراق النفسي والتحسين في الأداء يحدثان معًا وبشكل متلازم، مما يجعل تطوير مفهوم رأس المال النفسي يعد استثمارًا مهمًا جدًا على المستويين الفردي والمؤسسي.

وبخلاف هذا السياق، توصلت نتائج دراسة (Nesrat et al., 2024, p. 72) على عينة قوامها (140) أستاذًا جزائريًا، بهدف الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي والمرونة النفسية كأحد مكونات مفهوم رأس المال النفسي، إلى أن المرونة النفسية وحدها، بعزلة عن باقي أبعاد رأس المال النفسي، قد لا تكفي لحماية الأستاذ من الاحتراق النفسي بشكل كافٍ. وبدلاً من ذلك، يحتاج الأستاذ الجامعي إلى منظومة متكاملة من رأس المال النفسي كمفهوم كلي موحد يجمع بين الكفاءة الذاتية والأمل والتفاؤل والمرونة معًا في تفاعل متناغم، وهذا بالضبط ما أثبتته الدراسة الحالية حيث كانت العلاقة قوية وسالبة ($r = -0.549$) عند قياس رأس المال النفسي كمفهوم متعدد الأبعاد موحد ومتكامل، مما يؤكد أهمية التكامل والتفاعل الحقيقي بين جميع أبعاد رأس المال النفسي الأربعة.

ويجد هذا الارتباط السالب الذي توصلت إليه الدراسة الحالية دعماً نظرياً في نظرية حفظ الموارد (Conservation of Resources Theory - COR) التي طورها (Hobfoll 1989) بشكل أساسي.

ووفقا لهذه النظرية النفسية الرائدة، يسعى الأفراد بشكل مستمر وطبيعي للحفاظ على مواردهم النفسية والاجتماعية والمادية. ومن منظور هذه النظرية، فإن مفهوم الاحتراق النفسي ينشأ حينما تنتضب (تستهلك) موارد الفرد النفسية والعاطفية بسرعة تفوق قدرته على تجديدها وإعادة تجميعها واستعادتها. في حين مفهوم رأس المال النفسي، من هذا المنظور النظري الأساسي، يمثل مخزوننا استراتيجيا ثميناً من الموارد النفسية الذي يحقق وظيفتين متكاملتين ومهمتين: أولاً، يبطئ من معدل إستنزاف الموارد النفسية، فالأستاذ الجامعي الذي يتمتع برأس مال نفسي عال يتعامل بكفاءة وإتقان مع الضغوط المهنية، مما يعني أنه لا يستهلك موارده النفسية بسرعة متسارعة. وثانياً، يسرع من معدل تجديد وإعادة بناء الموارد، فالأمل والتفاؤل والمرونة والكفاءة الذاتية كلها معا تساعد الأستاذ على التعافي والإستشفاء بسرعة كبيرة والعودة إلى التوازن النفسي والعاطفي بعد تجربة ضغوط ومشاكل مهنية (Luthans et al., 2015) وهذا التفسير النظري يوضح الارتباط السالب القوي الذي توصلت إليه الدراسة الحالية (-0.549)، ويقدم آلية نفسية واضحة تشرح كيف يعمل مفهوم رأس المال النفسي لحماية الأساتذة من الاحتراق النفسي، مما يؤكد أن النتائج الحالية ليست مجرد ارتباطات إحصائية بل تعكس عمليات نفسية حقيقية وموثقة نظرياً.

وتنبثق الأهمية العلمية والإضافة المعرفية للدراسة الراهنة من كونها لم تكتف بال رصد الإحصائي للعلاقة الارتباطية العكسية بين مفهوم رأس المال النفسي والاحتراق النفسي، بل تجاوزت ذلك نحو تقديم مقاربة سيكو-تنظيمية رصينة تفكك آليات التفاعل بين الموارد الذاتية والضغوط المهنية، وتكمن أهمية هذه النتائج في كشفها عن الدور (الوقائي-التنموي) لمفهوم رأس المال النفسي في الوسط الأكاديمي، بوصفه منظومة متكاملة من القوى الشخصية التي لا تعمل كأداة لترميم الإجهاد فحسب، بل كدرع إستباقي يعيد صياغة إدراك الأستاذ لبيئته الوظيفية وبذلك، تسهم الدراسة في إرساء دعائم تأصيل نظري يجسر الفجوة بين الأطر التقليدية للدافعية (Self-Determination Theory) والتوجهات المعاصرة لعلم النفس الإيجابي، مما يمهد الطريق للانتقال بالممارسات الإدارية الجامعية من الرعاية التقليدية إلى الاستثمار الاستراتيجي في رأس المال النفسي كركيزة أساسية لضمان جودة الأداء الأكاديمي وتحسين الهوية المهنية.

6- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة التي نصت على: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي.

تنص هذه الفرضية على "وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي". وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء

إلى استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي. وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (30) العلاقة بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى افراد العينة.

المتغيرات	العينة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig	إتخاذ القرار
رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي	392	0,495	0,004	دال

من خلال الجدول رقم (30) نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين رأس المال النفسي والاحترق النفسي تساوي (0,495) والقيمة الاحتمالية (Sig=0,004)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي ودالة إحصائية. ويشير إتجاه المعامل الموجب إلى أن الزيادة في مستويات رأس المال النفسي ترتبط بزيادة متناسبة في جودة الأداء التدريسي. وتعكس القيمة (0.495) ارتباطا متوسط القوة، مما يعني أن رأس المال النفسي يسهم بنحو (24.5%) ($R^2 = 0.245$) من التباين في جودة الأداء التدريسي، في حين يعود التباين المتبقي إلى عوامل أخرى لم تدرج في نموذج الدراسة الحالي وتشمل هذه العوامل بشكل رئيسي: الخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي (مثل سمات الشخصية الفردية، والتمكن من محتوى التخصص والمادة العلمية) والعوامل التنظيمية والإدارية (مثل وضوح معايير التقييم والترقية الوظيفية، والحوافز المادية، وبرامج التطوير المهني المستمر والفعالة، وثقافة المؤسسة الأكاديمية والقيم التنظيمية السائدة) وبيئة العمل المادية والاجتماعية (مثل جودة المرافق والمعدات الحديثة، والتجهيزات التكنولوجية المتقدمة، والدعم والتعاون الفعال بين الزملاء) والعوامل المتعلقة بالطلبة وجودة التفاعل معهم (مثل المستوى الأكاديمي والدافعية لدى الطلاب، والعلاقات الموجبة والصحية بين الأستاذ والطلبة، والتغذية الراجعة البناءة) وإستراتيجيات التدريس الحديثة والفعالة (مثل إستخدام التقنيات التعليمية المتقدمة والمتنوعة، وتطبيق الطرق التدريسية التفاعلية والنشطة، والربط الفعال بين النظري والتطبيق العملي الحقيقي) والحوافز المعنوية والتقدير المؤسسي (مثل الإعتراف الحقيقي بالجهود الأكاديمية والمهنية، والتقدير الصادق من الإدارة والزملاء والطلبة، والشعور الحقيقي بالقيمة والأهمية الوظيفية، والتكريم والتفويض بمسؤوليات قيادية وغيرها)، بالإضافة إلى عوامل صحية ونفسية وحياتية (مثل الحالة الصحية والنفسية الجيدة للأستاذ، والتوازن الصحي بين الحياة الشخصية والمهنية، والمرونة والقدرة على التعامل الإيجابي مع الضغوط الوظيفية والحياتية، والرضا الوظيفي العام والشعور بالسعادة في العمل). ويشير هذا بوضوح إلى أن تحسين جودة الأداء التدريسي يتطلب نهجا شاملا ومتكاملا يأخذ في الاعتبار التفاعل المعقد والمتبادل بين متغيرات شخصية وتنظيمية وبيئية وتعليمية متعددة ومتنوعة على مستويات مختلفة ومتداخلة.

وتؤكد النتيجة الإحصائية المتحصل عليها قبول الفرضية السادسة، لكن الفهم العميق الحقيقي لهذه العلاقة يتطلب تحليلاً دقيقاً للآليات التي يعمل من خلالها مفهوم رأس المال النفسي بأبعاده الأربعة على تحسين جودة التدريس. وكما ورد عن (Luthans et al., 2007) فإن رأس المال النفسي يتكون من أربعة أبعاد نفسية إيجابية متكاملة تعمل بتناغم وتأزر متبادل لتحسين الأداء المهني لدى الأفراد. وبالتالي فإن بعد الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) والذي يمثل اعتقاد الأستاذ الجامعي في قدرته على تنفيذ مهام التدريس بفعالية واقتدار. يعكس هذا البعد ثقة الفرد في ذاته وقدرته على السيطرة على الأحداث التي تؤثر على حياته (Bandura, 1997) فالأستاذ الذي يتمتع بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية يشعر بالثقة الواضحة في قدرته على التعامل مع تحديات مهنة التدريس والتغلب على صعوبات مهنة التدريس في التعليم العالي، وبالتالي يميل الأستاذ إلى استثمار جهداً أكبر في تحضير محاضراته الجامعية، واستخدام إستراتيجيات تدريسية متقدمة ومتنوعة تتماشى مع إحتياجات الطلبة المختلفة، والتفاعل بطرق أكثر إيجابية وفاعلية مع الطلبة وتقديراتهم. وينعكس هذا الجهد المتزايد والمركز بشكل مباشر على جودة الأداء التدريسي الذي يقدمه الأستاذ الجامعي.

في حين فإن بعد الأمل (Hope) والذي يوفر للأستاذ الجامعي الدافع الموجه نحو الأهداف التعليمية المحددة والقابلة للقياس، ويمكنه من التخطيط الاستراتيجي السليم. ويشير (Snyder, 2002) إلى بعد الأمل على أنه " الطاقة الموجهة نحو الأهداف والطرق المتعددة الكفيلة بتحقيقها" فالأستاذ الجامعي الذي يتمتع بمستويات عالية من الأمل يضع أهدافاً تدريسية واضحة ومحددة وقابلة للتحقق، يصمم محتوى تعليمياً ملائماً ومناسباً لمستوى الطلبة، وينظم عملية التدريس بطريقة منطقية وسلسة. هذا التوجه الهادف والمنظم يحسن بشكل كبير من جودة وفعالية الأداء التدريسي ويزيد من إمكانية تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

أما بعد التفاؤل (Optimism) فهو يشجع الأستاذ الجامعي على تبني منظور إيجابي ومتفائل حتى في مواجهة التحديات والصعوبات والعقبات التي قد تعترض مسار العملية التعليمية. ومن هذا الفهم فإن الأستاذ المتفائل لا ينسب الفشل إلى قصور دائم في قدراته الثابتة، بل يعتبره تحدياً مؤقتاً وفرصة ذهبية للتعلم المستمر والتحسين الدائم للموارد والقدرات. هذا المنظور الإيجابي والمتكيف يحفز على التطوير المستمر والتعديل المنتظم، فضلاً عن تجريب أساليب تدريسية جديدة ومبتكرة، والاستفادة الفعالة من ملاحظات وتقييمات الطلبة والإدارة والزملاء.

وبدوره فإن بعد المرونة (Resilience) يمكن الأستاذ الجامعي من التعافي السريع والفعال من الانتكاسات والضغوط المهنية والأكاديمية التي يواجهها في بيئة العمل الجامعية. حيث يستطيع الأستاذ المرن التكيف بسرعة مع التغييرات في المناهج الدراسية والسياسات الأكاديمية، فضلاً عن التعامل بكفاءة

مع إحتياجات الطلبة المتنوعة والمتغيرة، وتعديل إستراتيجياته التدريسية إستجابة للتحديات الناشئة والمستجدة. وهذه القدرة على التكيف والمثابرة والإستمرارية تسهم بشكل مباشر وملمس في إستدامة وتحسين جودة الأداء التدريسي معاً، وتشكل هذه الأبعاد الأربعة بتكاملها منظومة متكاملة ومتماسكة من الموارد النفسية الإيجابية التي تعمل بتآزر محكم وتفاعل ديناميكي لتحسين جودة الأداء التدريسي. وبالتالي فإن النتيجة الإحصائية المتحصل عليها توضح أن مفهوم رأس المال النفسي يسهم بشكل ملموس وقابل للقياس في تحسين جودة الأداء التدريسي لدى الأساتذة الجامعيين افراد العينة.

وفي هذا السياق، أسفرت نتائج دراسة (Erden,2025) التي أجريت في قبرص على عينة قوامها (369) أستاذا جامعيا بهدف إستكشاف تأثير رأس المال النفسي على جودة حياة العمل والدور الوسيط للانفعالات الإيجابية عن وجود ارتباط موجب بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الوظيفية قدره $(r=0.414)$ ($p < 0.01$) وهو ما يعكس علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية تتجانس مع نتيجة الدراسة الحالية ($r = 0.495$) كما كشفت الدراسة عن دور حاسم للانفعالات الإيجابية كوسيط في العلاقة، مما يشير إلى أن تأثير رأس المال النفسي على جودة الأداء يعمل جزئيا من خلال تحسين الحالة الانفعالية للأساتذة الجامعيين ومن هذا المنطلق تؤيد نتائج دراسة (Erden,2025) نتائج الدراسة الحالية.

كما توصلت نتائج دراسة (Damanik et all.,2025) بعنوان "تأثير رأس المال النفسي والثقافة الرقمية وإدارة المعرفة على جودة الأداء التدريسي" في إندونيسيا على عينة قوامها (475) أستاذا باستخدام منهج كمي متطور يعتمد على نمذجة المعادلة الهيكلية (Structural Equation Modeling - SEM) الى أن رأس المال النفسي بأبعاده الأربعة الأساسية (الفعالية الذاتية والأمل والتفاؤل والصمود/المرونة) يؤثر تأثيرا إيجابيا مباشرا على جودة الأداء التدريسي، حيث أظهرت النتائج الإحصائية دلالة عالية لجميع المسارات بين المتغيرات. علاوة على ذلك، كشفت نتائج الدراسة عن آلية مهمة من خلالها يؤثر رأس المال النفسي على الأداء، حيث يؤثر بشكل غير مباشر من خلال تعزيز الإبداع والابتكار التدريسي لدى الأساتذة، أي أن الأساتذة الذين يمتلكون رأس مال نفسي قوي يصبحون أكثر قدرة وميلا للتفكير الإبداعي والتجريب مع الإستراتيجيات تدريس جديدة ومبتكرة، وهذا الإبداع يترجم مباشرة إلى تحسن ملحوظ وقابل للقياس في جودة التعليم. وفي سياق دراستنا الحالية حول العلاقة بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي لدى أساتذة الجامعة الجزائرية، توفر هذه الدراسة الأجنبية دليلا تجريبيا على أن رأس المال النفسي يعتبر موردا نفسيا حاسما وأساسيا يحسن بشكل كبير جودة الأداء التدريسي والممارسات التعليمية. وهذه النتيجة تؤكد الحاجة الملحة إلى فهم العلاقات المعقدة والديناميكية

بين رأس المال النفسي وجودة الأداء في السياق الأكاديمي الجزائري المحدد، خاصة أن فهم هذه العلاقات قد يساعد في تطوير تدخلات وبرامج فعالة لدعم وتحسين رفاهية الأساتذة وأدائهم المهني.

وفي السياق العربي جاءت دراسة (بن حويل والجريري، 2023) التي سعت إلى فحص العلاقة بين رأس المال النفسي الإيجابي ومستوى الأداء الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس في السياق الجامعي باليمن. وقد بينت النتائج ارتفاع مستوى رأس المال النفسي الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة، وارتفاع مستوى أبعاد الأداء الإبداعي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر معنوي دال إحصائيا لرأس المال النفسي الإيجابي على الأداء الإبداعي. وتنسجم هذه النتائج مع نتائج الدراسة الحالية من حيث دعمها للاتجاه العام الذي مفاده أن تنامي الموارد النفسية الإيجابية لدى الأستاذ الجامعي يرتبط بتحسين مخرجات الأداء المهني داخل الجامعة، مع اختلاف محك الأداء بين الدراستين (الأداء الإبداعي مقابل جودة الأداء التدريسي).

وفي البيئة الجامعية الجزائرية، توصلت نتائج دراسة (بوطالية 2023) التي تناولت العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية ورأس المال النفسي عند عينة من الأساتذة الجامعيين. باستخدام المنهج المختلط الذي دمج بين البحث الكمي (مقياس رأس المال النفسي بأبعاده الأربعة: الكفاءة الذاتية، التفاؤل، الأمل، والمرونة) والبحث الكيفي (استبيانات مفتوحة) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيا بين رأس المال النفسي وجودة الحياة الوظيفية (معامل ارتباط كلي 0.74 عند مستوى دلالة 0.01) حيث كانت جميع ارتباطات الأبعاد الفردية موجبة ودالة إحصائيا. وتشير هذه النتائج إلى أنه كلما ارتفع مستوى رأس المال النفسي للأستاذ الجامعي بما يتضمنه من ثقة بالنفس، تفاؤل، قدرة على تحديد وتحقيق الأهداف، والقدرة على التكيف مع التحديات، ارتفعت جودة حياته الوظيفية. كما حددت الدراسة الجزائرية عوامل محددة تسهم في تدني هذه المستويات، منها: نقص الوسائل البيداغوجية، والظروف الفيزيائية السيئة (الاكتظاظ والضوضاء)، وعدم إشراك الأستاذ في القرارات الإدارية، وضعف نظام الحوافز العلمية، والظروف الاجتماعية والاقتصادية غير المناسبة.

وبما أن الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي يعتبر مكونا جوهريا من مكونات الأداء الوظيفي الأوسع، فإن نتائج هذه الدراسة لها ارتباط مباشر بالدراسة الحالية بين جودة الأداء التدريسي ورأس المال النفسي. فالأساتذة الذين يتمتعون برأس مال نفسي عال وبيئة عمل داعمة (جودة حياة وظيفية عالية) يكونون أكثر قدرة على تقديم تدريس فعال وإبتكاري، وتطوير محتوى درسي متميز، والتعامل بإيجابية مع التحديات التعليمية.

7- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة التي نصت على: إعتبار رأس المال النفسي متغير وسيطا في العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي.

الجدول رقم (31) العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي ورأس المال النفسي كوسيط لدى افراد العينة.

المتغيرات	قيمة المسار	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي ورأس المال النفسي كوسيط	-0.427	0.005	0.000	دال

تؤكد النتائج الإحصائية المستخلصة من نموذج المسار تحقق الفرضية السابعة للدراسة، والتي نصت على إعتبار رأس المال النفسي متغير وسيطا في العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي. حيث كشفت المخرجات عن وجود أثر عكسي قوي ودال إحصائيا للاحتراق النفسي على جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي، إذ بلغت قيمة معامل الإنحدار (-0.427) عند مستوى دلالة (0.000). ويتسق هذا الرقم مع الأدبيات العلمية التي تشير إلى أن الاحتراق النفسي يمثل حالة من الإستنزاف المزمن للطاقة الإنفعالية والمعرفية، مما يؤدي إلى تباعد نفسي تجاه المهام الأكاديمية (Maslach,2016) هذا الإستنزاف يجعل الأستاذ الجامعي غير قادر على الوفاء بمتطلبات الجودة، حيث يميل الأداء في ظل الاحتراق إلى النمطية كآلية لحماية الذات من الإنهيار التام.

وبالإننتقال إلى تحليل الدور الوسيط، يتضح أن رأس المال النفسي يلعب دورا محوريا كآلية إنتقال للأثر بصفة الوساطة الجزئية. وتفسير ذلك إحصائيا يكمن في بقاء المسار المباشر بين الاحتراق والأداء دالا، أما تفسيره أكاديميا فيشير إلى أن الاحتراق النفسي يمارس تأثيرا سلبيا ثنائي الأبعاد: فهو يعطل العمليات الذهنية للأستاذ بشكل مباشر، ومن جهة أخرى يعمل على تقويض "النواة الإيجابية" المتمثلة في رأسماله النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Peterson et al., 2011) إلى أن رأس المال النفسي يمثل موردا داخليا حرجا يتأثر مباشرة بضغوط بيئة العمل، مما يؤدي بدوره إلى تراجع الأداء المهني.

وعند إسقاط هذه النتائج على الأطر النظرية، نجد أن نظرية حفظ الموارد توضح هذه الحالة فالاحتراق النفسي يمثل دوامة من فقدان الموارد، حيث يضطر الأستاذ لاستنزاف موارده النفسية لمواجهة الأعباء الأكاديمية (Hobfoll, 1989) وفي محاولة لإيقاف هذا النزيف، يقوم الأستاذ بتقنين إستثمار موارده في جودة التدريس. وهذا يفسر لماذا لم يستطع رأس المال النفسي إمتصاص كامل أثر الاحتراق في دراستنا، فالضغوط كانت من القوة بحيث تجاوزت القدرة الدفاعية للوسيط، وهو ما يدعم أطروحة حساسية الموارد النفسية أمام الضغوط التنظيمية الحادة حسب ما أشار إليه (Luthans et al., 2015).

وفي ضوء ذلك، تضع هذه النتائج محددات جوهرية لصياغة سياسات تعليمية مستدامة في مؤسسات التعليم العالي. وتؤكد نتائج الدراسة أن تحسين المخرجات الأكاديمية يمر حتما عبر قناة مزدوجة، تبدأ بالحد من مهددات الاحتراق وتخفيف الضغوط، وتنتهي بإستثمار الموارد النفسية الإيجابية للأستاذ وتنميتها (عوض، 2020)، باعتبارها الضمانة الجوهرية للحفاظ على إستقرار جودة الأداء التعليمي في مواجهة التحديات المهنية المتجددة.

وتجمع الأدبيات النفسية والتربوية المعاصرة على أن العلاقة بين الضغوط المهنية والمخرجات الوظيفية ليست علاقة ميكانيكية بسيطة، بل هي علاقة ديناميكية يتوسطها البناء النفسي للفرد. وفي هذا الصدد، أثبتت الدراسات الأجنبية، وفي مقدمتها دراسة (Cheung et al., 2011) أن رأس المال النفسي بمكوناته (الأمل، الكفاءة، المرونة، والتفاؤل) يعمل كمتغير وسيط (Mediator) فعال، حيث يقوم بامتصاص الآثار السلبية للاحتراق النفسي وتحويلها إلى طاقة إيجابية تمنع تدهور جودة الأداء التدريسي مما يجعله حائط صد يضمن استمرارية العطاء المهني حتى في ذروة الضغوط.

وفي السياق العربي، عززت دراسة أبو غالية وآخرون (2019) هذا التوجه المنهجي، حيث كشفت نتائجها أن انخفاض جودة الأداء التدريسي المرتبط بالاحتراق النفسي يمكن معالجته من خلال تنمية مفهوم رأس المال النفسي. فقد خلصت الدراسة إلى أن الأساتذة الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والتفاؤل ينجحون في كسر الحلقة المفرغة للاحتراق النفسي، مما يثبت أن رأس المال النفسي هو الحلقة الوسيطة التي تفسر صمود جودة الأداء في البيئات التربوية الضاغطة.

أما بالانتقال إلى البيئة الجزائرية، فقد قدمت دراسة بن زاهي وعياش (2017) رؤية حول دور الموارد النفسية لدى الأستاذ، مؤكدة أن رأس المال النفسي يمثل المتغير التفسيري الذي يحدد التباين في مستويات الأداء. فبينما يؤدي الاحتراق إلى إستنزاف القدرات المهنية لدى البعض، ينجح الأساتذة الذين يتمتعون بالمرونة النفسية في الحفاظ على جودة تدريسية مستقرة. وتكتمل هذه الرؤية مع دراسة قاسمي وسليمان (2021) التي ركزت على أساتذة التعليم في الجزائر، حيث توصلت إلى أن الإستثمار في الكفاءة الذاتية والأمل يقلل بشكل مباشر من حدة الشعور بالاحتراق، ويؤدي بالتبعية إلى إستدامة معايير جودة الأداء التدريسي وتطويرها.

وتكمن القيمة المضافة لتبني هذا النموذج التفسيري في الدراسة الحالية في قدرتها على فك شفرة التباين في الأداء التدريسي بين الأساتذة الذين يواجهون الظروف الضاغطة نفسها، حيث لم يعد الهدف مجرد رصد العلاقة التقليدية بين الاحتراق النفسي وتراجع الأداء، بل الانتقال نحو مقارنة إيجابية تبحث في آليات الصمود المهني. ومن ثم، تمنح هذه الفرضية عمقا سيكومتريا يتجاوز الطرح الكلاسيكي

من خلال تقديم إطار عملي لصناع القرار يركز على الإستثمار في الموارد النفسية للإستاذ باعتبارها رأس مال غير ملموس ولكنه حاسم في إستدامة جودة المخرجات. وبذلك، تساهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة السيكلوجية الجزائرية بنموذج يربط بين الصحة النفسية للأستاذ ومعايير الجودة العالمية، مما يجعل النتائج المتوخاة ركيزة أساسية لبناء برامج تدريبية تهدف إلى تحسين المنظومة التعليمية من تبعات الاحتراق النفسي.

8- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة والتي نصت على: وجود فروق ما بين الأساتذة في مستويات الاحتراق النفسي، رأس المال النفسي، وجودة الأداء التدريسي، تعزى للمتغيرات الديموغرافية والمهنية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

8-1 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة والتي نصت على: وجود فروق ما بين الأساتذة عينة الدراسة في مستويات الاحتراق النفسي، تعزى لنوع الجنس.

جدول (32) الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الاختبار T	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
الاحتراق النفسي	الذكور	119	83.3613	42.3497	390	2.93	0.002	دال
	الإناث	273	95.4579	33.6946				

يتضح من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي في جنس الذكور بلغت (83.3613) وقيمة انحرافه المعياري قدرت بـ: (42.3497)، مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لجنس الإناث الذي بلغت قيمته (95.4579)، وقيمة انحرافه المعياري قدرت بـ: (33.6946) أما قيمة اختبار (ت) بلغت (0.293) ، وهي دالة عند (0.01) لصالح الإناث، وهذا ما يدل على وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الاحتراق النفسي، وبالتالي نقبل الفرضية الناصية على وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الأساتذة عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس لصالح الإناث، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%).

جدول رقم (33) حجم الأثر لمستويات الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة يعزى لمتغير الجنس.

الاحتراق النفسي للأستاذ الجامعي	قيمة اختبارات	حجم الأثر d كوهين
متغير الجنس	2,93	0.32

من خلال الجدول، تشير النتائج الإحصائية الى وجود فروق ذات دلالة عملية في مستوى الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الجنس. حيث بلغت قيمة اختبار (T-test) المحسوبة (2.93) وللتحقق من مدى قوة هذه الفروق من الناحية التطبيقية، تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل

(Cohen's d)، والذي بلغت قيمته (0.32). وعند إسقاط هذه النتيجة على محكات التفسير الخاصة بمعامل كوهين، نجد أن القيمة المستخرجة تقع ضمن النطاق المتوسط. وهذا يشير إلى أن للجنس تأثيرا ملحوظا وجوهريا في تباين درجات الاحتراق النفسي بين الأساتذة، مما يعني أن الفرق الملاحظ بين الذكور والإناث ليس مجرد فرق إحصائي عابر، بل هو فرق له قيمة تفسيرية واضحة في البيئة الجامعية.

وتتأسس الفرضية الناصة على وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لصالح الإناث في الوسط الجامعي على مبررات سيكولوجية وسوسولوجية رصينة، إذ تتقاطع الأدوار الاجتماعية مع المتطلبات المهنية للأستاذة الباحثة لتخلق بيئة ضاغطة بامتياز. وفي هذا السياق، توفر مقارنة صراع الأدوار (Kahn et al., 1964) سندا نظريا جوهريا، فبالرغم من أن هذه الدراسة ركزت تاريخيا على صراع وغموض الدور كأحد مصادر الضغوط المهنية قبل اكتشاف مفهوم "الاحتراق النفسي" بقرابة عقد من الزمن، إلا أنها وضعت اللبنة الأولى لفهم التداخل الأدائي الذي تواجهه الأستاذة بين إستحقاقات العمل الأكاديمي والتزامات الرعاية الأسرية. الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلى إستنزاف طاقتها النفسية بشكل أسرع من الزملاء الذكور، وهو ما يعد الممهد السيكولوجي الأساسي الذي يفضي في نهاية المطاف إلى ظهور أعراض الاحتراق النفسي.

وعلاوة على ذلك، يبرز المبرر السيكولوجي بوضوح من خلال ما تسميه (Hochschild, 1983) بالعمل العاطفي، حيث تضطر الأستاذة الجامعية، بحكم التوقعات الاجتماعية والمهنية، إلى إستثمار وجداني مكثف في التعامل مع الطلبة وإحتواء مشكلاتهم. بمعنى آخر، أن ممارسة المجاملة العاطفية والجهد النفسي وإدارة المشاعر لإظهار اللطف والإحتواء رغم الإرهاق الداخلي يخلق حالة من الإغتراب الذاتي وهو ما يمثل سببا مباشرا للاحتراق النفسي الذي تجد الأنثى نفسها أكثر عرضة لتبعاته مقارنة بالرجل الذي غالبا ما يتبنى أسلوبا أكثر رسمية وحيادا في علاقاته الوظيفية.

ومن زاوية سوسولوجية، لا يمكن إغفال دور التوقعات المجتمعية التي صاغتها (Eagly, 1987) في نظرية الدور الاجتماعي كمبرر إضافي لهذه الفرضية، فبينما يسمح للرجل بالتركيز على الجوانب الإنجازية والسلطوية، تقع الأستاذة تحت مجهر الرقابة الاجتماعية التي تطالبها بالتوازن المثالي بين الحزم المهني واللطف الأنثوي. ونتيجة لذلك، تبذل الأستاذة جهدا إدراكيا مضاعفا لإثبات جدارتها في بيئة تنافسية، مما يرفع من حدة القلق وتوتر الدور لديها.

وتأسيسا على ما تقدم، تمثل هذه المقاربات النظرية المبرر العلمي والمنطقي لصياغة فرضية الفروق الجنسية في هذه الدراسة، فهي لا تكتفي برصد الفروق كأرقام إحصائية، بل تغوص في الديناميات التاريخية والنفسية التي تجعل من الجنس متغيرا حاسما في فهم الاحتراق النفسي وبالتالي، فإن هذا

التأصيل يمنح الدراسة عمقا تفسيريا يعقب عملية التحليل الإحصائي، ويسمح بصياغة توصيات واقعية تضمن للأستاذة توازنا مستداما بين حياتها المهنية والشخصية، بما ينعكس إيجابا على إستقرار جودة أدائها التدريسي.

كما تتسق نتائج هذه الدراسة (Romero-Martín et al., 2020) مع نتائج الدراسة الحالية التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم العالي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، فقد أظهرت الدراسة الإسبانية التي شملت (470) أستاذة جامعية، تفوق الإناث في الإجهاد المدرك والانهاك الانفعالي مقابل الذكور، بالإضافة إلى ارتفاع ملحوظ في العصائية والأعراض الجسدية المرتبطة بالتوتر لصالح الإناث. ويؤكد هذا الانسجام موثوقية النتائج الحالية، إذ يبرز الجنس كعامل تنبؤي قوي ومتكرر للاحتراق النفسي في قطاع التعليم العالي عبر السياقات الثقافية المتباينة حيث تتجاوز الأستاذات مستويات الإنهاك والضغط بغض النظر عن الفروق الاجتماعية والاقتصادية. ويدعم هذا التوافق ضرورة تطوير برامج وقائية مخصصة للأستاذات الجامعيات في السياق الجزائري، مستفيدة من الدروس المستخلصة من التجارب الدولية.

كما تنسجم نتائج الدراسة الحالية أيضا مع ما توصل إليه نتائج دراسة (الزغلول 2014) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وهو إتفاق يتجاوز مجرد التطابق الرقمي ليعكس واقعا سوسولوجيا ونظريا معقدا، فمن الناحية الإحصائية، يشير تكرار هذه النتيجة في بيانات جامعية عربية مختلفة إلى أن ارتفاع مستوى الاحتراق لدى الأكاديميات يمثل ظاهرة مستقرة ناتجة عن ضغوط بنيوية لا مجرد متغيرات عارضة. ويعزى ذلك من المنظور السياقي إلى ما يعرف بصراع الأدوار الذي تواجهه المرأة الأكاديمية العربية، حيث تتقاطع المتطلبات المهنية الصارمة من بحوث وتدريس مع الالتزامات الأسرية والاجتماعية الضاغطة، مما يخلق عبئا مزدوجا يستنزف طاقتها النفسية. ويجد هذا التفسير سنده النظري في أبعاد الاحتراق النفسي (وفق نموذج ماسلاش)، حيث تظهر الإناث حساسية أعلى تجاه "الإجهاد الانفعالي" وهو المكون الذي يتغذى على الإستنزاف الانفعالي المستمر الناتج عن محاولة التوفيق بين سقف التوقعات الأكاديمية العالي والواقع الاجتماعي المجهد، مما يجعلهن الفئة الأكثر عرضة للاحتراق مقارنة بزملائهن الذكور.

وتتقاطع نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة بن فليس (2010) في الجزائر، والتي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. ويعكس هذا التوافق ثبات الظاهرة في الجامعات الجزائرية رغم تباعد الفترات الزمنية، مما يشير إلى وجود مسببات هيكلية للاحتراق تتجاوز الحالات الفردية. أما من المنظور السياقي، فيمكن تفسير هذه

النتيجة في ضوء الضغوط المزدوجة التي تواجهها الأستاذة الجامعية الجزائرية، إذ لا تقتصر معاناتها على أعباء التدريس والبحث العلمي في ظل نظام (LMD) وما يتطلبه من جهد إضافي، بل تمتد لتشمل الالتزامات الأسرية والاجتماعية التي يفرضها النسق الثقافي المحلي، وهو ما يضعها في حالة صراع أدوار مستمر. ويجد هذا الطرح سنده النظري في ميل الإناث لتسجيل درجات مرتفعة في بعد الإنهاك الانفعالي، حيث يتم إستنزاف طاقتهم العاطفية بشكل أسرع نتيجة محاولة الموازنة بين متطلبات المهنة والتوقعات الاجتماعية، وهو ما يجعلهم الفئة الأكثر عرضة للاحتراق مقارنة بزملائهم الذكور.

وتتعرّز نتائج الدراسة الحالية بما توصل إليه نتائج دراسة لعريبي (2016) في دراسته بجامعة الأغواط، حيث أثبت وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لصالح الأستاذات الجامعيات. وتؤكد هذه الدراسة أن ظاهرة الاحتراق لدى الإناث في الجامعة الجزائرية ليست محصورة في منطقة جغرافية واحدة، بل هي سمة مشتركة تتكرر عبر مختلف المؤسسات الجامعية الوطنية. أما سياقيا، فالأستاذة الجزائرية تواجه ضغوطا مركبة ناتجة عن التحولات التي عرفتها الجامعة مثل نظام (LMD) وما رافقه من زيادة في أعباء المتابعة الإدارية والبيداغوجية، والتي تتقاطع مع التزاماتها الأسرية التقليدية. وبناء على المنظور النظري، فإن هذا التراكم في الأدوار يرفع من حدة الإنهاك الانفعالي لدى الإناث، حيث يجدن صعوبة أكبر في الفصل بين ضغوط العمل ومتطلبات الحياة الخاصة، مما يجعلهم الفئة الأكثر إستهدافا بمتلازمة الاحتراق مقارنة بالذكور.

وفي ذات السياق، إنسجمت نتائج الدراسة الحالية مع ما خلصت إليه نتائج دراسة زغينة وميلود (2018)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الأستاذات. ويظهر الجانب الإحصائي هنا تراكمية علمية تؤكد أن الأكاديميات في الجزائر يسجلن بإستمرار معدلات إجهاد أعلى. أما من الناحية السياقية ترتبط نتائج الدراسة بالواقع السوسيو-مهني في الجزائر، حيث تجد الأستاذة نفسها أمام تحدي المردودية فالمطلوب منها التفوق في بيئة تنافسية أكاديمية مع الحفاظ على إستقرار الأسرة، مما يؤدي إلى تراكم الضغوط النفسية. ومن المنطلق النظري، فإن هذا الوضع يعزز من شعور الإناث بنقص الإنجاز الشخصي والإنهاك السريع، حيث تستنزف الموارد النفسية للمرأة العاملة في الجامعة الجزائرية نتيجة محاولة سد الفجوة بين الأدوار المهنية والاجتماعية، وهو ما يفسر تقدمهن على الذكور في مقياس الاحتراق النفسي.

ويمكن اعتبار النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية مؤشرا سيكولوجيا حاسما يؤكد أن الاحتراق النفسي لدى الأستاذة الجامعية الجزائرية هو ظاهرة هيكلية متجذرة، فمن ناحية المؤشرات الكمية والدلالات الرقمية، يتجلى الانسجام بين هذه نتائج الدراسة الحالية و نتائج الدراسات لكل

من (بن فليس، 2010) و(لعريبي، 2016) و (زغينة، 2018) على أن متغير الجنس يظل من أقوى المحددات التفسيرية لتباين مستويات الاحتراق، مما ينفي كون الظاهرة مجرد حالات معزولة بل هي نتاج تراكمي ثابت عبر مختلف المؤسسات الجامعية الوطنية. أما من ناحية الواقع السوسيو-مهني والخصوصية الثقافية، فإن هذا التفاوت يجد تبريره في نسق الضغوط المتعددة، حيث تواجه الأستاذة الجزائرية تحديات نظام (LMD) وما يفرضه من أعباء بيداغوجية مكثفة، في ظل نظام اجتماعي لا يزال يضع العبء الأكبر للمسؤوليات الأسرية على كاهل المرأة، مما يولد حالة من صراع الأدوار المزمّن.

وبناء على الأطر التفسيرية والنماذج السيكولوجية، فإن هذا الإستنزاف المستمر للموارد النفسية يؤدي بالضرورة إلى تقدم الإناث على الذكور في بُعد الإنهاك الانفعالي، نظرا لطبيعة إستراتيجيات المواجهة لديهم التي تميل للتفاعل العاطفي المباشر مع ضغوط العمل، وهو ما يجعل المنظومة النفسية للأكاديمية الجزائرية أكثر عرضة للاحتراق نتيجة السعي الدائم للموازنة بين سقف التوقعات المهنية والالتزامات الاجتماعية الضاغطة.

1-1-8 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الناصة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى للدرجة العلمية.

جدول (34) الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة تعزى الدرجة العلمية.

مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
365100.837	389	338.684	6.860	0.000	0.05	دال
6970.291	03	2323.430				
372071.128	392	2662.114				

بلغ مجموع المربعات (372071.128) وقيمة متوسط المربعات (2662.114) عند درجة الحرية (389) وقيمة (F 6.860) وهي دالة إحصائيا نظرا لقيمة الدرجة المعنوية SIG قدرت بـ: (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه نقبل فرضية الدراسة الناصة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى للدرجة العلمية. كما أشارت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي (0.000) تعزى للدرجة العلمية عند مستوى

الدلالة (0.05). وبالتالي فإن الفرضية التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحترق النفسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى للدرجة العلمية تحققت، أي أننا رفضنا الفرضية الصفرية.

جدول رقم (35) حجم الأثر لمستويات الاحترق النفسي لدى افراد العينة يعزى لمتغير الدرجة العلمية.

الاحترق النفسي للأستاذ الجامعي	قيمة اختبار f	حجم الاثر مربع ايتا
متغير الدرجة العلمية	5.757	0.034

أظهرت النتائج الاحصائية المتعلقة بمتغير الدرجة العلمية في مقياس الاحترق النفسي للأستاذ الجامعي أن قيمة اختبار (F-test) بلغت (5.757) . وعند قياس حجم الأثر باستخدام مؤشر مربع ايتا (Eta Squared)، بلغت القيمة المحسوبة (0.034) . وبالرجوع إلى محكات التفسير الخاصة بمربع ايتا، تبين أن هذه القيمة تقع في النطاق المحصور بين الصغير والمتوسط. ويشير هذا إحصائياً إلى أن الفروق بين المجموعات (الدرجات العلمية المختلفة) موجودة بالفعل، إلا أنها ليست كبيرة من الناحية العملية. وبناء عليه، يمكن إستنتاج أن الدرجة العلمية تؤثر بشكل محدود على مستوى الاحترق النفسي للأستاذ الجامعي، حيث يفسر هذا المتغير جزءا يسيرا من التباين في درجات الاحترق النفسي مقارنة بمتغيرات أخرى.

وتتأسس هذه الفرضية على مبررات سيكولوجية وتنظيمية، إذ تختلف طبيعة الضغوط المهنية باختلاف الموقع الأكاديمي للأستاذ. وفي هذا السياق، توفر مقارنة "المسار المهني" (Savary et al., 2003) سندا نظريا يفسر هذه الفروق، حيث يواجه الأساتذة في الرتب الدنيا ضغوطا تتعلق بإثبات الجدارة العلمية والسعي نحو الترقية، بينما يواجه ذوو الرتب العليا (درجة الأستاذية) إستنزافا ناتجا عن تضخم المسؤوليات الإدارية وتأطير البحث العلمي، الأمر الذي يؤدي إلى تباين مستويات الاحترق النفسي تبعا لاختلاف الأعباء المنوطة بكل رتبة.

وعلاوة على ذلك، يبرز المبرر السيكولوجي من خلال نموذج مطالب الوظيفة ومواردها الذي طوره (Bakker et al., 2007) حيث يفترض هذا النموذج أن الاختلال بين المتطلبات المهنية والموارد المتاحة هو المحرك الأساس للاحتراق . وبمعنى آخر، قد يمتلك الأستاذ ذو الدرجة العلمية العالية موارد معرفية وخبرة واسعة، لكن حجم المطالب التنظيمية والإشرافية الملقاة على عاتقه قد يتجاوز هذه الموارد، وهو ما يجعله أكثر عرضة للإستنزاف الإنفعالي مقارنة بزميله الأقل رتبة، والذي قد يعاني بدوره من نقص الموارد (كالخبرة أو الإستقرار الوظيفي) رغم قلة المسؤوليات الإدارية.

ومن زاوية أخرى، يمكن تفسير هذه الفروق بالإستناد إلى أطروحات (Leiter et al., 2004) حول الملائمة بين الفرد والبيئة، حيث تتغير توقعات المؤسسة الجامعية من الأستاذ كلما إرتقى في درجته

العلمية . ونتيجة لذلك، فإن عدم التوافق بين تطلعات الأستاذ الشخصية وبين الأدوار الجديدة التي تفرضها عليه الرتبة العلمية (مثل رئاسة اللجان العلمية أو إدارة المخابر) يخلق ضغطا نفسيا مستداما. وتأسيسا على ما تقدم، تمثل هذه المقاربات المبرر العلمي لصياغة فرضية الدرجة العلمية، مؤكدة أن الرتبة الأكاديمية ليست مجرد لقب تشريفي، بل هي محدد أساسي لنوع وكم الضغوط النفسية التي قد تقضي إلى الاحتراق النفسي.

وتعزى الفروق الملحوظة في مستوى الاحتراق النفسي بشكل أساسي إلى ديناميكية الأدوار الأكاديمية وتطورها مع الترقى العلمي، فبينما يتركز احتراق الأساتذة في الدرجات الدنيا حول قلق البدايات وصراع إثبات الذات عبر متطلبات النشر العلمي الصارم، ينتقل هذا الاحتراق لدى الدرجات العليا ليصبح احتراقا ناتجا عن تشتت الجهود بين التدريس، والإشراف، والمهام الإدارية والتحكيمية العلمية، وهو ما يضع الأستاذ أمام ضغط مستمر للحفاظ على صورة ذهنية ومكانة علمية مرموقة تتطلب جهدا ذهنيا مضاعفا. كما يمكن تفسير الفروق في مستويات الاحتراق النفسي بشكل جوهري في ديناميكية الأدوار الأكاديمية والتحويلات في طبيعة المسؤوليات مع الارتقاء في السلم الوظيفي. فالأساتذة في الرتب العلمية الدنيا يواجهون ضغوطا مركبة ترتبط برغبة حثيثة في إثبات الذات المهنية وتحقيق شروط التثبيت، مما يولد لديهم إستنزافا عاطفيا مزمنًا. وتتفق هذه الرؤية مع ما ذهبت إليه دراسة (Maslach et al., 2016) التي أكدت أن أعضاء هيئة التدريس في بدايات مسارهم المهني يعانون من مستويات احتراق أعلى نتيجة لضغوط المهنة وضرورة الموازنة بين متطلبات التدريس الكثيفة ومعايير النشر العلمي الصارمة، بينما يميل الاحتراق لدى الرتب العليا ليكون مرتبطا بالأعباء الإدارية والبيروقراطية التي تستنزف طاقاتهم بعيدا عن جوهر التخصص العلمي.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية أيضا إلى التباين في آليات التكيف والاستجابة للضغوط بين الدرجات العلمية المختلفة، حيث يمتلك الأساتذة في الرتب العليا خبرة تراكمية تمنحهم قدرة أكبر على إدارة الصراعات التنظيمية وتحديد الأولويات، بخلاف الأساتذة الجدد الذين قد يفتقرون لهذه الحصانة النفسية. وهذا ما تؤكدته دراسة أبو غزال (2015) في البيئة الأردنية، حيث أظهرت النتائج أن الأساتذة برتبة أستاذ مساعد هم الأكثر عرضة للاحتراق النفسي، وفسر ذلك بوجود فجوة حادة بين التوقعات المثالية التي يحملها الأستاذ في بداية مساره وبين الواقع المهني المزدهم بالمتطلبات، مما يؤدي إلى سرعة الشعور بالإجهاد وفقدان الحماس، في حين يوفر الاستقرار المهني في الرتب الأعلى نوعا من الوقاية النفسية ضد الاحتراق النفسي.

وعلاوة على ذلك، تفسر هذه الفروق في السياق الخصوصي للجامعة، بربطها بمسألة التأهيل الأكاديمي المستمر، فالأستاذ في الرتب المتوسطة والدنيا يقع تحت ضغط إعداد ملفات التأهيل والترقية

وفق شروط بيداغوجية وعلمية معقدة تتطلب جهدا ذهنيا وزمنيا مضاعفا. وتنسجم هذه القراءة مع نتائج دراسة بوزيد (2019) في البيئة الجزائرية، التي كشفت أن الأساتذة المحاضرين هم الأكثر معاناة من الاحتراق مقارنة بأساتذة التعليم العالي، وأرجعت ذلك إلى ثقل الحجم الساعي للتدريس الملقى على عاتقهم، بالإضافة إلى التوتر الناتج عن السعي الدائم لاستيفاء شروط الترقية العلمية في ظل نقص الإمكانيات المحفزة، مما يؤدي بهم إلى حالة من التبلد العاطفي وتراجع الشعور بالإنجاز الشخصي نتيجة إستهراقهم الكلي في المتطلبات الإجرائية والمهنية.

وتأسيسا على ما سبق، يخلص إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الدرجة العلمية ليس مجرد نتيجة إحصائية عابرة، بل هو إنعكاس لتطور المسار الإجهادي للأستاذ الجامعي. فكل درجة علمية تحمل في طياتها مسببات احتراق نوعية، حيث يهيمن احتراق التأسيس والترقية على الرتب الدنيا والمتوسطة نتيجة كثافة الأعباء البيداغوجية والضغط النفسي لنظام النشر العلمي، بينما يبرز احتراق المسؤولية والإدارة لدى الرتب العليا نتيجة تشتت الجهد بين المهام القيادية والتمثيلية.

وتشير هذه النتيجة بوضوح إلى أن الخبرة الأكاديمية والارتقاء العلمي، رغم ما يوفرانه من حصانة معرفية وإستقرار مادي، إلا أنهما لا يحميان الأستاذ تماما من الاحتراق النفسي، بل يغيران نمطه وأبعاده. وهو ما يستوجب على الإدارة الجامعية تصميم إستراتيجيات دعم نفسي وتخفيف للأعباء تراعي الخصوصية الوظيفية لكل درجة علمية، لضمان إستدامة العطاء الأكاديمي وحماية رأس المال البشري للجامعة من الإستهتراف.

وبناء على التراكم المعرفي للدراسات الميدانية التي تناولت الوسط الجامعي، نجد أن فرضية الفروق في مستويات الاحتراق النفسي تبعا للدرجة العلمية تحظى بتأييد واسع، إذ كشفت دراسة عبد الفتاح وصبري (2018) عن وجود تباين جوهري في مستويات الإستهتراف الإنفعالي، حيث أظهرت النتائج أن الأساتذة في الرتب العلمية الأولى (أستاذ مساعد) يعانون ضغوطا مكثفة مرتبطة بمتطلبات الترقية وإثبات الذات الأكاديمي، وهو ما ينسجم مع الطرح الذي يربط بين نقص الخبرة التنظيمية وارتفاع حدة الاحتراق. وفي سياق متصل، أشارت نائج دراسة (Leiter et al., 2009) إلى أن هذا التأثير يمتد ليشمل الرتب العليا أيضا، حيث سجل الأساتذة برتبة "بروفيسور" مستويات مرتفعة من تبدل المشاعر نتيجة تضخم الأعباء الإدارية والقيادية التي تستهلك طاقتهم الوجدانية. وعلى مستوى البيئة المحلية، جاءت دراسة بن عيسى (2021) لتعزز هذا التوجه في الجامعة الجزائرية، مشيرة إلى أن الرتب الانتقالية (أستاذ محاضر) هي الأكثر عرضة للضغوط نتيجة ازدواجية المهام بين التأطير والبحث، الأمر الذي يؤكد في مجمله أن الدرجة العلمية تعمل كمتغير حاسم في تشكيل طبيعة الخبرة الضاغطة.

ويستخلص من مراجعة الدراسات السابقة وجود شبه إجماع على دور الدرجة العلمية في تباين مستويات الاحتراق النفسي، إلا أن أغلب تلك الجهود البحثية ركزت على رصد الفروق من منظور إحصائي وصفي دون الغوص الكافي في المتغيرات النفسية الوسيطة التي قد تخفف من حدة هذا الاحتراق. ومن هنا تبرز الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية لسدها، إذ بينما إكتفت دراسات مثل دراسة (Leiter et al., 2009) ودراسة بن عيسى (2021) بتحديد الرتب الأكثر عرضة للضغط، تذهب الدراسة الحالية الى ربط هذه الفروق بمتغير "رأس المال النفسي" بمعنى آخر، أن القيمة المضافة تكمن في محاولة فهم لماذا يختلف مستوى الاحتراق النفسي بين الدرجات العلمية، وهل يمكن لمكونات رأس المال النفسي (الأمل والمرونة) أن تعمل كحائط صد يفسر صمود بعض الرتب العلمية أمام الاحتراق مقارنة بغيرها. وبذلك، تنتقل الدراسة من مجرد التشخيص إلى محاولة التفسير البنائي، مما يفتح آفاقاً جديدة لتطوير استراتيجيات وقائية تتناسب مع الخصوصية التنظيمية لكل درجة علمية في الجامعة الجزائرية.

2-1-8 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الناصة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة.

جدول (36) الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى افراد العينة تعزى لسنوات الخبرة.

مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
339872.915	389	315.281	34.042	0.000	0.05	دال
32198.213	03	10732.738				
372071.128	392	317.013738				

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة مجموع المربعات بلغت (372071.128) وقيمة متوسط المربعات بلغت (317.013738) عند درجة الحرية (389) وقيمة (F 34.042) وهي دالة إحصائية نظرا لأن قيمة الدرجة المعنوية SIG قدرت بـ: (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه نقبل فرضية الدراسة الناصة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة. وأشارت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة تعزى لسنوات الخبرة. عند مستوى الدلالة (0.05). وبالتالي فإن الفرضية التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة. تحققت أي أننا رفضنا الفرضية الصفرية.

جدول رقم (37) حجم الأثر لمستويات الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة يعزى لسنوات الخبرة.

الاحتراق النفسي للأستاذ الجامعي	قيمة اختبار f	حجم الأثر مربع إيتا
متغير سنوات الخبرة	34,042	0.208

أظهرت النتائج الاحصائية فروقا جوهرية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لسنوات الخبرة لدى الأستاذ الجامعي، حيث بلغت قيمة اختبار (F-test) المحسوبة (34.042) . وعند فحص القوة التفسيرية لهذه الفروق من الناحية العملية باستخدام مؤشر حجم الأثر مربع إيتا (Eta Squared) تبين أن القيمة بلغت (0.208). وبالمقارنة مع محكات التفسير المعتمدة، نجد أن هذه القيمة تقع ضمن النطاق الكبير. وهذا يشير إحصائيا إلى أن الفروق بين مجموعات سنوات الخبرة ليست مجرد فروق ظاهرية، بل هي فروق كبيرة وذات دلالة عملية قوية، مما يعني أن عدد سنوات الخبرة يعد من العوامل الحاسمة والمؤثرة بشكل كبير في تحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى الأساتذة الجامعيين.

وتظهر النتائج وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لعينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة، وهي نتيجة يمكن إعتبارها إنعكاس طبيعي لعملية التكيف المهني التي يمر بها الأستاذ الجامعي. ففي المراحل الأولى من المسار الوظيفي، يواجه الأساتذة المبتدئون ما يعرف بصدمة الواقع، حيث يصطدم الطموح الأكاديمي بضغوط واقعية معقدة تتراوح بين الأعباء التدريسية والالتزامات الإدارية، مما يؤدي إلى إستنزاف طاقتهم النفسية سريعا. وتتسق هذه الرؤية مع الإطار النظري لـ: (Maslach et all.,1981) الذي يؤكد أن نقص الخبرة المهنية يحرم الفرد من إستراتيجيات المواجهة الفعالة، مما يجعله أكثر عرضة للإرهاك الإنفعالي في مواجهة الضغوط المتراكمة.

وفي المقابل، تعمل سنوات الخبرة الطويلة بمثابة درع واق يعزز المرونة النفسية لدى الأستاذ فبالخبرة التراكمية لا تمنح الأستاذ تمكن معرفي فحسب، بل تكسبه نضج إنفعالي يتيح له إدارة الأزمات بهدوء وإتزان. وهذا ما أكدته دراسة (أبو غزال 2007)، حيث خلصت إلى أن الأساتذة الأكثر خبرة هم الأكثر قدرة على التكيف النفسي والاجتماعي بفضل إمتلاكهم مهارات السيطرة على المواقف المهنية الصعبة، مما يقلل من وطأة الاحتراق مقارنة بزملائهم الجدد الذين ما يزالون في مرحلة تحسس الطريق المهني. ومع ذلك، قد تظهر لدى بعض ذوي الخبرة الطويلة ملامح احتراق ناتجة عن الرتابة الوظيفية (Job Monotony) وهي حالة من الشعور بالملل والسأم والنمطية، تصيب الموظف نتيجة تكرار المهام نفسها والأنشطة اليومية لفترات طويلة دون أي تجديد أو تحديث في طبيعة العمل. وهو ما أشار إليه (Huberman, 1993) في وصفه لمرحلة الركود التي قد تصيب الأستاذ بعد سنوات طويلة من العطاء إذا لم يتجدد حافزه المهني.

وعلاوة على ذلك، يلعب الاستقرار المهني والمادي المرتبط بزيادة سنوات الخبرة دورا جوهريا في خفض حدة الاحتراق النفسي، فالأستاذة ذوو الخبرة غالبا ما يكونون قد إستقروا في رتب علمية عليا، مما يحررهم من قلق الترقية الذي يعيشه الأستاذ المبتدئ. وتدعم دراسة (عسكر، 2003) هذا التفسير، مشيرة إلى أن الشعور بالأمان الوظيفي والتمكن المهني يقللان من احتمالية الإصابة بتبدل المشاعر تجاه العمل. وبناء على ذلك، تظهر الخبرة في هذه الدراسة كعامل حاسم في صياغة الفوارق النفسية، حيث يتحول الأستاذ بمرور الوقت من مرحلة المقاومة المجهدة للضغوط إلى مرحلة التعايش الذكي والمستقر مع متطلبات المهنة.

ويستخلص كفهم عام لهذه النتائج أن العلاقة بين سنوات الخبرة والاحتراق النفسي لا تمثل مجرد تسلسل زمني عابر، بل هي رحلة نضج مهني وإنفعالي يعاد فيها تشكيل هوية الأستاذ الجامعي وتوازنه. ففي سنوات الخبرة الأولى، يكون الأستاذ في مواجهة مباشرة مع فجوة عميقة بين مثالية التوقعات والواقع التنظيمي، مما يستنزف مخزونه النفسي في محاولة مضنية لإثبات الذات والتكيف مع الأعباء المتعددة. ومع تقدم سنوات الخدمة، تتحول الخبرة إلى آلية دفاعية تكسب الأستاذ قدرة فائقة على تمحيص الضغوط وترتيب الأولويات، بحيث ينتقل من إستجابة الإنهاك (في بداياته) إلى إستجابة المرونة مع تراكم الخبرة. وبذلك، لا تعتبر الخبرة مجرد تراكم معرفي، بل هي بمثابة صمام أمان يقي الأستاذ من السقوط في الاغتراب المهني، من خلال منحه شعور أعمق بالسيطرة، والكفاءة الذاتية، والاستقرار الوظيفي.

وتأسيسا لما سبق، تشير القراءة التحليلية للنتائج إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة) ليس مجرد تقابل رقمي، بل هو الإنعكاس لتقاطع العوامل الديموغرافية والمهنية داخل الفضاء الجامعي. ففيما يخص متغير الجنس، تذهب الدراسة في تفسيرها إلى أن هذه الفروق تعود أساسا إلى صراع الأدوار الذي تواجهه الأستاذة الجامعية، حيث يتقاطع العبء الأكاديمي والبحثي مع الالتزامات الأسرية، مما يخلق ضغطا مركبا يعجل بحالة الإستنزاف النفسي. أما بالنسبة للدرجة العلمية، فإن الفروق تعكس نوعية التحديات الوظيفية المرتبطة بكل رتبة، إذ يواجه الأساتذة في الرتب العلمية الأولى ضغوطا مكثفة ناتجة عن قلق إثبات الجدارة والسعي لتحقيق متطلبات الترقية الصارمة.

وبالرابط مع متغير سنوات الخبرة، تكتمل هذه الرؤية لتكشف أن الاحتراق النفسي مسار ديناميكي يتأثر بمدى تطور إستراتيجيات التكيف، حيث أن الخبرة الطويلة تمنح الأستاذ رصيда من المناعة النفسية وقدرة على تمحيص الضغوط وفرزها، مما يجعله أكثر صمودا واتزانًا مقارنة بزملائه المبتدئين. وبناء على ذلك، يخلص التحليل إلى أن الاحتراق النفسي في الوسط الأكاديمي هو نتاج تفاعل مستمر

بين الهوية الشخصية للأستاذ ومكانته الوظيفية وتراكمه المهني، حيث يزداد خطر الاحتراق كلما تداخلت الضغوط الاجتماعية مع التطلعات المهنية في ظل نقص الممارسة الميدانية.

2-8 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية التي نصت على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى للمتغيرات الديموغرافية والمهنية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

1-2-8 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية التي نصت على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رأس المال النفسي لدى الأساتذة الجامعيين عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس.

جدول (38) الفروق في مستوى رأس المال النفسي لدى أفراد العينة تعزى لنوع الجنس.

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الاختبار T	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
رأس المال النفسي	الذكور	119	54.7489	7.9250	390	4.53	000,0	دال
	الإناث	273	69.9204	11.0114				

يتضح من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور بلغت (54.7489) وقيمة انحرافه المعياري قدرت بـ: (7.9250) مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لجنس الإناث التي بلغت (69.9204) وانحرافه المعياري قدر بـ: (11.0114) اما قيمة اختبار (ت) بلغت (0.435) وهي دالة عند (0.01) لصالح الإناث، وهذا ما يدل على وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى رأس المال النفسي، وبالتالي نقبل الفرضية القائلة بوجود فروق في مستوى رأس المال النفسي لدى الأساتذة الجامعيين عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس لصالح الإناث. ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (1%).

جدول رقم (39) حجم الأثر لمستويات رأس المال النفسي لدى أفراد العينة يعزى لنوع الجنس.

رأس المال النفسي للأستاذ الجامعي	قيمة اختبار ت	حجم الأثر d كوهين
متغير الجنس	4.53	0.46

تشير النتائج الإحصائية إلى وجود فروق في مستوى رأس المال النفسي لأفراد العينة تعزى لنوع الجنس. حيث بلغت قيمة اختبار (T-test) المحسوبة (4.53). وعند فحص القوة التفسيرية لهذه الفروق من الناحية العملية باستخدام مؤشر حجم الأثر (Cohen's d)، بلغت القيمة المحسوبة (0.46) وعند تفسير هذه النتيجة وفقا لمحكات كوهين، نجد أن قيمة (0.46) تقترب من المستوى المتوسط. وهذا يعني أن الفرق بين الجنسين في مستوى رأس المال النفسي له حجم أثر متوسط من الناحية العملية، مما يشير

إلى أن متغير الجنس يفسر جزءا عمليا مهما من التباين في مستوى رأس المال النفسي لدى الأساتذة الجامعيين.

ويرجع هذا التباين في مستوى رأس المال النفسي لصالح الأساتذات الجامعيات بمتوسط حسابي بلغ (69.92) إلى نجاح الإناث في صياغة منظومة استثمار نفسي تكيفي متطورة لمواجهة تحديات البيئة الأكاديمية، فبينما قد يواجه الأساتذة الذكور مسارا مهنيا يتسم أحيانا بالنمطية الاجرائية، تضطر الأساتذة الجامعية نتيجة لضغوط صراع الادوار بين الالتزامات المهنية والمسؤوليات الأسرية الى تفعيل مواردها النفسية كآليات صمود استراتيجيية. هذا الضغط المركب، بدلا من ان يؤدي الى تراجع الأداء، ساهم في هندسة مرونة نفسية عالية لديهن، حيث أصبح النجاح الأكاديمي يمثل في الوعي الذاتي للأساتذات إنتصارا شخسيا وإثباتا للجدارية، مما رفع من سقف تقدير الذات لديهن وعزز من قدرتهن على تحويل العقبات المهنية الى فرص للنمو، وهو ما وفر لهن حصانة ذاتية ضد الضغوطات المهنية.

وهذا التفسير التحليلي يتسق مع الاطروحات المرجعية التي قدمها (Luthans et al., 2015) في مقاربتهم التي تنظر لمفهوم رأس المال النفسي كحالة تطويرية قابلة للنمو والارتقاء من خلال التفاعل مع بيئة العمل، حيث يظهر تفوق الاناث في هذه الدراسة من خلال تنامي بعد الكفاءة الذاتية لديهن، اذ تمثل كل محطة إنجاز بحثي أو نجاح بيداغوجي مؤشرا معرفيا قويا يرسخ يقينهن بالقدرة على حشد الطاقات الوجدانية والموارد المعرفية لمواجهة المهام الأكاديمية الاكثر تعقيدا. وفي هذا السياق، يمكن القول أن هذا الشعور المتزايد بالكفاءة يغذي بدوره بُعد الأمل بمفهومه البنائي الذي يجمع بين قوة الارادة ومرونة الوسائل، ويمكن القول بأن الاستاذات الجامعيات يظهرن مهارة عالية في إبتكار حلول بديلة ومسارات مرنة للالتفاف على المعوقات التنظيمية والبيروقراطية، وهو ما يتطابق مع نموذج (Luthans et al., 2015) في اعتبار بُعد الأمل طاقة محركة للوصول الى الأهداف رغم التحديات.

وبالإسقاط على الدراسات السابقة، تتقاطع نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أجنبية وعربية وجزائرية، ففي البيئة الجزائرية، أكدت دراسة سليمان (2021) أن الأساتذة الجامعية تمتلك مستويات مرتفعة من الصمود النفسي كآلية دفاعية لمواجهة ضغوط العمل، مما جعلها أكثر إستثمارا لمواردها الذاتية مقارنة بالرجل. وعلى نحو متصل، جاءت دراسة العنزي (2019) في السياق العربي لتعزز هذا الطرح، حيث وجدت أن الإناث في الوسط الأكاديمي يظهرن مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية والالتزام المهني نتيجة الرغبة في التميز وإثبات الإستحقاق العلمي. وعلى الصعيد العالمي، تؤكد الدراسة الأصلية لـ (Luthans et al., 2007) أن مفهوم رأس المال النفسي بمكوناته الأربعة يمثل موردا إستراتيجيا يفسر التباين في الأداء والرضا المهني، مؤكدة على إمكانية تطويره كآلية حماية ودعم في بيئات العمل

الضاغطة ويمكن القول، أن هذا التكامل بين الواقع الميداني والطرح النظري والدراسات السابقة يؤكد أن تفوق الإناث في رأس المال النفسي هو نتاج لعملية تراكمية من الخبرات التكيفية العميقة.

2-2-8 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الناصة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى للدرجة العلمية.

جدول (40) الفروق في مستوى رأس المال النفسي لدى أفراد العينة تعزى للدرجة العلمية.

مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
داخل المجموعات	389	254.417	5.757	0.000	0.05	دال
خارج المجموعات	03	2007.697				
المجموع	392	2262.114				
		96671.128				

نلاحظ من خلال الجدول أن مجموع المربعات بلغ (96671.128) وقيمة متوسط المربعات (2262.114) عند درجة الحرية (389) وقيمة (F 5.757) وهي دالة إحصائية نظرا لأن قيمة الدرجة المعنوية SIG قدرت بـ (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه نقبل فرضية الدراسة الناصة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رأس المال النفسي تعزى للدرجة العلمية. حيث أشارت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رأس المال النفسي تعزى للدرجة العلمية عند مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فإن الفرضية التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رأس المال النفسي لدى أفراد العينة تعزى للدرجة العلمية تحققت أي أننا رفضنا الفرضية الصفرية.

جدول رقم (41) حجم الأثر لمستويات رأس المال النفسي لدى أفراد العينة يعزى للدرجة العلمية.

رأس المال النفسي للأستاذ الجامعي	قيمة اختبار f	حجم الأثر مربع إيتا
متغير الدرجة العلمية	5.757	0.112

كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود فروق في مستويات رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الدرجة العلمية. حيث بلغت قيمة اختبار (F-test) المحسوبة (5.757) ولتجاوز قصور الدلالة الإحصائية وتحديد القوة التفسيرية الحقيقية لهذه الفروق من الناحية التطبيقية، تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل مربع إيتا (Eta Squared) والذي بلغت قيمته (0.112) وعند تحليل هذه القيمة وفقا للمحكات العملية لتفسير حجم الأثر، نجد أن القيمة المستخرجة تقع ضمن النطاق المتوسط إلى الكبير. ومن الناحية الإحصائية، تعني هذه النتيجة أن الدرجة العلمية تفسر ما يقارب نسبة (11.2%) من

التباين الحاصل في مستوى رأس المال النفسي لدى افراد العينة . وهذا يشير إلى أن الاختلاف في المرتبة الأكاديمية أو الدرجة العلمية يلعب دورا جوهريا وواضحا من الناحية في تحديد مستوى الموارد النفسية (مثل الكفاءة الذاتية، التفاؤل، الأمل، والمرونة) لدى الاساتذة، مما يجعل الدرجة العلمية متغيرا تفسيريا قويا في سياق هذه الدراسة.

وترجع هذه النتيجة بشكل أساسي إلى تراكم الكفاءة الذاتية والخبرة الميدانية التي ينميها الأستاذ الجامعي عبر تدرجه الطويل في السلم الأكاديمي، فكلما إرتقى الأستاذ في درجاته العلمية، يكون قد إجتاز بنجاح سلسلة من الإختبارات المعرفية والبحثية المعقدة، بدءا من إعداد الأطروحات وصولا إلى إدارة المشاريع البحثية الوطنية. وهذا النجاح المتكرر يولد لديه يقينا راسخا بقدراته الذاتية، وهو ما يتماشى مع المقاربة النظرية لباندورا (Bandura, 1997) حول مصادر الكفاءة الذاتية، حيث تعد تجارب الإتيقان (Mastery Experiences) أقوى محفز للثقة بالنفس. ومن هذا المنطلق، فإن لسنوات الممارسة المهنية الأثر الملحوظ، فقد منحت للإستاذ نوعا من المناعة الأكاديمية التي جعلته أكثر مرونة (Resilience) وفقا لنموذج (Luthans et al., 2007) حيث أن الخبرة المتراكمة في مواجهة ضغوط النشر ونقد الأقران تزيد من قدرة الأستاذ على إستعادة توازنه النفسي بسرعة. وتتفق هذه الرؤية التحليلية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Grover et al., 2018)، والتي أكدت على أن الموارد النفسية ليست سمات جامدة بل هي حالات تطويرية تزدهر كلما زادت درجة الانخراط في المهام القيادية المرتبطة بالرتب العليا، مما يمنح ذوي الدرجات المتقدمة قدرة فائقة على إدارة الضغوط وتوجيه أهدافهم بوضوح مقارنة بزملائهم في الرتب الأدنى.

وفي سياق متصل، يعزى تفوق هذه الفئة أيضا إلى الاستقرار المهني والمكانة الاعتبارية المرتبطة بالدرجات العلمية المتقدمة، وهو ما يجد سنده النظري التفسيري في هرم "ماسلو" للاحتياجات (Maslow, 1954)، وتحديدًا في قمة الهرم المتمثلة في تقدير الذات وتحقيقها، فالوصول إلى رتبة الأستاذية يحرر الأستاذ من هواجس الاستقرار الوظيفي، مما يفسح المجال لنمو بعدي الأمل والتفاؤل. وتتقاطع هذه الرؤية مع دراسة (الزبيدي، 2021) التي كشفت أن الارتقاء للرتب الأكاديمية العليا يرافقه تحسن في الرؤية المستقبلية للمسار المهني. أما في البيئة الجزائرية، فتتقاطع مخرجات الدراسة الحالية بشكل وثيق مع نتائج دراسة (بوقفة، 2022) حيث خلصت إلى أن الرتب العلمية المتقدمة تمنح الأستاذ نوعا من الحصانة المعنوية والاعتراف المؤسسي. ويستقرئ من ذلك أن طبيعة المسار المهني في الجامعة الجزائرية تجعل من بلوغ رتبة الأستاذية محطة فارقة في تعزيز الشعور بالتمكن والرضا عن الذات، وهو ما يفسر تسجيل دراستنا الحالية لمستويات مرتفعة من رأس المال النفسي لدى هذه الفئة. كما يجد هذا الطرح سنده النظري في نموذج الازدهار (Seligman, 2011)، إذ يتضح أن الأستاذ في هذه المرحلة

يتجاوز ضغوط إثبات الجدارة العلمية إلى مرحلة الإبداع الأكاديمي، مما يجعله أكثر استثماراً لمدخراته النفسية في توجيه الطلبة وتطوير البحث العلمي، بعيداً عن مشاعر التوجس التي قد تلازم الأساتذة المساعدين نتيجة عدم استقرار مكانتهم الوظيفية بعد.

3-2-8 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الناصية على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى لسنوات الخبرة.

جدول (42) الفروق في مستوى رأس المال النفسي لدى عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة.

مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
داخل المجموعات	389	75.172	12.584	0.000	0.05	دال
خارج المجموعات	03	434.538				
المجموع	392	509.71				
61575.101						
35096.027						
96671.128						

من خلال الجدول نلاحظ بأن مجموع المربعات بلغ (96671.128) وقيمة متوسط المربعات (509.71) عند درجة الحرية (389) وقيمة (F 12.584) وهي دالة إحصائياً نظراً لأن قيمة الدرجة المعنوية SIG قدرت بـ (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه نقبل فرضية الدراسة الناصية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى لسنوات الخبرة. حيث أشارت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رأس المال النفسي لدى أفراد العينة تعزى لسنوات الخبرة. عند مستوى الدلالة (0.05) حيث تشير النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها إلى وجود تمايز في مستوى رأس المال النفسي بينهم يعزى لسنوات الخبرة، إذ أدت معالجة البيانات إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة.

جدول رقم (43) حجم الأثر لمستويات رأس المال النفسي لدى عينة الدراسة يعزى لسنوات الخبرة.

رأس المال النفسي للأستاذ الجامعي	قيمة اختبار f	حجم الأثر مربع إيتا
متغير سنوات الخبرة	12.584	0,1475

كشفت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة عن وجود فروق جوهرية في مستوى رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. حيث بلغت قيمة اختبار (F-test) المحسوبة (12.584) ولتحديد القوة التفسيرية لهذه الفروق من الناحية العملية، تم الاعتماد على مؤشر حجم الأثر مربع إيتا (Eta Squared) والذي بلغت قيمته (0.1475). وعند تحليل هذه القيمة وفقاً

للمحكات الإحصائية المعتمدة، نجد أن حجم الأثر الملاحظ يقع ضمن النطاق الكبير. ومن الناحية الإحصائية، تعني هذه النتيجة أن سنوات الخبرة تفسر ما يقارب (14.75%) من التباين الحاصل في مستوى رأس المال النفسي لدى الأساتذة الجامعيين. وتشير هذه النتيجة بوضوح إلى أن الاختلاف في عدد سنوات الخبرة المهنية للأستاذ الجامعي يؤدي إلى إختلاف كبير وواضح في مستوى موارده النفسية (الكفاءة، التفاؤل، الأمل، والمرونة) من الناحية التطبيقية، مما يبرز سنوات الخبرة كأحد المحددات الأساسية والقوية لرأس المال النفسي في البيئة الجامعية.

ويستشف من منطوق هذه النتيجة أن تفوق الأساتذة الأكثر خبرة في مستوى رأس المال النفسي يعود بالأساس إلى نضج إستراتيجيات التكيف وتراكم الحكمة المهنية، فمع التقدم في العمر الوظيفي يطور الأستاذ مهاراته في إدارة التوقعات والتعامل مع ضغوط البيئة الجامعية. وتجد هذه النتيجة تفسيراً في نظرية الإستثمار الاجتماعي لروادها (Roberts, Wood, Caspi)، التي تفترض أن الانخراط الطويل في أدوار مهنية محددة يؤدي إلى تطوير سمات شخصية إيجابية وزيادة في الاستقرار النفسي نتيجة الالتزام بالمعايير المهنية. كما يتسق هذا الطرح مع نظرية الحفاظ على الموارد (COR) لصاحبها (Stevan Hobfoll) حيث ينجح الأساتذة القدامى في بناء منظومة متكاملة من المدخرات النفسية والاجتماعية عبر السنين، مما يجعلهم أقل عرضة للإستنزاف وأكثر قدرة على التفاؤل بمخرجات عملهم مقارنة بالأساتذة الجدد الذين لا يزالون في مرحلة استهلاك الموارد لترسيخ ركائز جدارتهم المهنية وتحقيق التكيف الوظيفي المنشود. وفي إطار الربط بالدراسات السابقة، تتقاطع مخرجات الدراسة الحالية بشكل وثيق مع دراسة (Hazan et al., 2020) التي أكدت أن الخبرة الطويلة تمنح الأكاديميين قاعدة آمنة من الثقة بالنفس تسمح لهم بمواجهة تقلبات السياسات التعليمية بمرونة عالية. كما تتوافق هذه النتيجة مع دراسة (القحطاني، 2023) التي أثبتت وجود علاقة طردية بين عدد سنوات الخدمة ومستوى الأمل لدى أعضاء هيئة التدريس، مرجعة ذلك إلى الإستقرار المهني والمكانة الاعتبارية التي تمنحهم شعوراً بالإنجاز الوجودي. أما بالنظر إلى خصوصية البيئة الجزائرية، فتتم هذه النتائج عن إستقراء مفاده أن الخبرة في الجامعة الجزائرية تعمل كآلية للتحصين النفسي، حيث يطور الأستاذ مع الوقت قدرة على تحويل العوائق التنظيمية إلى فرص للتعلم، وهو ما ينسجم مع ما ذهبت إليه دراسة (منصوري، 2021) التي أجريت على عينة من الأساتذة الجزائريين، مؤكدة أن سنوات الخبرة المهنية تساهم في تدعيم الرصيد النفسي الإيجابي للأستاذ، مما يجعله أكثر قوة في مواجهة الإحباط المهني وأكثر تفاؤلاً في تخطيط مساره البحثي.

3-8 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الناصة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى لنوع الجنس.

جدول (44) الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس.

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الاختبار T	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
جودة الأداء التدريسي	الذكور	119	91.4498	14.6614	390	-1.313	062,0	غير دال
	الإناث	273	92.6963	12.6557				

كشفت النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول عن تقارب جوهري في المتوسطات الحسابية لمستوى جودة الأداء التدريسي بين الجنسين، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للذكور (91.44) مقابل (92.69) للإناث، وبناء على قيمة اختبار "ت" البالغة (-1.313)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، فإنه يتضح عدم وجود فروق معند بها بين الأساتذة الذكور والإناث في جودة أدائهم التدريسي. وتعني هذه النتيجة رفض الفرضية الناصة على وجود تأثير لنوع الجنس على مستوى الأداء، وذلك بنسبة ثقة بلغت (99%)، مما يشير إلى أن الكفاءة التدريسية في الوسط الجامعي تتجاوز محددات النوع الاجتماعي.

ويمكن تأويل هذه النتيجة إلى سيادة المعايير البيداغوجية الموحدة وضوابط الحوكمة الأكاديمية التي تؤطر السلوك المهني داخل الحرم الجامعي. وتجد هذه النتيجة سنداً تحليلي في نموذج التوقعات المطور (Updated Expectancy Model) الذي صاغه (Lloyd & Mertens, 2021) حيث يشترك الأساتذة (ذكوراً وإناثاً) في إدراك العوائد المهنية المرتبطة بجودة الأداء، مما يولد استجابات سلوكية متسقة تتجاوز الفوارق الجندرية التقليدية. كما ينسجم أيضاً هذا الطرح مع نموذج خصائص الوظيفة (Job Characteristics Model) لهاكمان وأولدهام (Hackman & Oldham)، الذي يؤكد أن طبيعة العمل الأكاديمي، بما تفرضه من استقلالية وتنوع في المهارات، تفرض نمطاً أدائياً نمطياً يتجاهل المتغيرات الديموغرافية، مما يمكن كلا الجنسين من إثبات كفاءتهم الأدائية استناداً إلى المعايير الوظيفية الموضوعية.

وتتقاطع مخرجات الدراسة الحالية بشكل وثيق مع نتائج دراسة (Jensen, et al., 2025) التي أثبتت أن جودة التدريس الجامعي ترتبط بالتمكن المعرفي والتكوين المستمر بمعزل عن النوع الاجتماعي. كما تعزز دراسة (شريف، 2024) هذه النتيجة بتأكيد أن تقييمات الأداء التدريسي لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس عند ضبط المتغيرات الأخرى. أما في السياق الجزائري، فيستدل من ذلك بأن توحيد شبكات التقييم ومعايير الترقية العلمية قد أفضى إلى نمذجة الأداء المهني، وهو ما ينسجم مع دراسة (بوزيد، 2023) أجريت في جامعات الغرب الجزائري، حيث خلصت إلى أن جودة

الممارسة البيداغوجية هي محصلة للتفاعل بين الخبرة البحثية والالتزام التنظيمي، وليست انعكاسا للفوارق الجنسية، مما يكرس مبدأ الاستحقاق كمعيار أوحده للتمييز الأكاديمي.

1-3-8 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الناصّة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى للدرجة العلمية.

جدول (45) الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة تعزى للدرجة العلمية.

مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
183379.772	389	170.111	6.834	0.000	0.05	دال
3487.852	03	1162.617				
186867.624	392	1332.728				

نلاحظ من خلال الجدول بان مجموع المربعات بلغ (186867.624) وقيمة متوسط المربعات (1332.728) عند درجة الحرية (389) وقيمة (F 6.834) وهي دالة إحصائيا نظرا لأن قيمة الدرجة المعنوية SIG قدرت بـ (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه نقبل فرضية الدراسة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي تعزى للدرجة العلمية. وأشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي تعزى للدرجة العلمية عند مستوى الدلالة (0.05). وبالتالي فإن الفرضية التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى للدرجة العلمية تحققت وبناء على ذلك، تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تؤكد أن جودة الأداء التدريسي تتميز وتختلف باختلاف الرتبة الأكاديمية للأستاذ.

جدول رقم (46) حجم الأثر لمستويات جودة الأداء التدريسي لعينة الدراسة يعزى للدرجة العلمية.

جودة الاداء التدريسي للأستاذ الجامعي	قيمة اختبار f	حجم الاثر مربع ايتا
متغير الدرجة العلمية	6,854	0,128

تكشف النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول عن وجود فروق في مستويات جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الدرجة العلمية. حيث بلغت قيمة اختبار (F-test) المحسوبة (6.584) ولتحديد القوة التفسيرية لهذه الفروق من الناحية العملية، تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل مربع ايتا (Eta Squared)، والذي بلغت قيمته (0.128). وعند تقييم هذه النتيجة وفقا للمحكات الإحصائية المعتمدة نجد أن القيمة المستخرجة تقع ضمن النطاق المتوسط إلى الكبير.

ومن الناحية الإحصائية، تعني هذه النتيجة أن الدرجة العملية تساهم في تفسير ما نسبته (12.8%) من التباين الحاصل في جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي. وهذا يشير إلى أن الاختلاف في المرتبة الأكاديمية أو الدرجة العلمية يلعب دورا هاما وواضحا من الناحية العملية في تحديد مستوى جودة الممارسات التدريسية، مما يؤكد أن التدرج في الدرجات العلمية يرتبط بتطور ملموس في كفاءة وجودة الأداء البيداغوجي داخل البيئة الجامعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى رسوخ الخبرة الأكاديمية التخصصية وما يصاحبها من نضج في الكفايات البيداغوجية لدى الأساتذة ذوي الرتب العليا، حيث أن الإرتقاء من رتبة إلى أخرى ليس مجرد تحول إداري، بل هو حصيلة تراكمية لعمليات البحث الرصين والإشراف العلمي التي تصقل قدرة الأستاذ على تكييف المحتوى المعرفي بما يتناسب مع مستويات استيعاب الطلبة. كما أن الأساتذة برتبة "أستاذ التعليم العالي" يمتلكون رصيدا من المواقف الصفية المتنوعة التي تمنحهم مرونة عالية في إدارة السيناريوهات التعليمية المعقدة، ما يجعلهم أكثر ثقة في توظيف إستراتيجيات التدريس النشط، مقارنة بالأساتذة في بداية مسارهم المهني الذين يركزون غالبا على المادة العلمية الخام على حساب مهارات التواصل والتفاعل.

وتجد النتيجة سندها في نظرية التطور المهني (Professional Development Theory) لفرانسيس فولر (Frances Fuller) التي تشير إلى أن المعلم يمر بمراحل إرتقائية تبدأ بمرحلة التركيز على الذات والتحكم في الصف، وصولا إلى مرحلة التأثير التي يجسدها الأساتذة في الرتب العليا عبر التركيز على جودة المخرجات. كما يتسق هذا الطرح مع نموذج "مراحل الكفاءة" (Stages of Competence) لدرايفوس ودرايفوس (Dreyfus & Dreyfus)، الذي يفترض إنتقال الفرد من مرحلة المبتدئ إلى الخبير (Expert) حيث يتميز الخبير بقدرة حدسية على إتخاذ القرارات البيداغوجية الصائبة، مما يسمح له بإثبات كفاءته الأدائية عبر ممارسات تعليمية تتسم بالشمولية والابتكار.

وتتقاطع مخرجات الدراسة الحالية بشكل مكثف مع نتائج دراسة (Garrison et al., 2024) التي أجريت في (كندا)، وأثبتت أن الأساتذة ذوي الدرجات العلمية المتقدمة يظهرون تفوقا نوعيا في خلق بيئات التفكير التشاركي داخل المدرجات الجامعية، ويمتلكون مهارات أعلى في الربط بين الجانب النظري والتطبيقات المهنية الواقعية. كما تعزز دراسة (الشهري، 2025) التي أجريت في (المملكة العربية السعودية) هذه النتيجة بتأكيد أن الرتبة الأكاديمية ترتبط ارتباطا وثيقا بمستوى "الذكاء البيداغوجي" وقدرة الأستاذ على تشخيص الصعوبات التعليمية ومعالجتها آنيا. أما في السياق (الجزائري)، فيستدل من ذلك أن صرامة نظام التأهيل الجامعي قد ساهمت في خلق فجوة إيجابية لصالح الرتب العليا، إذ أن هذا النظام يدفع الأستاذ نحو تجويد ممارساته البحثية والبيداغوجية للوصول إلى مرتبة الأستاذية، وهو ما

ينسجم مع دراسة (حداد، 2023) التي أجريت في جامعات شرق الجزائر، وأظهرت أن الأساتذة ذوي الرتب العليا هم الأكثر التزاما بمعايير الجودة الشاملة في التعليم نظرا لامتلاكهم كاريزما علمية وخبرة ميدانية تراكمت عبر عقود من الممارسة والتقييم المستمر.

2-3-8 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الناصة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (47) الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لعينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة

مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
183379.772	389	170.111	5.448	0.000	0.05	دال
3487.852	03	1162.617				
186867.624	392	1332.728				

من خلال الجدول نلاحظ بان مجموع المربعات بلغ (186867.624) وقيمة متوسط المربعات (1332.728) عند درجة الحرية (389) وقيمة (F 5.448) وهي دالة إحصائية نظرا لأن قيمة الدرجة المعنوية SIG قدرت بـ (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه نقبل فرضية الدراسة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة. وعليه فان نتائج الدراسة أشارت الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة. عند مستوى الدلالة (0.05). وتأسيسا لهذا الفهم، يمكن القول بأن الفرضية التي نصت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى لسنوات الخبرة قد تحققت، أي أننا رفضنا الفرضية الصفرية. مما يؤكد أن جودة الأداء التدريسي تتميز بشكل واضح لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية الأكبر.

جدول رقم (48) حجم الأثر لمستويات جودة الأداء التدريسي لعينة الدراسة يعزى لسنوات الخبرة.

جودة الاداء التدريسي للأستاذ الجامعي	قيمة اختبار f	حجم الأثر مربع ايتا
متغير سنوات الخبرة	5,448	0.128

تظهر النتائج الاحصائية الموضحة في الجدول وجود فروق في مستويات جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي تعزى لسنوات الخبرة. حيث بلغت قيمة اختبار (F-test) المحسوبة (5.448) ولتحديد مدى الأهمية العملية لهذه الفروق، تم استخدام مؤشر حجم الأثر (Eta Squared) والذي بلغت

قيمته (0.128) . وعند إخضاع هذه النتيجة لمحكات التفسير الإحصائي المعتمدة، نجد أن القيمة المستخرجة تقع ضمن النطاق المتوسط إلى الكبير .ومن المنظور الاحصائي، تعني هذه النتيجة أن سنوات الخبرة تساهم في تفسير ما نسبته (12.8%) من التباين الحاصل في جودة الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة. ويشير ذلك بوضوح إلى أن التراكم المعرفي والخبرة الميدانية المكتسبة عبر سنوات العمل تلعب دورا هاما وفعالا من الناحية التطبيقية في تحديد مستوى جودة الممارسات البيداغوجية والتعليمية للإستاذ الجامعي، مما يجعل من الخبرة المهنية متغيرا ذا دلالة عملية قوية في رفع كفاءة الأداء التدريسي.

ويمكن تفسير تفوق ذوي الخبرة إلى كونها لا تمثل مجرد تراكم زمني آلي، بل هي مسار متدرج من الصقل المهني المستمر، يُمكن الأستاذ من الانتقال تدريجيا من التركيز على نقل المعرفة في صورتها الخام إلى التركيز على توظيف إستراتيجيات بيداغوجية بنائية وإدارة التفاعلات التدريسية بكفاءة أعلى. فقد أسهمت الإصلاحات البيداغوجية المتعاقبة التي شهدتها قطاع التعليم العالي في الجزائر، ولا سيما الانتقال من النظام الكلاسيكي إلى نظام (ل.م.د)، في إكساب الأستاذ نضجا منهجيا أعمق مكنه من إستيعاب فلسفة التدريس الحديثة ودمجها بمهارة مع رصيده الأكاديمي المتين، الأمر الذي انعكس في أداء أكثر إتزاناً وإستجابة لمتطلبات العصر مقارنة بزملائه من الأساتذة الجدد.

بالإضافة إلى ذلك، تُكسب الخبرة الطويلة الأستاذ مرونة معرفية مرتفعة، تتيح له التحرر من التقيد الحرفي بالمذكرات الورقية التي قد تترك أداء المبتدئين وتزيد من حدة ضغوط إثبات الذات، ليتحول تركيزه بدلا من ذلك إلى التفاعل المباشر مع الطلبة وضبط المحتوى العلمي وتكييفه أنيا حسب مجريات الموقف التدريسي. كما تبرز الخبرة الميدانية كعامل حاسم في تسيير القاعات الكبرى والتحكم في التدفقات الطلابية الكثيفة التي تميز المدرجات الجزائرية، حيث طور الأستاذ الجامعي مع مرور الزمن كاريزما بيداغوجية وقدرة عالية على إدارة التفاعل مع الآخرين في البيئة الجامعية والتحكم في فضاء المحاضرة، وهي مهارات ضمنية تتشكل عبر تراكم المواقف البيداغوجية الصعبة والتعامل مع الضغوط خلال سنوات طويلة من الممارسة. وانطلاقا من هذا التصور، ويمكن تفسير الفروق في الأداء في ضوء المرجعيات النظرية التي تناولت تطور الأداء عبر الخبرة، فاستنادا إلى نظرية النشاط (Activity Theory) لـ: (Engeström 1987) فإن أداء الأستاذ يتطور داخل نسق من التفاعلات المعقدة بين الفاعل والأدوات والسياق الاجتماعي والتاريخي للجامعة، حيث تمثل سنوات الخبرة تراكما لتجارب متكررة يعاد من خلالها تنظيم الأدوار والاستراتيجيات التدريسية نحو ممارسات أكثر فاعلية. وتنسجم هذه القراءة مع نظرية المعرفة التربوية بالمحتوى (Pedagogical Content Knowledge) لـ: (shulman1986) التي أشارت إلى أن جوهر الكفاءة التدريسية يتمثل في القدرة على دمج المعرفة التخصصية العميقة مع الإستراتيجيات البيداغوجية الأنسب، وقد بينت

أبحاث ميدانية حديثة أن الأساتذة الذين يتمتعون بسنوات الخبرة يوظفون معارفهم التخصصية والبيداغوجية بكيفية أكثر مرونة وعمقا (Pilous et al., 2023) وعلاوة على ذلك، تلتقي هذه النتائج مع أدبيات التطور المهني المستدام (Sustainable Professional Development) التي تشير إلى أن الخبرة الممتدة تعزز قدرة الأستاذ على تحقيق توازن دينامي بين المتطلبات الأكاديمية المتغيرة وكفاءاته الشخصية (Mulà et al., 2017) أما فيما يتعلق بإدارة البيئات التعليمية المدمجة، فتتوافق النتائج مع إطار مجتمع الاستقصاء (Community of Inquiry - CoI) الذي يبرز الدور المركزي للحضور الاجتماعي والتعليمي في إنجاح التعلم المدمج حيث يتطلب تطويرهما خبرة عملية متراكمة في تصميم التفاعل وتنظيمه (Garrison et al., 2010) مع ضرورة تعديل هذا الإطار ليتناسب مع سياقات القرن الحادي والعشرين (Armellini et al., 2016).

وبالانتقال إلى الدراسات السابقة، تتقاطع نتائج هذه الدراسة التي أظهرت فروقا دالة احصائيا لصالح ذوي الخبرة مع عدد من الدراسات التي أكدت أثر الخبرة التدريسية في تجويد الأداء، إذ أوضحت أن الانخراط المتكرر في مواقف التدريس يسهم في تعميق المعرفة التخصصية والبيداغوجية، ويجعل من عملية التدريس نفسها آلية مستمرة للتعلم (Pilous et al., 2023) ومن منظور إقليمي، تشير دراسات عربية إلى أن سنوات الخبرة تمثل أحد المتغيرات المؤثرة في تنوع إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، وفي بناء علاقات تربوية إيجابية مع الطلبة (الشمرى، 2025).

وفي السياق الجزائري، أظهرت دراسة (عمراني، 2023) أن الخبرة المهنية تعد عاملا حاسما في التغلب على المعوقات الهيكلية وتنظيم المدرجات، حيث يمتلك الأساتذة ذوو الخبرة القدرة على إبتكار إستراتيجيات تدريس بديلة تتجاوز نقص الوسائل الديداكتيكية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (بن يوسف، 2025) التي ركزت على البعد الرقمي، مبينة أن الخبرة الطويلة تمكن الأستاذ من تطوير آليات تأقلم أكثر فاعلية مع المنصات الرقمية وأنماط التدريس عن بعد، مما يعكس مرونة معرفية وتكنولوجية تتطور مع الزمن.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (جقيدل، 2021)، التي إنتهت إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في الجزائر تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن تفسير هذا التباين في النتائج باختلاف السياقات المؤسسية والعينات والأدوات المعتمدة في القياس، فالدراسة الحالية إعتمدت مؤشرات أكثر ارتباطا بالأداء البيداغوجي المباشر في سياق التحولات الراهنة، في حين ركزت دراسة (جقيدل) على معايير جودة مقننة تم تقييمها من وجهة نظر رؤساء الأقسام ونوابهم، وهو ما قد يحد من حساسية الأداة في التقاط الفروق الدقيقة المرتبطة بتراكم الخبرة المهنية داخل القاعة التدريسية.

وهكذا، نخلص إلى القول بأن نتائج الدراسة قد أثبتت وجود علاقة طردية وثيقة بين سنوات الخبرة المهنية وجودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي، إذ تتبلور الخبرة الميدانية الممتدة كآلية صقل تراكمية تعزز من الكفاءة البيداغوجية، وتمكن الأستاذ من الانتقال من الممارسات التقليدية إلى إستراتيجيات تدريس بنائية أكثر تفاعلية.

الإستنتاج

تتجلى القراءة التحليلية لنتائج هذه الدراسة في الكشف عن واقع مهني ونفسي مركب يعيشه الأستاذ الجامعي، فمن الناحية الكمية، تعكس المؤشرات الإحصائية أن الأستاذ يواجه ضغوطا موضوعية حادة ناتجة عن بيئة العمل. أما من الناحية الكيفية، فإن هذه الأرقام تظهر الأستاذ كفاعل استراتيجي مارس نوعا من الصمود المهني، إذ يسعى لإستثمار موارده النفسية المتاحة للحفاظ على إستقرار أدائه التدريسي في ظل ظروف تستهلك طاقته الإنفعالية بشكل مستمر.

وبناء على ما تقدم، ينتقل بنا التحليل إلى فحص طبيعة الممارسة الميدانية، حيث أثبتت المعالجة الإرتباطية أن جودة الأداء التدريسي للأستاذ ليست مهارة تقنية معزولة، بل هي مرآة عاكسة لعالمه النفسي الداخلي. فبينما يعمل الاحترق النفسي كقوة كابحة تستنزف العطاء، يبرز مفهوم رأس مال النفسي بأبعاده (الأمل، التفاؤل، المرونة، والكفاءة الذاتية) كبطارية نفسية تشحن دافعية الأستاذ، مما يستدعي ضرورة الإستثمار في نفسية الأستاذ كمدخل مباشر لتجويد المخرجات التعليمية.

وعلاوة على ذلك، يتجلى الدور المحوري لشخصية الأستاذ في قدرته الفائقة على تفعيل رأس ماله النفسي كمتغير وسيط. وهذا يعني أن الأستاذ الجامعي في الجزائر يمتلك قدرة ذاتية في مواجهة الضغوط المهنية، فرغم المؤشرات المرتفعة للاحتراق النفسي، إلا أن موارده الذاتية تتدخل كمرشح لتعطيل الأثر السلبي لهذا الاحتراق ومنعه من التأثير على جودة الأداء التدريسي، مما يجعل الأستاذ الجامعي قادرا على الفصل بين معاناته المهنية وبين التزامه الأخلاقي والمعرفي تجاه طلبته.

وفي سياق متصل بالفروق الفردية، يخلص التحليل إلى أن الأستاذ الجامعي يبني كفاءته عبر التراكم، فبالرغم من وجود فروق متوسطة الى كبيرة تعزى لمتغير الجنس في مستوى الاحتراق النفسي ورأس المال النفسي للأستاذ الجامعي، إلا أن سنوات الخبرة والدرجة العلمية تمثل الركيزة المهنية في تعزيز جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي ودعم آليات التكيف النفسي لدى الأستاذ الجامعي. فالتراكم الزمني والترقي الأكاديمي يمنحان الأستاذ نضجا احترافيا يمكنه من إحتواء الاحتراق النفسي وتجويد الأداء بمرونة تتجاوز عوائق البيئة التدريسية، مما يؤكد أن شخصية الأستاذ المتمرس هي حجر الزاوية في إستقرار الجامعة.

وختاماً، يتضح أن جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي ليست نتاج كفاءة علمية مجردة، بل هي محصلة توازن دقيق بين كفتي الإستنزاف والبناء النفسي، حيث يبرز مفهوم رأس المال النفسي والخبرة المهنية كصمامي أمان يضمنان الإستمرارية العطاء وتجاوز معوقات البيئة التدريسية الجامعية. وهذا يفرض ضرورة تبني إستراتيجيات دعم شاملة تزوج بين التأهيل البيداغوجي والتمكين النفسي للأستاذ الجامعي، لضمان صيانة المورد البشري الأهم في المنظومة التعليمية.

مراجع الفصل

- 1) Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- 2) Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources : A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- 3) Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- 4) Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.
- 5) Zhao, X., & Ding, S. (2019). Phenomenology of burnout syndrome and connection thereof with coping strategies and defense mechanisms among university professors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 82–93.
- 6) Silva, L. P., et al. (2021). Prevalence of burnout syndrome and associated factors in university professors working in Salvador, state of Bahia. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 19(2), 151–156.
- 7) Nahas, A. R. F., et al. (2024). Assessment of burnout, resilience, and thriving among academic health professionals. *Frontiers in Public Health*, 12, 1366612.
- 8) Pakdee, S., et al. (2025). Burnout and well-being among higher education teachers. *BMC Public Health*, 25(1), 1–15.
- 9) Samawi, F., & Tadros, Z. (2024). Academic burnout and its association with undesired behaviors among faculty members. *Athens Journal of Social Sciences*, 11(1).
- 10) Ebrahimpour-Sadagheyani, H., et al. (2025). Assessment of burnout and its related factors in the faculty members. *Neyshabur University*.
- 11) Xavier, S. O., et al. (2024). Burnout syndrome and coping strategies among professors in the health field. *Northeast of Brazil*.
- 12) البداي، ن. ع. (2023). مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة في ظل النزاعات المسلحة في اليمن. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*.

- 13) الحديدي، آلاء عيسى عبد الرحيم. (2014). الاحتراق النفسي وعلاقته بمفهوم الذات (رسالة ماجستير). الجامعة الأردنية.
- 14) محمد، نوال حامد. (2020). مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بمستويات حجم الإرشاد الأكاديمي . المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.
- 15) Boulkroune, N., & Rouag, A. (2008). Le syndrome de burnout chez les enseignants du supérieur. Analyse des Processus Sociaux.
- 16) Mourad, B., Kaci, L., & Boubaker, H. (2025). The measurement of professional burnout among Algerian university teachers. Studies in Higher Education.
- 17) Amrani, M., et al. (2025). The measurement of professional burnout among Algerian university teachers: The case of Constantine 1. Studies in Health Sciences.
- 18) Blau, P. M. (1964). Exchange and Power in Social Life. Wiley.
- 19) Emerson, R. M. (1976). Social Exchange Theory. Annual Review of Sociology, 2, 335-362.
- 20) Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested self in the stress process. Applied Psychology.
- 21) Hochschild, A. R. (1983). The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling. University of California Press.
- 22) Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. Journal of Occupational Health Psychology.
- 23) Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context, variables, and teacher outcomes. Frontiers in Psychology.
- 24) العتباتي، منى. (2020). الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية. المجلة العربية للعلوم التربوية.
- 25) بن زاهي، منصور. (2018). جودة التعليم العالي في ظل تحديات البيئة التنظيمية للأستاذ الجامعي في الجزائر. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.
- 26) Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. Oxford University Press.

- 27) Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman and Company.
- 28) Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate. *Journal of Organizational Behavior*.
- 29) Xanthopoulou, D., et al. (2007). The role of personal resources in the job demands–resources model. *International Journal of Stress Management*.
- 30) He, Y., et al. (2025). Latent profiles of psychological capital in clinical nursing teachers. *Frontiers in Psychology*.
- 31) عتريس، م. ع. (2020). إدارة رأس المال النفسي وعلاقتها بتحقيق الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*.
- 32) السوداني العربي، ع. س. (2025). الإسهام النسبي لجودة الحياة الوظيفية في التنبؤ برأس المال النفسي. *مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية*.
- 33) بوطالية، ي. (2023). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها برأس المال النفسي عند الأساتذة الجامعيين. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*.
- 34) Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*.
- 35) Wong, V. W., et al. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children*.
- 36) Baumeister, R. F., et al. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*.
- 37) Elbarazi, I., et al. (2017). Prevalence of and factors associated with burnout among health care professionals in Arab countries. *BMC Health Services Research*.
- 38) Annou, S. (2025). Gender differences in occupational stress and burnout among university professors in Algeria. *Journal of Contemporary Educational Research*.
- 39) French, J. R. P., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1982). The Mechanisms of Job Stress and Strain. John Wiley & Sons.
- 40) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Plenum Press.

- 41) Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory. *American Psychologist*.
- 42) Liu, X., & Du, Y. (2024). Psychological capital, mindfulness, and teacher burnout: Insights from Chinese EFL educators. *Frontiers in Psychology*.
- 43) Ben Abden, A., & Ayad, L. (2022). The impact of psychological capital on the innovative teaching performance of professors at Adrar University. *Economic Integration*.
- 44) Nesrat, S., et al. (2024). The relationship between burnout and psychological resilience among primary school teachers. *Journal of Positive School Psychology*.
- 45) Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- 46) Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*.
- 47) Erden, H. (2025). The influence of teachers' psychological capital on the quality of work life. *Frontiers in Psychology*.
- 48) Damanik, J., & Widodo, W. (2025). The effect of psychological capital, digital literacy, and knowledge management on teacher instructional quality. *TEM Journal*.
- 49) بن حويل، ع. م، والجريري، ص. ع. (2023). أثر رأس المال النفسي الإيجابي في الأداء الإبداعي. *مجلة دراسات مالية محاسبية وجبائية*.
- 50) Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for world health. *World Psychiatry*.
- 51) Cheung, T., et al. (2011). The mediating role of psychological capital in the relationship between occupational stress and job burnout. *International Journal of Health Management*.
- 52) أبو غالية، ع، الشيخ، ع، والحديدي، ر. (2019). دور رأس المال النفسي في الحد من أثر الاحتراق النفسي على الأداء الوظيفي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*.
- 53) بن زاهي، منصور، وعياش، رابع. (2017). رأس المال النفسي كمتغير وسيط بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*.
- 54) قاسمي، ناصر، وسليمان، جميلة. (2021). رأس المال النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*.

- 55) Kahn, R. L., et al. (1964). Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity. John Wiley.
- 56) Eagly, A. H. (1987). Sex differences in social behavior: A social-role interpretation. Lawrence Erlbaum Associates.
- 57) Romero-Martín, R., et al. (2020). Gender differences in stress- and burnout-related factors of university professors. BioMed Research International.
- 58) الزغول، عماد، والشعراوي، علاء الدين. (2014). مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة. مجلة جامعة الشارقة.
- 59) بن فليس، خديجة. (2010). الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار بعنابة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 60) زغينة، علاء الدين، وميلود، حفيظة. (2018). مستوى الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي في ظل بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم النفسية والتربوية.
- 61) Savary, M., & Cohen, R. (2003). Academic ranks and occupational stress: A study of university faculty. Academic Press.
- 62) Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work. Jossey-Bass.
- 63) أبو غزال، معاوية. (2015). الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.
- 64) بوزيد، نبيل. (2019). ضغوط العمل وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.
- 65) عبد الفتاح، محمد، وصبري، أحمد. (2018). الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية. المجلة العربية للعلوم النفسية.
- 66) Leiter, M. P., et al. (2009). The impact of academic rank on work engagement and burnout in Canadian universities. Higher Education.
- 67) بن عيسى، كمال. (2021). مصادر الضغط المهني وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى أستاذ التعليم العالي. مجلة الدراسات النفسية والتربوية.

- 68) أبو غزال، معاوية. (2007). الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.
- 69) Huberman, M. (1993). The lives of teachers. Teachers College Press.
- 70) عسكر، علي. (2003). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. دار الكتاب الحديث.
- 71) سليمان، ن. (2021). استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل وعلاقتها بالصمود النفسي لدى الأستاذة الجامعية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية.
- 72) العنزي، ف. م. (2019). رأس المال النفسي وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.
- 73) Luthans, F., et al. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology.
- 74) Grover, S. L., et al. (2018). Psychological capital as a personal resource in the relationships between job demands, burnout, and engagement. International Journal of Hospitality Management.
- 75) Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. Harper & Row.
- 76) الزبيدي، أحمد مفلح. (2021). رأس المال النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.
- 77) بوقفة، صورية. (2022). أبعاد رأس المال النفسي لدى أستاذ التعليم العالي في ظل التحديات البيداغوجية والبحثية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 78) Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.
- 79) Roberts, B. W., et al. (2008). The development of personality traits in adulthood. Handbook of personality. Guilford Press.
- 80) Hazan, C., & Shaver, P. R. (2020). Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. Guilford Press.
- 81) القحطاني، نورة. (2023). الموارد النفسية الإيجابية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدى الأكاديميين. مجلة البحوث النفسية والتربوية.

(82) منصوري، عادل. (2021). الرضا عن الحياة وعلاقته بالأقدمية المهنية لدى أستاذ التعليم العالي . مجلة آفاق علمية.

83) Lloyd, R., & Mertens, D. (2021). Expectancy theory and advanced data analytics: A conceptual framework. Journal of Management and Organization.

84) Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. Organizational Behavior and Human Performance.

85) Jensen, K., & Pedersen, M. (2025). Determinants of pedagogical quality in higher education: A cross-gender analysis. European Journal of Education Research.

(86) شريف، أحمد. (2024). جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس .المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.

(87) بوزيد، نذير. (2023). المعايير المهنية والأداء الأكاديمي في الجامعة الجزائرية .مجلة آفاق علمية.

88) Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. American Educational Research Journal.

89) Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). A five-stage model of mental activities. University of California, Berkeley.

90) Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2024). Institutional leadership and the community of inquiry framework. Routledge.

(91) الشهري، علي. (2025). الرتبة الأكاديمية كمتغير وسيط في جودة التدريس الجامعي .مجلة الدراسات التربوية العليا.

(92) حداد، سفيان. (2023). جودة الأداء البيداغوجي وعلاقتها بالرتبة العلمية للأستاذ في الجامعة الجزائرية .مجلة جامعة قسنطينة للعلوم الإنسانية.

93) Engeström, Y. (1987). Learning by expanding. Orienta-Konsultit.

94) Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher.

95) Pilous, A., et al. (2023). Developing expertise in teaching: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology.

- 96) Mulà, I., et al. (2017). Sustainable professional development in higher education: A new conceptual framework. Journal of Academic Development.
- 97) Garrison, D. R., et al. (2010). The first decade of the community of inquiry framework. Internet and Higher Education.
- 98) Armellini, A., & De Stefani, M. (2016). Social presence in the 21st century: An adjustment to the CoI framework. British Journal of Educational Technology.
- 99) الشمري، فهد. (2025). علاقة سنوات الخبرة بجودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس . المجلة التربوية الكويتية.
- 100) عمراني، يوسف. (2023). واقع الأداء البيداغوجي في الجامعة الجزائرية في ظل معايير الجودة . مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- 101) بن يوسف، أمين. (2025). التكيف الرقمي وجودة الأداء البيداغوجي في ظل التحولات الجامعية في الجزائر .مجلة التعليم العالي والبحث العلمي.
- 102) جقيدل، عبد العزيز، وبوفاتح، هشام. (2021). معايير جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية: دراسة ميدانية بجامعة الوادي .مجلة العلوم الاجتماعية والأساسية، جامعة الوادي، 10(2)، 45-60.

خاتمة

خاتمة

تمثل هذه الدراسة محاولة سيكومترية وتحليلية للكشف عن الأبعاد التفاعلية والارتباطية القائمة بين ظاهرة الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي، مع فحص دور متغير رأس المال النفسي لدى الأستاذ الجامعي في الجزائر. وقد إنطلقت الدراسة من إطار نظري يعتبر أن الكفاءة المؤسسية والتميز الأكاديمي في قطاع التعليم العالي يتوقفان بالدرجة الأولى على الحالة السيكولوجية للمورد البشري ومدى إستقراره الوجداني والمهني. وقد أظهرت المعالجة الإحصائية للبيانات تسجيل مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة، يقابله مستوى متوسط في كل من جودة الأداء ورأس المال النفسي، وهي نتيجة تشير إحصائيا إلى وجود حالة من الإستنزاف الإنفعالي بدأت تتجاوز الموارد الذاتية المتاحة للأستاذ، مما يضع ضغوطا بنيوية أمام الحفاظ على جودة مخرجات العملية التعليمية والبحثية.

وقد أسفرت النتائج عن شبكة من العلاقات الارتباطية الدالة، حيث تؤكد وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء، مما يعكس الأثر السلبي للإجهاد المهني المزمن على الكفايات التدريسية. وفي مقابل ذلك، برز رأس المال النفسي كقوة إيجابية ترتبط عكسيا بالاحتراق وطرديا بالجودة، بل وتعدى ذلك ليلعب دور المتغير الوسيط الذي يساهم في الحد من الآثار الناتجة عن ضغوط العمل ومنع تغلغلها نحو ممارسات الأداء المهني. كما كشفت الدراسة عن امتلاك هذا المتغير لقدرة تنبؤية تتيح استشراف مستويات جودة الأداء بناء على رصيد الأستاذ من الأمل، والتفاؤل، والمرونة والكفاءة الذاتية، مما يجعل منه صمام أمان للمنظومة الجامعية ككل.

ومن منظور إقتصاد المعرفة، تخلص الدراسة إلى أن مفهوم رأس المال النفسي للأستاذ الجامعي يمثل أصولا غير مادية ذات قيمة تنافسية إستراتيجية؛ فالتوازن السيكولوجي للأستاذ ليس مجرد حالة وجدانية، بل هو المحرك الأساس للإنتاجية العلمية، بينما يمثل الاحتراق النفسي هدرًا للموارد البشرية يؤدي إلى تراجع التميز الأكاديمي. كما أن هذا الإستقرار يعد ضرورة حتمية لمواكبة إستراتيجية التحول الرقمي، حيث تستوجب الرقمنة بناء مرونة سيكو-تقنية تمكن الأستاذ من التكيف مع مستجدات التعليم الافتراضي دون التعرض لمخاطر الاغتراب المهني أو الإجهاد الرقمي الناجم عن تداخل الفضائين الخاص والمهني وزيادة حدة التوقعات المؤسسية.

وتأسيسا على هذه النتائج، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في معايير تقييم الأستاذ الجامعي في الجزائر، من خلال تجاوز المؤشرات الكمية البحتة المرتبطة بالعدد الساعي والإنتاج البحثي، وإدراج جوانب نوعية ترتبط بجودة الحياة المهنية والمجهود الإنفعالي المبذول. ويقتضي هذا التوجه تأسيس

وحدات متخصصة للصحة التنظيمية داخل الجامعات تعنى بالمرافقة النفسية، مع إعادة هندسة الأعباء الوظيفية بما يضمن توازنا موضوعيا يقلل من استنزاف الموارد الانفعالية ويضمن إستمرارية العطاء الأكاديمي.

وعلى الصعيد البحثي، تفتح هذه الدراسة آفاقا لإستكشاف متغيرات نفسية وسلوكية وسياقية أخرى قد تسهم في تفسير الأداء التدريسي وفك شفرات التفاوت في مستويات الكفاءة المهنية؛ مثل تقدير الذات المهني، وسمات الشخصية، وأساليب التفكير، بالإضافة إلى متغيرات الذكاء الوجداني والعدالة التنظيمية المدركة وأثرها في تشكيل الرضا الوظيفي. كما تبرز الحاجة لبحث دور التمكين النفسي والمرونة الأكاديمية كآليات وقائية تعزز من قدرة الأستاذ على الصمود أمام التحديات المهنية، مع ضرورة البحث في المكونات العميقة لرأس المال النفسي وعلاقتها بمتغيرات الالتزام التنظيمي والتدفق النفسي أثناء الممارسة التدريسية. كما تبرز أهمية اعتماد نظريات ونماذج حديثة في تفسير جودة الأداء، مع تنويع أدوات القياس لتشمل الملاحظة الميدانية وتقييم الأقران، بدلا من الإعتماد الحصري على أدوات التقرير الذاتي كالإستبيانات، لضمان الحصول على بيانات موضوعية تعكس واقع الممارسة التدريسية بدقة.

ومن أجل الإرتقاء بالقدرة التنبؤية للنتائج وتحقيق أقصى درجات الرصانة العلمية القابلة للتعميم، تقتضي الضرورة المنهجية توجيه الجهود البحثية المستقبلية نحو إجراء دراسات إستقصائية تعتمد على عينات موسعة وقطاعية تشمل مختلف الجامعات والمراكز الجامعية عبر ولايات الوطن وذلك لرصد أثر التباينات الجغرافية، والبيئات التنظيمية المحلية، والمناخات السوسيو-مهنية المتنوعة على مستويات الاحتراق النفسي وجودة الأداء. كما يمتد هذا الإحتياج البحثي ليشمل كافة مفاصل المنظومة التربوية، من خلال نقل هذه المقاربة السيكمترية إلى أطوار التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، فالأستاذ في هذه المراحل يواجه ضغوطا مهنية مركبة ناجمة عن كثافة البرامج وتعدد الأدوار التربوية، مما يستوجب إهتماما مؤسسيا مماثلا بمفهوم رأس المال النفسي داخل المنظمة التربوية الجزائرية قاطبة.

إن تكريس البحث في هذا المفهوم كآلية دفاعية في ظل تعدد مستويات الضغوط الراهنة يمثل الركيزة الأساسية والضمانة الحتمية للإرتقاء بجودة المخرجات التعليمية والحفاظ على رأس المال البشري الأكاديمي والتربوي من مخاطر التآكل النفسي والمهني، وتفعيل دوره كقوة محركة للتنمية الشاملة.

المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

1. ابن منظور، محمد بن مكرم. (1984). لسان العرب (الجزء 2). دار المعارف.
2. أبو حسين، إبراهيم محمد. (2014). العوامل المحددة لجودة الأداء التدريسي في الجامعات الفلسطينية: دراسة تحليلية (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الإسلامية.
3. أبو غالية، عاهد، الشيخ، عبد الناصر، والحديدي، رندة. (2019). دور رأس المال النفسي في الحد من أثر الاحتراق النفسي على الأداء الوظيفي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (4)33، 500-520.
4. أبو غزال، معاوية محمود. (2007). الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية: دراسة عن علاقة الاحتراق ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (2)3، 115-130.
5. أبو غزال، معاوية محمود. (2015). الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (1)11، 89-105.
6. أحمد، أحمد إبراهيم. (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
7. الأسدي، محمد علي. (2014). معايير وآليات تقويم الأداء الأكاديمي للأستاذ الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، (15)7، 465-480.
8. البداي، نجيب علي. (2023). مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة في ظل النزاعات المسلحة في اليمن. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (32)7، 447-480.
9. البوهي، فاروق شوقي. (2014). التعليم العالي واتجاهات تطويره من منظور مقارن. دار المعرفة الجامعية.
10. براخلية، عبد الغني، جالب، مصباح، وبونويقة، نصيرة. (2023). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض الأعراض السيكوسوماتية لدى أساتذة التعليم الجامعي. مجلة دراسات، (1)14، 791-829.
11. برزاون، حسبية. (2018). الضغط النفسي ومشكلات الصحة النفسية لدى الأستاذ الجامعي. مجلة المرشد، (1)8، 5-20.
12. بن حويل، عبد الله محمد سالم، والجريري، صالح عمرو كرامة. (2023). أثر رأس المال النفسي الإيجابي في الأداء الإبداعي. مجلة دراسات مالية محاسبية وجبائية، (1)3، 32-63.

13. بن زاهي، منصور. (2018). جودة التعليم العالي في ظل تحديات البيئة التنظيمية للأستاذ الجامعي في الجزائر. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 7(2)، 112-128.
14. بن زاهي، منصور، عياش، رابح. (2017). رأس المال النفسي كمتغير وسيط بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 10(1)، 45-60.
15. بن عابدين، أحلام، وعياد، ليلي. (2022). تأثير رأس المال النفسي على الأداء المبتكر للأساتذة. مجلة التكامل الاقتصادي، 10(4)، 275-288.
16. بن عمرة، العمرية. (2020). بناء مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في الجزائر (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة البليدة 2.
17. بن عيسى، كمال. (2021). مصادر الضغط المهني وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى أستاذ التعليم العالي. مجلة الدراسات النفسية والتربوية، 14(2)، 150-165.
18. بن فليس، خديجة. (2010). الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار بعنابة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(3)، 100-115.
19. بن يوسف، أمين. (2025). التكيف الرقمي وجودة الأداء البيداغوجي في ظل التحولات الجامعية في الجزائر. مجلة التعليم العالي والبحث العلمي، 5(1)، 30-45.
20. بوزيد، نبيل. (2019). ضغوط العمل وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى الأستاذ الجامعي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 7(3)، 112-128.
21. بوزيد، نذير. (2023). المعايير المهنية والأداء الأكاديمي في الجامعة الجزائرية. مجلة آفاق علمية، 15(1)، 60-75.
22. بوطالية، يمينة. (2023). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها برأس المال النفسي عند الأساتذة الجامعيين. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 7(1)، 170-189.
23. بوقفة، صورية. (2022). أبعاد رأس المال النفسي لدى أستاذ التعليم العالي في ظل التحديات البيداغوجية والبحثية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(2)، 200-215.
24. تيقرين، سفيان. (2023). دور التقويم في تحسين جودة التعليم العالي. مجلة الدراسات الجامعية المتقدمة، 8(2)، 120-145.

25. الجارودي، ماجدة بنت إبراهيم. (2015). مستويات الاحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس في مواجهة متطلبات الاعتماد الأكاديمي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (2)16، 11-52.
26. جقيدل، عبد العزيز، وبوفاتح، هشام. (2021). معايير جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم الاجتماعية والأساسية، (2)10، 45-60.
27. جمل، جمال علي. (2005). بحوث ودراسات تربوية معاصرة. دار الفكر العربي.
28. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2024). المرسوم التنفيذي رقم 24-103 المعدل والمتمّم للمرسوم التنفيذي رقم 08-130 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث. الجريدة الرسمية، العدد 18.
29. الجنابي، عبد الرزاق شنين. (2009). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي [أطروحة دكتوراه، جامعة الكوفة].
30. الجهني، آمنة أحمد. (2001). مصادر الاحتراق النفسي لهيئة أعضاء التدريس بجامعة الملك سعود [رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود].
31. حداد، سفيان. (2023). جودة الأداء البيداغوجي وعلاقتها بالرتبة العلمية للأستاذ في الجامعة الجزائرية. مجلة جامعة قسنطينة.
32. الحديدي، آلاء عيسى عبد الرحيم. (2014). الاحتراق النفسي وعلاقته بمفهوم الذات و ببعض المتغيرات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
33. الحملوي، منال منصور علي. (2019). أساليب مواجهة الضغوط كمتغير وسيط بين رأس المال النفسي والرفاه النفسي. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، (2)29، 217-307.
34. الزبيدي، أحمد مفلح. (2021). رأس المال النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (21)5، 150-165.
35. زغينة، علاء الدين، وميلود، حفيظة. (2018). مستوى الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي في ظل بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، (1)4، 145-162.
36. الزغلول، محمود محمد. (2010). علم النفس المعرفي والتطبيقات. دار الشروق.

37. الزغول، عماد، والشعراوي، علاء الدين. (2014). مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة. مجلة جامعة الشارقة، 11(2)، 265-292.
38. زيتون، حسن حسين. (2001). التدريس نماذجه ومهاراته. مكتبة الفلاح.
39. زيتون، عايش. (1995). أساليب التدريس الجامعي. دار الشروق.
40. السعود، خالد محمد. (2009). إدارة الجودة الشاملة في التعليم. دار عالم الثقافة.
41. سليمان، نصيرة. (2021). استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل وعلاقتها بالصمود النفسي لدى الأساتذة الجامعية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 9(1)، 200-215.
42. السوداني العربي، عبد السلام. (2025). الإسهام النسبي لجودة الحياة الوظيفية في التنبؤ برأس المال النفسي. مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية، 1(26)، 77-94.
43. شريف، أحمد. (2024). جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 12(1)، 50-65.
44. الشمري، فهد. (2025). علاقة سنوات الخبرة بجودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس. المجلة التربوية الكويتية، 35(2)، 100-115.
45. الشهري، علي. (2025). الرتبة الأكاديمية كمتغير وسيط في جودة التدريس الجامعي. مجلة الدراسات التربوية العليا، 4(1)، 80-95.
46. عبد الفتاح، محمد، وصبري، أحمد. (2018). الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية. المجلة العربية للعلوم النفسية، 15(4)، 300-315.
47. عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (2000). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار أسامة.
48. العتبان، منى. (2020). الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية. المجلة العربية للعلوم التربوية، 8(3)، 120-135.
49. عتريس، محمد عتريس. (2020). إدارة رأس المال النفسي وعلاقتها بتحقيق الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، 37(1)، 1-45.
50. العزيمي، محمد عبده حسين. (2016). اتجاهات حديثة في الإدارة التربوية. مكتبة خالد بن الوليد.

51. عسكر، علي. (2000). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق. دار الكتاب الحديث.
52. عسكر، علي. (2003). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: كيف تواجه التوتر وتستمتع بحياتك. دار الكتاب الحديث.
53. العضاضي، سعيد بن علي. (2012). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، (9)5، 53-78.
54. العميرة، محمد حسن. (2006). تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء للمهام التعليمية المناطة بهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (3)7، 45-65.
55. عمراني، يوسف. (2023). واقع الأداء البيداغوجي في الجامعة الجزائرية في ظل معايير الجودة. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، (1)11، 150-165.
56. العنزي، فلاح محروت. (2019). رأس المال النفسي وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (11)3، 200-215.
57. عيسوي، نيفين سعيد بيومي. (2015). تأثير الاحتراق الوظيفي على جودة أداء أعضاء هيئة التدريس. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، (1)، 248-278.
58. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). المنهاج التعليمي والتدريس الفعال. دار الشروق.
59. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2008). الجودة في التعليم: المفاهيم، المعايير، الموصفات، المسؤوليات. دار المسيرة.
60. الفراء، إسماعيل صالح. (2004). تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي (وثيقة عمل). جامعة القدس.
61. قاسمي، ناصر، وسليمان، جميلة. (2021). رأس المال النفسي وأبعاده لدى أساتذة التعليم. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (2)9، 180-195.
62. القحطاني، نورة. (2023). الموارد النفسية الإيجابية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدى الأكاديميين. مجلة البحوث النفسية والتربوية، (4)12، 300-315.
63. القرار رقم. (2017). (778) المحدد لكيفيات تطبيق المادة (23) من المرسوم رقم 08-130 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

64. لحول، فاطمة الزهراء. (2022). استقلالية التدريس والتقييم الأكاديمي في الجامعات الجزائرية. مجلة الدراسات الجامعية في الجزائر، 12(3)، 500-525.
65. اللقاني، أحمد حسن، وأبو سينية، عودة. (1999). تخطيط المنهج وتطويره. دار الفكر العربي.
66. محالي، ججيقة، ودحماني، أكلي. (2022). استخراج الخصائص السيكمترية لمقياس رأس المال النفسي. مجلة الحكمة، 21(2)، 77-95.
67. محمد، نوال حامد. (2020). مستويات الاحتراق النفسي وعلاقته بمستويات حجم الإرشاد الأكاديمي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8(2)، 400-415.
68. المرسوم التنفيذي رقم 130-08. (2008). المتضمن القانون الأساسي للأستاذ الباحث. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 23.
69. المعايطه، عبد العزيز عطا الله. (2007). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. دار الحامد.
70. ملال، صفية، وملال، خديجة. (2021). الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة مهارات التدريس. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 21(21)، 1212-1288.
71. منصوري، عادل. (2021). الرضا عن الحياة وعلاقته بالأقدمية المهنية لدى أستاذ التعليم العالي. مجلة آفاق علمية، 13(2)، 50-65.
72. نصرأوي، صباح. (2016). تكييف مقياس الاحتراق النفسي لمسالايش على البيئة الجزائرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم البواقي.
73. نصيف، عماد عبد الأمير. (2017). الاحتراق النفسي وعلاقته بتوقعات الكفاءة الذاتية لدى أساتذة الجامعة. مجلة لارك، 9(1)، 189-211.
74. هتهات، نوال. (2015). مستوى الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ورقلة.
75. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2020). ميثاق الآداب والأخلاقيات الجامعية. الجمهورية الجزائرية.
76. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2024). الشبكة المرجعية لتقييم الترقية للدورة 51 للجنة الجامعية الوطنية. الجمهورية الجزائرية.

77. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.).
78. Amrani, M., Bouzerara, R., Chaib, R., & Verzea, I. (2025). The measurement of professional burnout among Algerian university teachers : The case of the University of Constantine1, Algeria. *Studies in Health Sciences*, 6(1), 1–19. <https://doi.org/10.54022/shsv6n1-002>
79. Andrews, G., Hobbs, M. J., Borkovec, T. D., et al. (2010). Generalized worry disorder.
80. Annou, A. (2025). Professional stress and its correlation with psychological burnout and occupational exhaustion among higher education professors in the Algerian academic environment. *Journal of Al-Hikma for Philosophical Studies*, 13(1), 860-876.
81. Annou, S. (2025). Gender differences in occupational stress and burnout among university professors in Algeria : A comparative analysis. *Journal of Contemporary Educational Research in Algeria*, 15(2), 45–67.
82. Aurelija Stelmokienė, et al. (2019). Job Demands-Resources and Personal Resources as Risk and Safety Factors.
83. Avey, J. B., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2011). Experimentally treating moderators with transformational leadership : A test of state versus trait. *Journal of Business and Psychology*, 26(3), 371-383.
84. Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677–693. <https://doi.org/10.1002/hrm.20315>
85. Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Review*, 10(2), 29-52.
86. Badotti, S. (2025). Antecedents of psychological capital (PsyCap). University of Évora.
87. Bain, K. (2004). What the best college teachers do. Harvard University Press.
88. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands--resources theory.
89. Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion among teachers.
90. Ball, h. (2018). the role of mindfulness in psychological well-being and psychological capital emporia state university, m .a.dissertations.
91. Bandura, A. (1977). Social learning theory.
92. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman and Company.

93. Barbosa, N., et al. (2024). Burnout syndrome among higher education teachers in Brazil.
94. Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252–1265.
95. Beard, G. M. (1894). A practical treatise on nervous exhaustion (neurasthenia).
96. Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders.
97. Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). Cognitive therapy of depression.
98. Ben Abden, A., Ayad, L. (2022). The impact of psychological capital on the innovative teaching performance of professors at Adrar University. *Economic Integration*, 10(4), 275–288.
99. Berger, S., et al. (2024). Violence against healthcare professionals in intensive care units.
100. Bianchi, R., Laurent, E., Schonfeld, I. S., et al. (2021). Physician burnout is better conceptualised as depression.
101. Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). McGraw-Hill.
102. Boulkroune, N., & Rouag, A. (2008). Le syndrome de burnout chez les enseignants du supérieur. *Analyse des Processus Sociaux et Institutionnels*, 1(1), 37–61.
103. Cadena-Povea, H., Hernández-Martínez, M., Bastidas-Amador, G., & Torres-Andrade, H. (2025). What pushes university professors to burnout? A systematic review of sociodemographic and psychosocial determinants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(8), Article 1214. <https://doi.org/10.3390/ijerph22081214>
104. Carter, J. W., & Youssef-Morgan, C. (2022). Psychological capital development effectiveness of face-to-face, online, and micro-learning interventions. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6553–6575. <https://doi.org/10.1007/10639-021-10824-5>
105. Centra, J. A. (1993). Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness. Jossey-Bass Publishers.
106. Chapelle, F. (2018). Burnout and "brownout" in nurses.
107. Cherniss, C. (1980). Staff burnout: Job stress in the human services.
108. Cole, K. (2006). Well-being, psychological capital, and unemployment. Paper presented at the Australian Labour Market Research Workshop, Fremantle, Australia.

109. Damanik, J., & Widodo, W. (2025). The effect of psychological capital, digital literacy, and knowledge management on teacher instructional quality through teaching creativity. *TEM Journal*, 14(1), 887-899.
110. Damasceno, J. L., Silva, R. M., Souza, N. V. D. O., et al. (2024). Prevalence of occupational stress in health care personnel.
111. Danielson, C. (2013). The framework for teaching: Evaluation instrument. Danielson Group.
112. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1– 44.
113. De Moortel, D., Vos, M., Spruyt, B., Vanroelen, C., Hofmans, J., & Dóci, E. (2024). Psychological capital and social class: A capital approach to understanding positive psychological states and their role in explaining social inequalities. *PLOS ONE*, 19(9), e0310031. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0310031>
114. Dejonge-Kannan, K. (2025). Evaluating teaching effectiveness: Towards comprehensive approaches. *International Journal of Higher Education*, 14(1), 1-25.
115. Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands--resources model of burnout.
116. Demir, S. (2018). The Relationship Between Psychological Capital And Stress, Anxiety, Burnout, Job Satisfaction, And Job Involvement. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 75(1), 137-154.
117. Dongxia Liu, Ruikang Du (2024). Psychological capital, mindfulness, and teacher burnout: insights from Chinese EFL educators through structural equation modeling. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1351912
118. Ebrahimpour-Sadagheyani, H., et al. (2025). Assessment of burnout and its related factors in the faculty members and medical staff of Neyshabur University of Medical Sciences, Iran, in 2022. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12360759/>
119. Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement.
120. Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions.
121. El-Ahmadi, S. S., & Muhammad, M. S. (2024). The relative contribution of psychological capital, academic burnout, and mindfulness to the quality of academic life among faculty members at Al-Azhar University. *Journal of Scientific Research in Education*, 25(12), 47-116. <https://doi.org/10.21608/jsre.2024.327120.1738>

122. Elbarazi, I., Abouchaar, R., Hassan, T., Saleh, A., & Shaaban, R. (2017). Prevalence of and factors associated with burnout among health care professionals in Arab countries: A systematic review. *BMC Health Services Research*, 17(1), 491. <https://doi.org/10.1186/s12913-017-2319-8>
123. Erden, H. (2025). The influence of teachers' psychological capital on the quality of work life: Exploring the mediating impact of emotions. *Frontiers in Psychology*, 16, 1557030. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1557030>
124. Fernández-Suárez, M. Á., et al. (2021). Study of the Prevalence of Burnout in University Professors.
125. Fiorilli, C., et al. (2017). At-risk teachers: The association between burnout levels and emotional appraisal.
126. Fisher, J. (1996). Quality in higher education. *Higher Education Review*, 5, 1-20.
127. Freire, M. D. O., da Costa Silva, M. J., & de Medeiros, S. M. (2020). Psychological capital and burnout among university lecturers. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1098-1115.
128. Freudenberg, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
129. Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2014). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (4th ed.). Routledge.
130. García-Rivera, B. R., Mendoza-Martínez, I. A., García-Alcaraz, J. L., Olguín-Tiznado, J. E., Camargo Wilson, C., Aranibar, M. F., & García-Alcaraz, P. (2022). Influence of resilience on burnout syndrome of faculty professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), Article 910. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020910>
131. Garcia-Rivera, B. R., et al. (2022). Psychological resilience and burnout in university faculty.
132. Gilman R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *J. Youth Adolesc.* 30, 749–767. doi: 10.1023/A:1012285729701 [DOI] [Google Scholar]
133. Goldsmith, A. H., Veum, J. R., & Darity, W. (1997). The impact of psychological and human capital on wages. *Economic Inquiry*, 35(4), 815–829. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.1997.tb01966.x>
134. Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. F. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*.

135. Gourav, K., & Prasad, P. (2025). Hope, resilience, optimism, and efficacy: Psychological capital as a driver of teacher performance in private universities. *Journal of Informatics Education and Research*, 5(2), 5818–5825. <https://doi.org/10.52783/jier.v5i2.3108>
136. Hadžibajramović, E., Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2020). A Rasch analysis of the Burnout Assessment Tool.
137. Hanhui Li, Jinpeng Liu. (2025) The Impact of Work-Family Support and Occupational Stress on Burnout Among University Teachers: The Mediating Role of Psychological Capital. *sage journals*. Impact Factor: 2.0 / 5-Year Impact Factor: 2.6. <https://doi.org/10.1177/21582440251386175>.
138. He, Y., Wang, D., Wang, L., & Liao, R. (2025). Latent profiles of psychological capital in clinical nursing teachers and their association with the practice environment of nursing and perceived social support. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1527252>
139. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
140. • Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout.
141. Hosen, R., Solovey-Hosen, D., & Stern, L. (2003). Education and capital: The structural foundations of positive psychological capital. *Review of Political Economy*, 15(1), 91–108. <https://doi.org/10.1080/0953825032000042220>
142. Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York, NY: Teachers College Press.
143. Iqbal, M., Gunawan, G., & Anand, B. (2023). Quality of working life and teaching quality in higher education institutions. *International Journal of Educational Excellence*, 9(1), 45-68.
144. Jackson, L. T., Rothmann, S., & van de Vijver, F. J. (2017). Examining the Factors Impacting Academics' Psychological Well-Being: A Review of Research. *Scientiae Sociales*, 27, 22-34.
145. Jiaxin Yang, et al. (2024). Risk factors and consequences of mental health problems in nurses.
146. Josefina Amanda Suyo-Vega. Monica Elisa Meneses-La-Riva. Víctor Hugo Fernández-Bedoya. (2024). Adapting to a New Normal: Peruvian University Faculty's Experiences

- with Techno-Stress Post-COVID-19. Latest published: 11 Nov 2024, 12:1381 (<https://doi.org/10.12688/f1000research.141432.3>)
147. Kemper, T., Zacher, H., Zumbo, B. D., & de Lange, A. H. (2013). A diary study to open up the black box of overtime work among university faculty members. *European Journal of Work and Organizational Psychology* <https://doi.org/10.5271/sjweh.3839>
 148. Khtere, A. (2020). Performance appraisal of faculty members based on internal quality assurance system: A Delphi study. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 87–95. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p87>.
 149. Knani, M., & Gril, B. (2022). Workplace exhaustion and mental health.
 150. Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety.
 151. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping.
 152. Lebin, A., Desmarais, C., Plaisant, S., & McCallum, S. (2021). Ten simple rules to improve academic work–life balance. *PLOS Computational Biology*, 17(6).
 153. Leclercq, C., & Hansez, I. (2024). Temporal stages of burnout: How to design prevention? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(12), 1617. <https://doi.org/10.3390/ijerph21121617>.
 154. Leclercq, C., Hansez, I., & Lacaze, D. (2023). Temporal stages of burnout: How to design prevention?
 155. Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Burnout and engagement: Contribution to their independent trajectories.
 156. Letcher, L. (2003). Strategic behavior and the environment: The role of psychological capital (Doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia, Missouri.
 157. Li, R., Hassan, N. C., & Saharuddin, N. (2023). Psychological capital related to academic outcomes among university students: A systematic literature review. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 3739–3763. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S418936>
 158. Li, Y., Wang, L., & Chen, S. (2022). CIPP model for comprehensive evaluation of teaching programs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(2), 215-240.
 159. Li, Z., Wu, X., Liu, Y., & Liu, Z. (2022). Parent-child relationships and academic performance of college students: Chain-mediating roles of gratitude and psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 13, 844265. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844265>

160. Liu, C., Wang, J., & Chen, H. (2025). Comprehensive assessment in medical education: Psychological implications for faculty. *Medical Education Quarterly*, 42(3), 210-235.
161. Liu, D., & Du, R. (2024). Psychological capital, mindfulness, and teacher burnout: Insights from Chinese EFL educators through structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*, 15, 1351912. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1351912>
162. Liu, X., & Du, Y. (2024). Psychological capital, mindfulness, and teacher burnout: Insights from Chinese EFL educators through structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*, 15, 1351912. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1351912>
163. Luthans F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *J. Organiz. Behav.* 23, 695–706. doi: 10.1002/job.165
164. Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
165. Luthans, F., & Broad, J. D. (2022). Positive psychological capital to help combat the mental health fallout from the pandemic and VUCA environment. *Organizational Dynamics*, 51, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100817>
166. Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital : an evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339-366.
167. Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. University of Nebraska–Lincoln Digital Commons. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent>
168. Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development and performance improvement. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387-404.
169. Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
170. Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
171. Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate–employee performance

- relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219–238.
<https://doi.org/10.1002/job.507>
172. Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
 173. Luthans, F., Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
 174. Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
 175. Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
 176. Luthans, F. & Youssef, C. M. (2007). Emerging Positive Organizational Behavior. *Journal Of Management*, 33(3), 321-439. <https://doi.org/10.1177/0149206307300418>
 177. Léa Baillat, Emilie Vayre, Marie Préau, & Claude Guérin. (2023). Burnout and Brownout in Intensive Care Physicians in the Era of COVID-19.
 178. Masaeed, R., Al-Khalifa, N., & Hassan, S. (2025). Psychological stress and teaching performance in higher education: A systematic review. *Psychology in Education Review*, 18(1), 1-45.
 179. Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
 180. Maslach, C. (2003). *Job burnout: New directions in research and intervention*.
 181. Maslach, C. (2016). *Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry*.
 182. Maslach, C. (2016). *Understanding the burnout experience*.
 183. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
 184. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2001). *Understanding the burnout experience*.
 185. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2016). *Maslach Burnout Inventory – General Survey*.
 186. Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.).
 187. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

188. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.
189. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
190. Monteiro, F., Tavares, D., & Gaspar, F. (2021). Occupational burnout and its associated factors in academic staff. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5691.
191. Montero-Marín, J. (2009). A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 4(31), 1-9.
192. Montoya-Londoño, D. M., Erazo, S. M., & Parra-Valencia, J. A. (2024). Psychological capital and social class: A capital approach to understanding positive psychological states and their role in explaining social inequalities. *PLOS ONE*, 19(9), e0310031. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0310031>
193. Mourad, B., Kaci, L., & Boubaker, H. (2025). The measurement of professional burnout among Algerian university teachers: The case of the University of Constantine1, Algeria. *Studies in Higher Education*, 50(1), 125–142.
194. Mukundan, J., Geng, H., et al. (2024). Burnout among expatriate and local instructors in Oman.
195. Nahas, A. R. F., Elnaem, M. H., Mubarak, N., Khatwa, M. A., Barakat, M., Faller, E., Kassem, L. M., Ramatillah, D. L., Jaber, A., Akkawi, M. E., Al-Shami, A. M., Chandran, S., Mohamed, I., Jack, I., Abouelhana, A., Courtenay, A., & Elrggal, M. E. (2024). Assessment of burnout, resilience, and thriving among academic health professionals: Findings from an international study. *Frontiers in Public Health*, 12, 1366612. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1366612>
196. Nasution, E., Syaiful, S., & Afifah, N. (2023). The relationship between burnout, psychological capital, and teaching performance among faculty members. *Journal of Higher Education Research*, 10(2), 155-175.
197. Nesrat, S., Sellem, B., Lehelli, M., Gouarah, M., & Guissi, M. S. (2024). The relationship between burnout and psychological resilience among primary school teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 8(4), 72–81.
198. Orban, E., Weinberg, A., Wirth, A., Reusch, A., van der Linde, J., Grosse Frie, K., & Kallenborn, Z. (2022). Occupational Burnout and Productivity Loss: A Cross-Sectional Study Among Academic University Staff. *Health Psychology Research*, 10(2), 26906. <https://doi.org/10.52964/hpr.264>

- 199.Owen, S., Zhao, Y., & Palmer, J. (2024). Gender bias in student evaluations of teaching: A meta-analysis. *Higher Education Research & Development*, 43(4), 745-765.
- 200.Pakdee, S., Piboonsathaporn, B., Piyavhatkul, N. (2025). Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout. *BMC Public Health*, 25(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22602-w>.
- 201.Patel, K. R., Cherian, J., Gohil, K., & Atkinson, D. (2023). Major depressive disorder.
- 202.Perez-Ruiz, J. C., Quispe Munares, M. L., Armas-Cima, F., & Bejarano-Álvarez, P. M. (2025). Institutional factors and teaching performance at a university in southern Lima. *Management (Montevideo)*, 3, Article 203.
- 203.Petiau, N. (2018). Understanding burnout and disengagement in the workplace.
- 204.Pijpker, R., et al. (2019). Combined interventions to reduce burnout complaints and promote return to work.
- 205.Pines, A., & Aronson, E. (1988). Career burnout: Causes and cures.
206. Pines, A. M. (2005). Stress and burnout: The significant difference.
207. Pitichat, T, Reichard, R & Kea-Edwards, A (2017). Psychological Capital For Leader Developement, *Journal Of Leadership & Organizational Studies*, 25(1), P47-62.
- 208.Poghosyan, N., Ahnert, L., & Baumert, J. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>.
- 209.Pérez-Marqués, M., Letona-Ibáñez, O., Amillano, A., Carrasco Zabaleta, M., & Martínez-Rodríguez, S. (2023). Effects of three personal resources interventions on employees' burnout. *Scientific Reports*, 13, Article 49000. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-49000-9>
- 210.Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge.
- 211.Regan, K., Harris, B., & Fields, D. (2021). The downstream effects of teacher well-being programs: Improvements in teachers' stress, cognition and well-being benefit their students. *Frontiers in Psychology*, 12, 1716.
- 212.Renata Teles, Antonio Valle, Susana Rodríguez, Isabel Piñeiro, Bibiana Regueiro. (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *Int J Environ Res Public Health*. 2020 May 7;17(9):3248. doi: 10.3390/ijerph17093248.
- 213.Rigby, M. J. (2015). Systematic review of the effectiveness of organisational and technological interventions.

214. Romero-Martín, R., Gómez-Figueroa, J. A., & Muro-Culebras, A. (2020). Gender differences in stress- and burnout-related factors of university professors. *BioMed Research International*, 2020, Article 6687358. <https://doi.org/10.1155/2020/Romero-Martín>
215. Saif Ur Rehman. Cao Qingren. Yasir Latif. Pervaiz Iqbal. (2017). Impact of psychological capital on occupational burnout and performance of faculty members. May 2017. *International Journal of Educational Management* 31(4):455-469. DOI:10.1108/IJEM-01-2016-0011.
216. Salmela-Aro, K., et al. (2023). Validity evidence for the internal structure of the Maslach Burnout Inventory.
217. Salvagioni, D. A. J., et al. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout.
218. Samawi, F., & Tadros, Z. (2024). Academic burnout and its association with undesired behaviors among faculty members at Al-Balqa Applied University from students' perspectives. *Athens Journal of Social Sciences*, 11(1).
219. Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
220. Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement.
221. Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research.
222. Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice*.
223. Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*.
224. Seligman, M. E. P. (1999). APA President's Address. *American Psychologist*, 54(8), 559-562.
225. Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
226. Shi, Y., Omar, M. K., & Ismail, N. (2025). Job stress and burnout among lecturers: A systematic literature review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1673812. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1673812>
227. Shuimei Pei, Shichao Wang, Ruixuan Jiang, Jianpeng Guo Jianchao Ni. . (2024) How work stress influence turnover intention among Chinese local undergraduate university

- teachers: the mediating effect of job burnout and the moderating effect of self-efficacy. *Front Public Health*. 2024 Mar 19;12:1308486. doi: 10.3389/fpubh.2024.1308486.
- 228.** Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.
- 229.** Silva, L. P., Santos, J. S. P. dos, Silva, L. L. da, Cezar, I. S., Abreu, J. S. D., Cerqueira, V. P., et al. (2021). Prevalence of burnout syndrome and associated factors in university professors working in Salvador, state of Bahia. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 19(2), 151–156. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34603410>
- 230.** Silva, L. P., et al. (2021). Prevalence of burnout syndrome and associated factors in university professors working in Salvador, state of Bahia. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 19(2), 151–156.
- 231.** Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*.
- 232.** Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
- 233.** Sohrab Amiri, et al. (2024). Occupational Risk Factors for Burnout Syndrome Among Healthcare Professionals.
- 234.** Srivastava, U. R., & Maurya, V. (2017). Organizational and individual level antecedents of psychological capital and its associated outcomes: Development of a conceptual framework. *Global Business Review*, 18(4), 916–928. <https://doi.org/10.1177/0258042X17718739>
- 235.** Tammy D Allen, Michelle Hughes Miller, Kimberly A French, Eunsook Kim, Grisselle Centeno. (2023). Faculty Time Expenditure Across Research, Teaching, and Service: Do Gender Differences Persist?. *Occup Health Sci*. 2023 May 24:1–14. Online ahead of print. doi: 10.1007/s41542-023-00156-w.
- 236.** Taris, T. W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance?
- 237.** Theresa, dede lawer. benedicta ama adom, mensah justine sarpong akoto, frederick ocansey. (2025), Sources of Perceived Stress and Coping Strategies among Ghanaian University Lecturers. *Acta Educationis Generalis* Volume 15 (2025): Issue 1 (February 2025).
- 238.** Vilariño del Castillo, D. (2022). Antecedents of psychological capital at work: A systematic review. *European Management Review*, 19(1), 72–92. <https://doi.org/10.1111/emre.12460>

239. Wang, H., Ng, T. K., & Siu, O. L. (2022). How does psychological capital lead to better well-being for students? The roles of family support and problem-focused coping. *Current Psychology*, 41, 3779–3790. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03339-w>
240. Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children*, 84(1), 78–97. <https://doi.org/10.1177/0014402917690729>
241. World Health Organization. (2019). *International Classification of Diseases: 11th Revision (ICD-11)*.
242. Wu, Z., Huang, Y., & Zhang, M. (2023). Outcome-based education: Framework and implementation strategies. *Journal of Curriculum Studies*, 55(4), 480-502.
243. Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands–resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
244. Xavier, et al. (2024). Burnout syndrome and coping strategies among professors in the health field at a public university in the northeast of Brazil.
245. Xue, D., et al. (2023). Structure of teachers' burnout and its connection to psychological capital.
246. Yara Shoman, et al. (2022). Holistic Assessment of Factors Associated with Exhaustion.
247. Yingying, S., et al. (2025). Job stress and burnout among lecturers: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15(7), 1673812. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1673812>
248. Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.
249. Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2015). Psychological capital and well-being. *Stress and Health*, 31(3), 180-188.
250. Yu, X., Li, D., Tsai, C, & Wang, C. (2019) The Role Of Psychological Capital In Employee Creativity. *Career Development International*, 24(5), 420-437.
251. Zhang, L., Li, H., & Liu, M. (2024). Hope as a protective factor against occupational stress in academia. *Frontiers in Psychology*, 15, 1234567.
252. Zhong, L., & Ren, H. (2009, November). The relationship between academic stress and psychological distress: The moderating effects of psychological capital. In *Proceedings of the 2009 International Conference on Information Management, Innovation Management and Industrial Engineering (ICIII)*. IEEE.

- 253.** Zhao, X., & Ding, S. (2019). Phenomenology of burnout syndrome and connection thereof with coping strategies and defense mechanisms among university professors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 82–93. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010008>.

الملاحق

الملحق رقم (01) (أدوات الدراسة)

تعليمية التطبيق.

أستاذتنا الفاضلة/أستاذنا الفاضل

في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه، نضع بين يديك ثلاثة مقاييس لغرض الدراسة (الاحتراق النفسي - جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي - رأس المال النفسي) والتي تحتوي على مجموعة من العبارات قد تنطبق عليك بدرجات مختلفة، يرجى التكرم بقراءتها واختيار الإجابة التي تعبر عن واقع ممارستك المهنية الفعلية بدقة، وذلك وفقا للخطوات التالية:

ضع علامة (X) في الخانة التي تمثل تكرار ممارستك للسلوك المذكور.
يرجى الإجابة بناء على ما تقوم به فعليا في قاعات التدريس، وليس بناء على ما يجب أن يكون.
لا توجد إجابة نموذجية، فصدقك في التعبير عن أدائك هو ما يمنح الدراسة قيمتها العلمية.
نؤكد لك أن كافة البيانات ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث الأكاديمي.

البيانات الشخصية

الجنس : ذكر () انثى () العمر.....
الحالة الاجتماعية: أعزب () متزوج () مطلق () أرمل ()
جامعة الانتماء:
الرتبة العلمية:

سنوات الخبرة: اقل 5 سنوات () من 6 الى 11 سنة () من 12 الى 17 سنة () أكثر من 17 سنة ()

أولاً: مقياس الاحتراق النفسي لنصراوي صباح (2016)

العبارات	ابدا	عددة مرات في السنة	مرة في الشهر	عددة مرات في الشهر	مرة في الاسبوع	عددة مرات في الاسبوع	يوميا
اشعر ان عملي انهكني نفسيا							
ينفذ صبري في نهاية يوم العمل							
اشعر بالتعب عندما استيقظ في الصباح، وعلي مواجهة يوم اخر في العمل							
اقدر بسهولة ان افهم ما يشعر به طلبتي							
اشعر بانني اعامل بعض الطلبة بغير إنسانية، كما لو كانوا اشياء							
العمل مع الطلبة طوال اليوم يتطلب قدرا كبيرا من الجهد							
اتعامل مع مشاكل طلبتي بفاعلية							
اشعر ان عملي هو من يحطمني							
من خلال عملي، اشعر بان لدي تأثيرا إيجابيا على الناس							
أصبحت اكثر قسوة اتجاه الناس منذ ان بدأت هذا العمل							
اخشى ان هذا العمل يجعلني شخصا غير مكثرث							
اشعر بانني مفعم بالحياة							
اشعر بانني محبط بسبب عملي							
اشعر انني اعمل بصعوبة جدا في وظيفتي							
حقيقة لا يهني ما يحدث للبعض من طلبتي							
انا قادر بسهولة ان اخلق جو مريح مع طلبتي							
العمل في اتصال مباشر مع الطلبة يسبب لي ضغطا كبيرا							
اشعر بالانتعاش عندما أكون قريبا من طلبتي في العمل							
انجز اكثر من الأشياء القيمة في هذا العمل							
اشعر وكأنني قريب من نهايتي							
في عملي، اتعامل مع المشاكل الانفعالية بكل هدوء							
لدى انطباع بان بعض طلبتي يحملونني مسؤولية البعض من مشاكلهم							

ثانياً: مقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي لبن عمرة العمرية (2020)

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
01 أقوم بتحضير الدرس من موارد مختلفة					
02 اركز في التحضير للدرس على اهداف المادة الدراسية					
03 اراعي حداثة المعلومة المقدمة					
04 احدد المتطلبات البيداغوجية للدرس اثناء تحضيره					
05 اقدم برنامج المادة الدراسية في بداية السداسي					
06 اكلف الطلبة بالتحضير للدرس القادم					
07 اراعي عدد الحصص المقررة للمقياس اثناء التحضير					
08 اراعي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية اثناء التحضير للدرس					
09 احدد الأهداف بشكل واضح بحيث تكون قابلة للقياس					
10 اجزء الدرس بشكل دقيق الى عناصر					
11 احرص على ان يكون لي تصور عام للدرس قبل تقديمه					
12 اثري المادة الدراسية بما يتناسب مع محتواها وقدرات الطالب					
13 احفز الطلبة على المشاركة اثناء الدرس					
14 اجيب الطلبة على تساؤلاتهم في المادة العلمية					
15 اغير في طرائق التدريس كلما اقتضت الضرورة					
16 احرص ان تكون لغتي واضحة ومفهومة					
17 اربط المادة العلمية بالواقع اثناء الدرس					
18 احرص على تقديم المعلومات متسلسلة ومتراصة					
19 اعزز النقاش البناء بين الطلبة اثناء الدرس					
20 اتحكم في سير وقت الدرس					
21 اربط الدرس السابق بالدرس الجديد					
22 استخدم أسئلة متنوعة لاستثارة تفكير الطالب					
23 امنح الطلبة قائمة المراجع التي تخدم محتوى المادة الدراسية					
24 اعرض على الطلبة الموقف التعليمي في صورة مشكلة					
25 احفز الطلبة على النقاش للوصول الى حل بأنفسهم					
26 اعزز استمرارية التعلم الذاتي لدى الطالب					
27 اوزع الاعمال والبحوث بشكل يتماشى مع المحتوى					
28 اتحرى الموضوعية في عملية التقويم					
29 انوع في أساليب التقويم					

30	اتجنب التركيز على التذكر في التقويم				
31	اركز على القدرات التحليلية للطالب				
32	اجعل الطالب يقوم ذاته بذاته				
33	استعمل التغذية الراجعة مع الطلبة				
34	أقوم ببناء اختبارات التحصيل شاملة لجميع مستويات الأهداف التعليمية				
35	الوقوف مع الطلبة على عوامل تدني تحصيلهم في المادة العلمية				
36	اركز على استثارة التفكير الناقد للطالب في الاختبارات التحصيلية				
37	اعتمد مبدأ التقويم المستمر مع الطلبة				
38	اقدم الإجابات النموذجية للأسئلة في تصحيح الاختبار				
39	احرص ان تكون أسئلة الاختبار واضحة ومفهومة				
40	اعزز تقدير الذات للطالب				
41	استعمل التفاعل اللفظي وغير اللفظي مع الطلبة				
42	اتحكم في انفعالاتي مع الطلبة				
43	اعطي الفرصة لكل الطلبة لمناقشة كل المواضيع				
44	احترم خصوصية كل طالب				
45	احترم المواعيد مع الطلبة				
46	انتقي الفاظي وعبارات التواصل مع الطلبة				
47	اهتم بالتغيرات النفسية التي تطرأ على الطلبة				
48	اعلم الطلبة بكل تأخير او غياب قبل حدوثه				
49	اراعي ظروف وحاجات الطلبة				
50	أشارك الطلبة في الساعات المكتبية				
51	امنح الطلبة حرية التعبير اثناء الحصة				
52	اتعاون مع زملائي في النشاطات العلمية والبحثية الجامعية				
53	أوجه الطلبة الى الالتزام بلوائح والأنظمة				
54	احث الطالب على الالتزام باخلاقيات البحث العلمي				
55	اتعامل مع المواقف الطارئة اثناء الدرس بحكمة				
56	استكشف كل ما هو جديد عبر الانترنت				
57	احبذ الوسائط التكنولوجية في تنفيذ الدرس				
58	استعمل المكتبات الالكترونية التعليمية				
59	اعرف بشكل جيد بنوك المعطيات والشبكات الإقليمية والعالمية البحثية				

					استعمل محركات البحث المختلفة في ابحاثي	60
					انشر مقالات في الغوغل سكولار	61
					استعمل الايميل المهني	62
					استخدم شبكة الانترنت في التواصل مع أساتذة من مختلف الجامعات	63
					اتواصل مع الطلبة عبر مختلف وسائل التواصل الالكتروني	64
					أشارك في النديات العلمية	65
					اطلع على كل ماهو جديد في البحث عبر المنصة الوطنية للمجلات العلمية	66

ثالثاً: مقياس رأس المال النفسي (psy-cap) لـ (Luthans 2007)

الرقم	العبارة	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماماً
1	أشعر بالثقة في صياغة أهداف لعملي الحالي.					
2	أشعر بالثقة في قدرتي على تقديم عرض توضيحي أمام مجموعة من الزملاء					
3	أشعر بالثقة في المساهمة في المناقشات حول إستراتيجيات المؤسسة.					
4	أشعر بالثقة في قدرتي على مساعدة الآخرين في حل مشكلات العمل.					
5	أشعر بالثقة في قدرتي على تحليل المشكلات المعقدة لإيجاد حلول فعالة.					
6	أشعر بالثقة في قدرتي على تمثيل قسمي في الاجتماعات مع الإدارة العليا.					
7	إذا وجدت نفسي في مأزق في العمل، يمكنني التفكير في عدة طرق للخروج منه.					
8	أنا حالياً أحقق أهداف العمل التي وضعتها لنفسي.					
9	هناك طرق عديدة لحل أي مشكلة أواجهها في عملي.					
10	أرى نفسي ناجحاً جداً في مساري المهني الحالي.					
11	أستطيع التفكير في طرق عديدة للحصول على الأشياء التي تهمني في عملي.					
12	عندما أكون في العمل، عادة ما أجد نفسي متحمساً لتحقيق أهدافي.					
13	عندما أواجه أزمة في العمل، عادة ما أستطيع تجاوزها والنهوض من جديد.					
14	يمكنني التغلب على الأوقات العصيبة في العمل لأنني واجهت صعوبات من قبل.					
15	أنا أتعامل مع الضغوط في العمل بهدوء وثبات.					
16	أشعر أنني قادر على التكيف مع التغيرات المفاجئة في بيئة العمل.					
17	عادة ما أستفيد من المواقف الصعبة التي أمر بها في عملي.					

					أستطيع التعامل مع الكثير من الأمور في وقت واحد في هذا العمل.	18
					عندما يتعلق الأمر ببيئة العمل، فأنا أتوقع حدوث الأفضل دائماً.	19
					أنا متفائل بشأن ما سيحدث لي في المستقبل فيما يتعلق بعملتي.	20
					أنا دائماً ما أرى الجانب المشرق للأشياء في عملي.	21
					في هذا العمل، أنا متفائل حيال مستقبلي المهني.	22
					في العمل، أنا أنظر إلى الأمور بإيجابية أغلب الوقت.	23
					أتوقع حدوث أشياء جيدة لي في هذا العمل أكثر من الأشياء السيئة.	24

الملحق رقم 02

الفرضية 01: مستوى الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة لدى الأستاذ الجامعي.

Test du Khi-deux
Fréquences

الإحتراق النفسي

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	58	130,67	40,49
متوسط	157	130,67	5,29
مرتفع	177	130,67	16,35
Total	392		

بعد الإتهاك الانفعالي

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	52	130,67	-13,7
متوسط	180	130,67	-10,7
مرتفع	160	130,67	24,3
Total	392		

بعد تبدل المشاعر

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	89	130,67	15,3
متوسط	118	130,67	-,7
مرتفع	185	130,67	-18,7
Total	392		

بعد نقص الشعور بالانجاز الشخصي

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	71	130,67	66,3
متوسط	156	130,67	-31,7
مرتفع	165	130,67	-32,7
Total	392		

Test.

	الإحتراق النفسي	بعد الإتهاك	بعد تبدل المشاعر	بعد نقص الشعور بالانجاز
Khi-deux	62,13 ^a	52,16 ^a	25,34 ^a	38,55 ^a
Ddl	2	2	2	2
Signification asymptotique	,001	,001	,001	,001

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 360,7.

b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 541,0.

الفرضية 02: مستوى جودة الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي.

Test du Khi-deux
Fréquences

جودة الأداء التدريسي

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	57	130,67	14,59
متوسط	189	130,67	5,72
مرتفع	146	130,67	2,04
Total	392		

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 360,7.

الفرضية 03: مستوى رأس المال النفسي بأبعاده الأربعة لدى الأستاذ الجامعي.

Test du Khi-deux Fréquences

بعد الكفاءة الذاتية

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	68	130,67	-87,7
متوسط	176	130,67	-39,7
مرتفع	148	130,67	27,3
Total	392		

بعد الأمل

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	52	130,67	-80,7
متوسط	168	130,67	-51,7
مرتفع	172	130,67	32,3
Total	392		

بعد المرونة

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	71	130,67	-87,5
متوسط	174	130,67	65,5
مرتفع	147	130,67	91,5
Total	392		

بعد التفاؤل

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	75	130,67	-87,5
متوسط	172	130,67	65,5
مرتفع	145	130,67	91,5
Total	392		

رأس المال النفسي

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
منخفض	61	130,67	-37,7
متوسط	185	130,67	-72,7
مرتفع	146	130,67	10,3
Total	392		

Test

	بعد الكفاءة الذاتية	بعد الأمل	بعد المرونة	بعد التفاؤل	رأس المال النفسي
Khi-deux	42,68 ^a	51,24 ^a	41,37 ^b	39,85 ^b	55,63 ^a
Ddl	2	2	2	2	2
Signification asymptotique	,000	,000	,000	,000	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 360,7.

b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 270,5.

الفرضية 04: العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الأداء التدريسي

Corrélations		الاحتراق النفسي	جودة الأداء التدريسي
الاحتراق النفسي	Corrélation de Pearson	1	-,627**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	392	392
جودة الأداء التدريسي	Corrélation de Pearson	-,627**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	392	392

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الفرضية 05: العلاقة بين رأس المال النفسي والاحتراق النفسي.

Corrélations		الاحتراق النفسي	رأس المال النفسي
الاحتراق النفسي	Corrélation de Pearson	1	-,549**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	392	392
رأس المال النفسي	Corrélation de Pearson	-,549**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	392	392

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الفرضية 06: العلاقة بين رأس المال النفسي وجودة الأداء التدريسي

Corrélations		رأس المال النفسي	جودة الأداء التدريسي
رأس المال النفسي	Corrélation de Pearson	1	,495**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	392	392
جودة الأداء التدريسي	Corrélation de Pearson	,495**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	392	392

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الفرضية 1-8: الفروق في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لنوع الجنس

Test-t

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الإحتراق النفسي	ذكور	119	83,3613	42,3497	1,26847
	إناث	273	95,4579	33,6946	,62725

Test d'échantillons indépendants						
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)
الإحتراق النفسي	Hypothèse de variances égales	10,028	,002	,293	390	,769
	Hypothèse de variances inégales			,278	377,388	,781

الفرضية 1-8-1: الفروق في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لسنوات الخبرة

ANOVA à 1 facteur

الإحتراق النفسي					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	32198.213	3	10732.738	34,042	,000
Intra-groupes	339872.915	1078	315.281		
Total	372071.128	392			

Sous-ensembles homogènes

الإحتراق النفسي				
	سنوات الأقدمية	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
			1	2
Test de Tukey ^{a,b}	أقل من 5 سنة	39	42,2882	
	من 6 إلى 11 سنة	62		52,3548
	من 12 إلى 17 سنة	116		52,4224
	أكثر 17 سنة	175		55,4485
	Signification		1,000	,516

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 124,365.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

الفرضية 8-1-2: الفروق في مستوى الاحتراق النفسي تعزى للدرجة العلمية

ANOVA à 1 facteur

الإحتراق النفسي

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	6970.291	3	2323.430	6,860	,000
Intra-groupes	365100.837	389	338.684		
Total	372071,128	392			

Sous-ensembles homogènes

الإحتراق النفسي

	المؤهل العلمي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05
			1
Test de Tukey ^{a,b}	مساعد ب	23	40,5435
	محاضر ب	82	46,0910
	محاضر أ	148	49,2727
	أستاذ	139	50,5725
	Signification		,086

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 37,371.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

الفرضية 8-2: الفروق في مستوى رأس المال النفسي تعزى لنوع الجنس

Test-t

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
مج رأس المال النفسي	ذكور	119	54.7489	7.9250	,69782
	إناث	273	69.9204	11.0114	,27459

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
	F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatérale)
Hypothèse de variances égales	52,871	,000	0.453	390	,664
Hypothèse de variances inégales			,366	328,396	,715

الفرضية 8-2-1: الفروق في مستوى رأس المال النفسي تعزى لسنوات الخبرة

ANOVA à 1 facteur

مج رأس المال النفسي

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	35096.027	3	434.538	12.584	,000
Intra-groupes	61575.101	389	75.172		
Total	96671.128	392			

Sous-ensembles homogènes

مج رأس المال النفسي

	العمر	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
			1	2
Test de Tukey ^{a,b}	أقل من 5 سنة	53	110,2268	
	من 6 إلى 11 سنة	99	111,5152	111,5152
	من 12 إلى 17 سنة	102	112,2979	112,2979
	أكثر من 17 سنة	138		113,2199
	Signification		,087	,213

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 193,333.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

الفرضية 8-2-3: الفروق في مستوى رأس المال النفسي تعزى درجة العلمية

ANOVA à 1 facteur

مج رأس المال النفسي

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	30509.837	3	2007.697	5.757	,000
Intra-groupes	66161.291	389	254.417		
Total	96671.128	392			

Sous-ensembles homogènes

مج رأس المال النفسي

	المؤهل العلمي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
			1	2
Test de Tukey ^{a,b}	مساعد ب	58	110,9638	
	محاضر ب	93	111,7481	
	محاضر أ	131	114,2824	
	أستاذ	111		119,9091
Signification			,347	1,000

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 37,371.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

الفرضية 3-8: الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي تعزى لنوع الجنس

Test-t

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
مج جودة الأداء التدريسي	ذكور	119	91,4498	14,66145	,92913
	إناث	273	92,6963	12,65577	,43850

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatérale)
مج جودة الأداء التدريسي	Hypothèse de variances égales	9,127	,062	-1,313	390	,189
	Hypothèse de variances inégales			-1,213	365,374	,226

الفرضية 1-3-8: الفروق في جودة الأداء التدريسي تعزى لسنوات الخبرة

ANOVA à 1 facteur

مج جودة الأداء التدريسي

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	3487.852	3	1162.617	5.448	,006
Intra-groupes	183379.772	389	170.111		
Total	186867,624	392			

مج جودة الأداء التدريسي

	العمر	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05
			1
Test de Tukey ^{a,b}	أقل من 5 سنة	31	91,0767
	من 6 إلى 11 سنة	82	92,3030
	من 12 إلى 17 سنة	91	93,0187
	أكثر من 17 سنة	188	93,1223
	Signification		,419

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 193,333.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

الفرضية 2-3-8: الفروق في مستوى جودة الأداء التدريسي تعزى للدرجة العلمية

ANOVA à 1 facteur

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	3487,852	3	1162,617	6,834	,000
Intra-groupes	183379,772	389	170,111		
Total	186867,624	392			

مجال الكفاءة

Sous-ensembles homogènes

مج جودة الأداء التدريسي				
	المؤهل العلمي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
			1	2
Test de Tukey ^{a,b}	مساعد ب	42	91,7494	
	محاضر ب	138	92,1739	
	محاضر أ	131	95,6336	
	أستاذ	81		105,0909
	Signification		,571	1,000

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 37,371.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.