

المجلة التربوية

فصلية علمية محكمة - تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

العدد 158

القدرة التنبؤية للتمكين النفسي واستقلالية المعلمين
بالاحتراق الوظيفي لدى المعلمين

د. زهير حسين الزعبي - أ.د. أحمد محمد محاسنة
د. عمر عطا الله العظامات

جامعة
الكويت

مجلس
النشر العلمي



جامعة الكويت
KUWAIT UNIVERSITY

ISSN: 1029 - 810 X

Online ISSN: 3005-6292

العدد 158 المجلد 40

رمضان 1447 هـ - مارس 2026 م

القدرة التنبؤية للتمكين النفسي واستقلالية المعلمين بالاحترق الوظيفي لدى المعلمين

د. زهير حسين الزعبي¹ أ.د. أحمد محمد محاسنة²

كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

د. عمر عطا الله العظامات³

وزارة التربية والتعليم

المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مستوى التمكين النفسي، واستقلالية المعلمين، والاحترق الوظيفي. كما هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية للتمكين النفسي واستقلالية المعلمين بالاحترق الوظيفي. **المنهجية:** لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التمكين النفسي، ومقياس استقلالية المعلمين، ومقياس الاحتراق الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من 392 معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية والثانوية، تم اختيارهم بالطريقة القصدية. **النتائج:** أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى التمكين النفسي جاء بمستوى مرتفع، وأنّ مستوى استقلالية المعلمين جاء بمستوى مرتفع، وأنّ مستوى الاحتراق الوظيفي جاء بمستوى منخفض. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائية بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائية بين استقلالية المعلمين والاحتراق الوظيفي. **الخلاصة:** تؤكد النتائج وجود قدرة تنبؤية للتمكين النفسي بالاحتراق الوظيفي، في حين لا توجد قدرة تنبؤية لاستقلالية المعلمين بالاحتراق الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي، استقلالية المعلمين، الاحتراق الوظيفي.

1 أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية. الإيميل: Zohair971@hu.edu.jo

2 أستاذ مشارك، قسم علم النفس التربوي. الإيميل: ahmadent2003@hu.edu.jo

3 مرشد تربوي. الإيميل: adamat88@gmail.com

- سُلم البحث في 2023/11/25، أجاز للنشر في 2024/3/13.

المقدمة

تمّ استخدام مفهوم التّمكن بالمعنى الأكثر عمومية للإشارة إلى مفهومي السلطة والقوة (Tulloch, 1993)، والسبب من وراء ارتباط مفهوم القوة غالباً بمفهوم التّمكن ينبع من الاعتقاد بأنّ القوة داخل المنظمة يجب أن يتمّ توزيعها بصورة تنازلية (Klidas et al., 2007). وفي هذا الصدد يشير مفهوم التّمكن إلى العملية التي يستطيع من خلالها الموظفون داخل المنظمة تطوير كفاءاتهم من خلال تحمل مسؤولية تطويرهم المهني، والتي من خلالها يقومون بحل المشكلات بأنفسهم (Short et al., 1994). كما يُعرّف التّمكن بأنّه عملية يتمّ فيها منح الأفراد الفرصة للتفكير والتصرف واتخاذ الإجراءات بطريقة مستقلة (Sahoo et al., 2010). وما يتمّ التركيز عليه في التّمكن هو اتخاذ الإجراءات اللازمة للحصول على نتائج إيجابية على مستوى الفرد والمنظمة، كتوفير الفرص للأفراد لاتخاذ الخيارات والاستقلالية في إظهار كفاءاتهم، ويعد التّمكن أحد المفاهيم التي تمّ التأكيد عليها في الأدبيات المتعلقة بالسلوك التنظيمي (Cai & Zhou, 2009).

ويمكن اعتبار مفهوم التّمكن مفهوماً بنائياً من حيث معالجة تقاسم السلطة داخل المنظمة، وكمفهوم نفسي من حيث الكشف عن مشاعر أولئك الأفراد الذين ينتهي بهم الأمر إلى تقاسم السلطة (Iliman-Puskulluoglu & Altinkurt, 2017). واستناداً إلى نظرية القوة الهيكلية يرى (Kanter, 1993) أنّ مستوى سيطرة الموظفين على عملهم يرتبط بفعالية العمل وأنّ وصولهم إلى هياكل السلطة الرسمية وغير الرسمية مهم من حيث التّمكن. إذ تشير هياكل السلطة الرسمية إلى توفير الاستقلالية والحق في التحدث، في حين تشير هياكل السلطة غير الرسمية إلى عملية التواصل والدعم داخل المنظمة (Cai & Zhou, 2009). وفي هذا الصدد فإنّ التّمكن الهيكلي هو إعادة توزيع السلطة بين الإداريين والموظفين ضمن تقاسم السلطة والمسؤوليات (Spreitzer, 2008). ويشير التّمكن الهيكلي إلى عملية ديناميكية يتمّ فيها إعادة توزيع السلطة من خلال المشاركة حتى يتمكن الموظفون من اتخاذ قراراتهم وتنفيذها، بمعنى آخر يتضمن التّمكن الهيكلي التأكيد على منح الموظفين الحرية فيما يتعلق بسلوكياتهم وقراراتهم التنظيمية (Greasley et al., 2005).

ويرى (Kanter, 1993) أنّ التّمكن الهيكلي في المنظمات يمكن أن يكون ممكناً من خلال تمكين الموظفين من الوصول إلى المعرفة والموارد والدعم. وبهذا المعنى،

يشير الوصول إلى المعلومات إلى الاطلاع على أهداف المنظمة وقيمتها، وإدراجها في عملية صنع القرار، ويشير الوصول إلى الموارد إلى عملية الوصول إلى الموارد المادية والبشرية اللازمة لتحقيق أهداف الوظيفة، ويعني الوصول إلى الدعم تقديم توصيات وملاحظات من الموظفين والإداريين الآخرين لتحقيق الحلول الممكنة.

وهناك جانب آخر مهم من التمكين وهو التمكين النفسي. ويركز التمكين النفسي بشكل أساسي على تعزيز الدافعية الداخلية للموظفين، ويختلف التمكين النفسي عن التمكين الهيكلي في أن التمكين الهيكلي يؤكد على الممارسات الإدارية حول احتياجات الموظفين من السلطة، بينما يشير التمكين النفسي إلى الإجراءات المحددة التي يتخذها الفرد لممارسة التأثير على بيئته الاجتماعية (Spreitzer, 2008). ويُعرّف كل من (Jocelyne & Kariuki, 2020) التمكين النفسي بأنه عملية زيادة الكفاءة الذاتية للموظفين من خلال التحفيز، وأكد أن الظروف التي تؤدي إلى ضعف الموظفين داخل المنظمة يجب تحديدها واستبعادها من خلال عملية التمكين النفسي. ويرى (Spreitzer, 2008) أن التمكين النفسي يتضمن أربعة أبعاد هي: المعنى ويشير إلى قيمة العمل من وجهة نظر الفرد، والكفاءة وترتبط باعتقاد الفرد بإمكانية إنجاز المهام المتوقعة، والاختيار ويعني عملية اتخاذ قرارات مستقلة عند بدء العمل وأدائه، والتأثير ويتضمن مستوى سيطرة الأفراد على نتائج الوظيفة. وعندما يدرك المعلمون قيمة عملهم ويشعرون بالكفاءة في إنجاز مهامهم ولديهم القدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم ولديهم سيطرة على نتائج عملهم يكون لديهم تصور مرتفع للتمكين النفسي.

ويرى (Freire, 2011) أن التمكين هو الاعتقاد الذي يضعه الأفراد كشيء مركزي في حياتهم حتى يتمكنوا من فهم ظروفهم الشخصية والبيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، ويتضمن التمكين شعور الفرد بالاستقلالية التي تشير إلى شعور الفرد بالحرية في اتخاذ القرارات. ويرى "فريري" أن التمكين في التعليم يؤثر في فعالية المعلم من خلال اقتراح ممارسات تربوية يتحدى فيها المعلمون الطلبة من خلال وضع معايير مرتفعة لأدائهم، والمطالبة بالتعمق بالفهم والعمل الجاد، وتقديم معلومات جديدة تتناسب مع أنماط تعلم الطلبة. كما يتضمن تمكين المعلم تحولاً في الوعي الشخصي من خلال منحه القوة التي تتيح له قدرة مرتفعة على اتخاذ القرارات.

وعندما يتمّ تمكين المعلمين من خلال المشاركة في عملية صنع القرار، يتمّ تحفيزهم للتفوق في عملية التدريس والممارسات التعليمية. كما أنّ تمكين المعلمين يمنحهم فرصة لوضع معايير مرتفعة لمساعدة الطلبة على تحقيق أهدافهم، وربط المناهج الدراسية بحياة الطلبة، والمشاركة في التطوير المهني المستمرّ (Rink, 2013).

ومن العوامل التي تؤثر في التمكين النفسي استقلالية المعلمين حيث تمّ استخدام مفهوم استقلالية المعلم في الدراسات السابقة (Özaslan, 2015; Vangrieken et al., 2017) كمفهوم مرادف لمفهوم الفردية والعزلة. وبعد ذلك تمّ النظر إلى مفهوم استقلالية المعلم على أنه قوة التصرف بحرية (Lundqvist, 1987). ووفقاً للمعنى التقليدي ينظر إلى استقلالية المعلم على أنّها قدرة المعلم على تنفيذ برامج مستقلة وغير مترابطة في فصول مختلفة، والتخطيط والتصرف بمفرده، وعدم التزامه بجدول زمني مشترك مع زملائه الآخرين، وعدم حاجاته إلى التعاون مع (Westheimer, 2008).

وحديثاً تمّ التأكيد على أنّ استقلالية المعلم وحرية مفهومين مختلفان، وتمّ التعبير عن استقلالية المعلم من خلال اتخاذ المعلمين للقرارات من خلال كفاءاتهم المهنية وبالتعاون مع زملائهم والإداريين والطلبة وتحملهم مسؤولية قراراتهم (Ramos, 2006).

وترتبط استقلالية المعلم ارتباطاً وثيقاً باحترافية المعلم، أي أنّ عملية استقلالية المعلم عملية تتسم بالشفافية والاحترافية الخاضعة للمساءلة (Helgøy & Homme, 2007). وضمن هذا الإطار، كان موضوع من يجب أنّ يحاسبه المعلمون ضمن الاستقلالية أحد الموضوعات التي تمّت مناقشتها. وفي الأدب التربوي تمّ التأكيد على أنّه يتعين على المعلمين أن يتحملوا المسؤولية عن سلوكياتهم وقراراتهم، وأنّ يظهروا سلوكيات مستقلة تجاه مديري مدارسهم وأولياء أمور الطلبة وصانعي السياسات التربوية ضمن إطار مسؤول (Wilkins, 2011). وفي هذا الصدد، يجب أن تكون الاستقلالية المرغوب توفيرها للمعلمين ضمن نطاق المبادئ العلمية والأخلاقية والتربوية، وقد تكون مرتبطة بتطبيق المناهج الدراسية، واختيار أساليب وتقنيات التدريس، والقرارات المتعلقة بإدارة المدرسة وإدارة الفصول الدراسية، وتطويرهم المهني الفردي (Çolak et al., 2017). وقد يساهم دعم السلوكيات المستقلة للمعلمين في النتائج الفردية والتنظيمية، وبشكل غير مباشر في تحسين جودة التعليم (Öztürk, 2011).

وتُعدّ نظرية (Ryan & Deci, 2017) إحدى النظريات التي فسرت الاستقلالية، والتي يمكن من خلالها استخلاص واستنتاج عوامل التحفيز والاستقرار في الأنشطة الوظيفية للمعلمين. ويرى "ديسي و ريان" وجود ثلاثة أنواع من الدافعية هي (1) الدافعية الداخلية وفي هذا النوع يشعر الفرد بالحرية في القيام بنشاط ما؛ ما يؤدي إلى زيادة اهتمامه ومتعته في أثناء قيامه بذلك العمل، الأمر الذي يؤدي إلى شعوره بمستوى مرتفع من الاستقلالية. (2) الدافعية الخارجية وفي هذا النوع تكون نتيجة عمل الفرد أكثر أهمية بالنسبة للأفراد الآخرين من العمل نفسه. (3) نقص الدافعية وفي هذا النوع يكون الفرد غير مهتمّ بالقيام بعمل ما، والسبب في ذلك نقص الخبرة أو الكفاءة أو نتيجة لعدم أهمية ذلك العمل أو النشاط بالنسبة للفرد.

وفي الواقع تشرح نظرية الاستقلالية الدوافع والسلوك بناء على مستويات مختلفة من الدافعية، وتأثير السياق البيئي والتصورات الشخصية (Gunnell et al., 2013).

وعلى الرغم من أنّ المعلمين لديهم أسباب مختلفة لترك مهنة التدريس، إلا أنّ معظمهم يتركون مهنة التدريس بسبب عدم دعم استقلالياتهم (Pearson & Hall, 1993)، إذ أشارت نتائج دراسة (Ballet et al., 2006) إلى أنه عندما يتمتع المعلمون بالاستقلالية يمكنهم التعامل بنشاط وإبداع مع التغيرات التي تحدث في بيئة العمل، لذلك فإنّ توفير الاستقلالية للمعلمين قد يقلل من التوترات والضغوط الوظيفية لديهم.

ويؤدي الشعور بالاستقلالية في أثناء العمل إلى حالة نفسية خاصة يشعر خلالها الفرد بأنّ مخرجات عمله تتأثر بأدائه ولا تتحكم فيها البيئة الخارجية (Kuvaas, 2009). ففي حين أنّ معظم الأبحاث (Nero, 1985) تؤكد على أنّ استخدام المكافآت الداخلية يُعدّ ضرورياً لتحفيز المعلمين، إلا أنّ المعلمين يشعرون أنّ النقص الأكبر لديهم هو الحاجة إلى الأمن والاستقلالية (Pearson & Moomaw, 2005). وأظهرت نتائج دراسة (Peral & Geldenhuys, 2016) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين استقلالية المعلمين وشعورهم بالأهمية والمشاركة في عملهم، أي أنّ تعزيز استقلالية المعلمين يساعدهم على تلبية احتياجاتهم النفسية على المستوى الأساسي ويعزز فعاليتهم في عملية التدريس وتعلم الطلبة.

وهناك فرق بين السلطة والاستقلالية، إذ إنّ التصور المبدع لاستقلالية المعلمين يدعم تقرير المصير. ومع ذلك، فإنّ حصول المعلمين على الحق والحرية في الاستماع

إليهم سيحدث فرقاً في استجاباتهم لاحتياجات الطلبة التعليمية (Sussman, 2014). ولكي يشعر المعلمون بالاستقلالية يجب على المسؤولين القضاء على التعليم البيروقراطي التقليدي لمنح المعلمين السلطة في فصولهم الدراسية، ويجب أن يكون لدى المعلمين مدخلات في إجراء تغييرات جوهرية في بيئة الصف الدراسي (Killmister, 2013). ويصف (Kiou, 2015) الأفراد المستقلين بأنهم أفراد يدركون المسؤولية عن مستقبلهم الشخصي، ويميل هؤلاء الأفراد إلى التمتع بالاستقلالية أو حرية القرار، والسلاسة، ولديهم تقييم مرتفع لكفاءتهم الذاتية. وينطبق هذا الوصف على المعلمين الذين يتمتعون بالاستقلالية فهم يتمتعون بخبرة عالية في مجالهم. وفي الواقع، يحق للمعلمين تغيير الدروس التي تدعم احتياجات طلبتهم ووضع خطط فردية تدعمها الأنظمة التي تسمح لهم بالعمل بحرية داخل صفوفهم الدراسية (Ravikumar et al., 2015).

وتعد مهنة التدريس من المهن التي تتطلب مستويات مرتفعة من الموارد الفكرية والجسدية والعاطفية، إذ يتعامل المعلمون مع العديد من المواقف في كل يوم، ويشمل ذلك تخطيط الدروس وإعدادها، ومعالجة المشكلات والسلوكيات للطلبة، والتأكد من أن الطلبة ذوي الاحتياجات المتنوعة يتعلمون، والتواصل مع أولياء أمورهم، وتصنيف وتسجيل أعمال الطلبة، والالتزام بالقواعد والأنظمة الإدارية التي تفرضها الدولة؛ وفي ضوء هذه العوامل ليس من المستغرب أن يشعر المعلمون بالاحتراق الوظيفي؛ الأمر الذي يؤدي في معظم الأحيان إلى تركهم مهنة التدريس (Chang, 2009). ويُعد الاحتراق الوظيفي للمعلمين مصدر قلق عالمي (Helms-Lorenze & Maulana, 2016).

وأجرى (Freudenberger, 1975) بحثاً مبكراً حول مفهوم الاحتراق الوظيفي. ذكر فيه أن الوظائف العلاجية كتلك التي تتطلب العطاء للأشخاص المحتاجين يمكن أن تتسبب في استنفاد الطاقة والقوة والموارد لدى العمال، ويؤثر هذا الاستنفاد سلباً في قدرة الفرد على أداء الوظيفة بشكل فعال؛ ما يؤدي إلى ظهور علامات الاحتراق الجسدي والسلوكي والنفسي. ويرى "فرويدنبرجر" أن العامل الذي يشعر بالاحتراق الوظيفي يصبح جامداً في تفكيره، وليس لديه القدرة على تلقي الملاحظات حول عمله، ومقاوماً للتغيير، ولديه توجه سلبي تجاه رسالة المجتمع، وانخفاض في الروح المعنوية، والتغيب عن العمل، ويعاني مشكلات أسرية.

ومن المشاعر السلبية التي يلاحظها المعلمون تجاه وظيفتهم هو شعورهم بالاحتراق في أثناء أدائهم مهنتهم. ويُعرف الاحتراق الوظيفي بأنه شعور المعلم بالاكْتئاب

نتيجة للمشكلات الناجمة عن حياته الوظيفية، وأن تبني سلوكيات غير حساسة مع تأثير المشاعر السلبية تجاه الوظيفة هو البُعد المتعلق بتبدد الشخصية في الإرهاق الوظيفي (Maslach, 2003). ويرى (Maslach & Leiter, 2016) أن الاحتراق الوظيفي يتضمن ثلاثة أبعاد هي: (1) الإرهاق العاطفي، ويتضمن الحالة النفسية للأفراد الذين لديهم مشاعر سلبية تجاه وظيفتهم، كما يتضمن شعور الفرد بالتعب واليأس والكآبة نتيجة عدم قدرته على التعامل مع الضغوط والإجهاد التي يشعر بها في أثناء قيامه بمهامه ومسؤولياته في مكان العمل. (2) تبدد الشخصية، ويُعدّ هذا البُعد المكون الشخصي للاحتراق، ويتضمن عدم اهتمام أو مبالاة الفرد بالعمل الذي يتمّ القيام به، وعدم اهتمام الفرد بالأفراد الذين يتعامل معهم داخل الوظيفة. كما يتضمن قيام الفرد بسلوكيات سلبية أو غير مناسبة، وتجنب التعامل مع الأفراد الآخرين. (3) انخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي، ويتضمن التقييم الذاتي الوظيفي السلبي والشكوك حول أداء الوظيفة بفعالية، فضلاً عن الميل بشكل أكبر لتقييم النتائج بشكل سلبي، كما يتضمن انخفاض الإنتاجية والقدرات، وانخفاض الروح المعنوية، فضلاً عن انخفاض مهارات التكيف، وأن تبني سلوكيات غير حساسة مع تأثير المشاعر السلبية تجاه الوظيفة هو البعد المتعلق بتبدد الشخصية في الإرهاق الوظيفي (Çimen, 2000).

ويؤدي تبدد شخصية الأفراد إلى اتخاذ موقف سلبي تجاه الأفراد الآخرين الذين يعملون معهم في الوظيفة نفسها. وقد يتوقع من الأفراد الذين لديهم شعور بتبدد الشخصية أن يظهروا سلوكيات سلبية كالانسحاب والشعور بالوحدة والقسوة والعزلة والصرامة وعدم القدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين (Izgar, 2001). والأفراد الذين يشعرون بالإرهاق العاطفي وتبدد الشخصية يبدأون بتقييم أنفسهم بشكل سلبي في العمل الذي يؤديه، كما أن الأفراد الذين لا يستطيعون الحصول على عائد لجهودهم قد يهتمون أنفسهم بعدم الكفاءة، الأمر الذي يؤدي إلى شعورهم بالفشل. وعلاوة على ذلك، فإن الشعور بانخفاض النجاح يجعل الأفراد يفقدون حافزهم للعمل (Saglam & Cina, 2008).

وتفسر النظرية المعرفية الاجتماعية الاحتراق الوظيفي في ضوء الدور المركزي لبعض المتغيرات الشخصية كالكفاءة الذاتية والثقة بالنفس ومفهوم الذات. وبناء على ذلك يشعر الفرد بالاحتراق الوظيفي عندما تساوره شكوك حول فعاليته أو فعالية مجموعة العمل في تحقيق الأهداف الوظيفية. ومن العوامل التي تسهم في شعور الفرد بعدم الكفاءة والفعالية هي تجارب الفشل السلبية في الماضي،

وعدم وجود نماذج مرجعية مرت بتجارب مماثلة وتغلبت عليها بنجاح، ونقص التعزيز الخارجي للعمل، وعدم وجود ردود فعل على العمل المنجز أو النقد السلبي المفرط، وصعوبات العمل (Cheerniss, 1993).

وتفسر نظرية التبادل الاجتماعي الاحتراق الوظيفي بأنه ما يحدث عندما يُدرك العامل نقصاً في العدالة بين الجهود والإسهامات المقدمة والنتائج التي تم الحصول عليها من العمل (Schaufeli et al., 2011).

وتفسر النظرية البنائية الاحتراق الوظيفي بأنه استجابة لضغوط العمل المتكررة التي تظهر عندما تفشل إستراتيجيات التكيف التي يستخدمها الأفراد لإدارة ضغوط العمل، أي بمعنى أن الفرد يقوم باستخدام مجموعة من إستراتيجيات التكيف لمواجهة ضغوط العمل، وعندما تكون هذه الإستراتيجيات فعالة فإن ذلك يؤدي إلى الفشل الوظيفي وإلى تطوّر الشعور بانخفاض مستوى الإنجاز الشخصي في العمل والاحتراق الوظيفي (Manzano & Ramos, 2000). في حين تفسر نظرية العدوى الانفعالية الاحتراق الوظيفي في ضوء أن الأفراد يعملون معاً بشكل جماعي، وبناءً على ذلك فمن المحتمل بالنسبة للفرد مشاركة المواقف وتجربة المشاعر الجماعية كالحزن والخوف والاحتراق. وتفسر هذه النظرية أن الاحتراق الوظيفي يحدث في مجموعات العمل، حيث إن هناك معتقدات وانفعالات مشتركة تتطور خلال عمليات التفاعل الاجتماعي (Hatfield et al., 1993).

وبما أن مهنة التدريس تتطلب التضحية والتواصل الفعال، وبما أنها تؤثر في المعلم عاطفياً، فيمكن القول إنه من المحتمل أن يشعر المعلمون بالاحتراق الوظيفي. ومن النتائج السلبية للاحتراق الوظيفي في نظام التعليم انخفاض فعالية التدريس والتعلم. ويصبح المعلمون الذين يشعرون بالاحتراق الوظيفي غير حساسين في مسؤولياتهم تجاه طلبتهم ووظيفتهم (Capri, 2006). وبسبب انفعالات المعلم السلبية تجاه وظيفته، ينخفض مستوى أدائه، وقد يُعاني مشكلات في علاقاته الاجتماعية مع الأفراد الآخرين الموجودين في المدرسة، كما تتراجع صحته النفسية وطاقته الجسدية؛ ما يجعله غير منتج في أثناء أدائه لعمله. وبناءً على ذلك، فالمعلمون الذين لديهم مستويات مرتفعة من الاحتراق الوظيفي يكونون أقل حماساً تجاه وظيفتهم (Ertugrul, 2018).

لقد أُجري العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت فحص العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة. فأجرى (Pearson, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين استقلالية المعلمين والضغط والرضا الوظيفي والتّمكن النفسي والاحترافية. استُخدم مقياس استقلالية المعلمين، ومقياس الضغط، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس التّمكن النفسي، ومقياس احترافية المعلمين. تكونت عينة الدراسة من 300 معلم ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية والمتوسطة والثانوية بولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التّمكن النفسي واستقلالية المعلمين.

وهدف دراسة (Lee et al., 2011) إلى نمذجة العلاقات السببية بين جودة الإشراف والتّمكن النفسي والاحتراق الوظيفي ورعاية الأطفال. استُخدم مقياس جودة الإشراف، ومقياس التّمكن النفسي، ومقياس رعاية الأطفال. تكونت عينة الدراسة من 234 عاملاً في مجال رعاية الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج تحليل المسار وجود تأثير مباشر سلبي للتّمكن النفسي على الاحتراق الوظيفي.

وقام كل من (Skaalvik & Skaalvik, 2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين فعالية المعلمين الذاتية واستقلالية المعلمين والانغماس الوظيفي والرضا الوظيفي والاحتراق الوظيفي. استُخدم مقياس فعالية المعلمين الذاتية، ومقياس استقلالية المعلمين، ومقياس الانغماس الوظيفي، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الاحتراق الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من 2569 معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية والمتوسطة في النرويج. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين استقلالية المعلمين والاحتراق الوظيفي.

وأجرى كل من (Fernet et al., 2014) دراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين الشغف واستقلالية المعلمين والاحتراق الوظيفي. استُخدم مقياس الشغف، ومقياس استقلالية المعلمين، ومقياس الاحتراق الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من 246 معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية في كندا. أظهرت نتائج تحليل المسار وجود تأثير مباشر سلبي للاحتراق الوظيفي على استقلالية المعلمين.

وهدف دراسة كل من (Mabekoje et al., 2017) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التّمكن النفسي والالتزام الوظيفي واستقلالية المعلمين. استُخدم

مقياس التّمكن النفسي، ومقياس الالتزام الوظيفي، ومقياس استقلالية المعلمين. تكونت عينة الدّراسة من 212 معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الثانوية في نيجيريا. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين التّمكن النفسي واستقلالية المعلمين.

وأجرى (Yorulmaz et al., 2018) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التّمكن النفسي واستقلالية المعلمين. استُخدم مقياس التّمكن النفسي، ومقياس استقلالية المعلمين. تكونت عينة الدراسة من 325 معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الأساسية والثانوية في تركيا. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين التّمكن النفسي واستقلالية المعلمين.

وقام (Ding & Xie, 2021) بدراسة هدفت إلى معرفة الدور الوسيط للهوية المهنية بين التّمكن النفسي والاحتراق الوظيفي. استُخدم مقياس التّمكن النفسي، ومقياس الاحتراق الوظيفي، ومقياس الهوية المهنية. تكونت عينة الدّراسة من 650 معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الأساسية والثانوية في الصين. أظهرت نتائج تحليل المسار وجود تأثير مباشر سلبي للتّمكن النفسي على الاحتراق الوظيفي.

وأجرى كل من (Tsang et al., 2022) دراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين القيادة التحويلية والتّمكن النفسي والاحتراق الوظيفي. استُخدم مقياس القيادة التحويلية، ومقياس التّمكن النفسي، ومقياس الاحتراق الوظيفي. تكونت عينة الدّراسة من 339 معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الأساسية والثانوية في الصين. أظهرت نتائج تحليل المسار وجود تأثير مباشر سلبي للتّمكن النفسي على الاحتراق الوظيفي.

وأجرى كل من (Ebrahimi et al., 2023) دراسة هدفت إلى معرفة الدور الوسيط للاحتراق الوظيفي بين ضغوط العمل واستقلالية المعلمين. استُخدم مقياس ضغوط العمل، ومقياس استقلالية المعلمين، ومقياس الاحتراق الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من 240 معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الثانوية في إيران. أظهرت نتائج تحليل المسار وجود تأثير مباشر سلبي للاحتراق الوظيفي على استقلالية المعلمين.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود تباين بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، أو النتائج التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات

هذه الدراسة. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين استقلالية المعلمين والضغط والرضا الوظيفي والتّمكن النفسي والاحترافية كدراسة (Pearson, 2005)، ونمذجة العلاقات السببية بين جودة الإشراف والتّمكن النفسي والاحتراق الوظيفي ورعاية الأطفال كدراسة (Lee et al., 2011)، وفحص العلاقة الارتباطية بين التّمكن النفسي واستقلالية المعلمين كدراسة (Yorulmaz et al., 2018). أمّا من حيث العينة فقد تكونت في غالبية الدّراسات من معلمي المدارس الأساسية والثانوية كدراسة كل من (Ding & Xie, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Tsang et al., 2022)، ومن العاملين في مجال رعاية الأطفال كدراسة (Lee et al., 2011).

أما عن هذه الدّراسة فقد تميّزت عن غيرها من الدّراسات بأنها الدّراسة العربية الأولى، حسب علم الباحثين، التي هدفت إلى تعرّف مستوى التّمكن النفسي، واستقلالية المعلمين، والاحتراق الوظيفي. وكذلك هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية للتّمكن النفسي واستقلالية المعلمين بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية.

مشكلة الدراسة

يُعدّ التدريس من أهم المهن الأساسية في أي مجتمع. ويؤدي المعلمون دوراً حاسماً في النجاح الدراسي للطلبة والتعلم والتحفيز والرفاهية العامة (Santana-Mona, gas et al., 2022). وتُعدّ النتائج الناجحة للطلبة من المحفزات الأكثر فعالية للمعلمين، والتي يمكن أن تكون حاسمة في تحديد السياسات التعليمية (Hadie et al., 2019). وفي أي نظام تعليمي ناجح، مع الأخذ بعين الاعتبار الدور الأساسي للمعلمين، هناك اعتقاد بأنّ الأداء الجيد للطلبة يعتمد على كفاءة وقدرات معلمهم. وأحد العوامل الفعالة في زيادة كفاء المعلمين هي مسألة دعم استقلاليّتهم، أي أن دعم الاستقلالية يقلل من الضغط لأداء الواجبات بطريقة معينة، ويشجع المبادرة بدلاً من التحكم في سلوك المعلمين الذي يتميز بالمواعيد النهائية أو المكافآت الخارجية أو العقوبات المحتملة.

- السؤال الأول: ما مستوى التّمكن النفسي واستقلالية المعلمين والاحتراق الوظيفي؟
- السؤال الثاني: ما القدرة التنبؤية للتّمكن النفسي واستقلالية المعلمين بالاحتراق الوظيفي؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال طبيعة وأهمية المتغيرات التي تناولتها، والتي تؤثر تأثيراً مباشراً في أداء المعلمين مهنيّاً، فضلاً عن أثر هذه المتغيرات في تطوير العملية التعليمية، وتحسين مخرجاتها، وتوفير بيئة تربوية جيدة ومناخ دراسي مناسب يساعد المعلمين على تحقيق التعلم الفعال والمثمر في عملهم في قطاع التعليم، وذلك لأهمية هذا القطاع والذي يُعد ركيزة من أهم الركائز التي يستند إليها المجتمع في تطوره وتقدمه العلمي.

ومن الناحية العملية تكمن أهمية هذه الدراسة في الاستفادة مما تُسفر عنه من نتائج في توجيه أنظار الباحثين والقائمين على العملية التعليمية على إدراك أهمية التمكن النفسي في زيادة ثقة المعلمين بهم، والاستفادة من التوجيهات التي يقدمونها من أجل تحسين عملية التعلم، كما يؤمل من هذه الدراسة مساعدة القائمين على البرامج الإرشادية في وضع برامج تسهم في تنمية وتدعيم التمكن النفسي لدى المعلمين وذلك لتحفيزهم على تبني سلوكيات تسهم في الحد من الاحتراق الوظيفي. كما تسهم هذه الدراسة في زيادة الوعي لدى القائمين على العملية التربوية في الاستفادة من المستوى المرتفع لكل من التمكن النفسي واستقلالية المعلمين في خفض مستوى الاحتراق الوظيفي لديهم.

التعريفات الإجرائية

التمكن النفسي: يُعرّف بأنه قدرة الأفراد على التفكير وفهم أنفسهم والتحكم في أفعالهم، وفهم بيئتهم والتحكم فيها، بهدف زيادة قدرتهم على أداء المهمات وتعزيز مستوى إنجازهم وتحقيق المزيد من الرضا (Lee, 2005). أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس التمكن النفسي الذي طوّره كل من (Singh & Kaur, 2019).

استقلالية المعلمين: تُعرّف بأنها حرية التصرف كمحترف، أي الحرية التقديرية لتنظيم عمل المعلم (Runhaar et al., 2013). أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس استقلالية المعلمين الذي طوّره (Evers et al., 2017).

الاحترق الوظيفي: ويُعرّف بأنه شعور المعلم بالاكتئاب نتيجة للمشكلات الناجمة عن حياتهم الوظيفية وشعوره بالضغط وشعوره بالإرهاق في وظيفته بسبب الملل والتعب والإرهاق وتبدد الشخصية (Maslach, 2003). أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الاحتراق الوظيفي الذي طوّره (Maslach et al., 1996) وزملاؤها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم محافظة المفرق والبالغ عددهم 3088 معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2024/2023. وتكونت عينة الدراسة من 392 معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية والأساسية في محافظة المفرق خلال الفصل الدراسي الأول 2024/2023. تم اختيارهم بالطريقة القصدية: منهم 137 من الذكور، و255 من الإناث، ومنهم 202 من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية، و190 من معلمي المدارس الثانوية.

أدوات الدراسة

أولاً - مقياس التمكن النفسي:

استُخدم مقياس التمكن النفسي الذي طوّره كل من (Singh & Kaur, 2019). يتكون المقياس من 25 فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: (1) المعنى وخصص له ثلاثة عشر بنداً (مثال ذلك: العمل الذي أقوم به مفيد بالنسبة لي). (2) الكفاءة وخصص لها خمسة بنود (مثال ذلك: أقوم بأداء المهام الموكلة لي بفعالية). (3) الاختيار وخصص له ثلاثة بنود (مثال ذلك: أتحكم في عملي كالتخطيط للدروس وجدولتها). (4) التأثير وخصص له أربعة بنود (مثال ذلك: أعتقد بأن معايير الجودة في المدرسة تعتمد على عملي)، مصممة وفق نموذج ليكرت خماسي الاستجابة. وقام كل من (Singh & Kaur, 2019) بتطبيق المقياس على عينة تكونت من 313 معلماً ومعلمة. وتم التأكد من صدق البناء لمقياس التمكن النفسي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي

والتحليل العاملي التوكيدي. وقد أظهرت نتائج التحليل أنَّ المقياس يتمتع بدلالات صدق بناء مرتفعة. وجرى التحقق من ثبات مقياس التمكن النفسي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها 0.85.

صدق مقياس التمكن النفسي

وفي هذه الدراسة تم تطبيق مقياس التمكن النفسي على عينة استطلاعية تكونت من 120 معلماً ومعلمة، وتم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها، وبلغت قيمة معاملات ارتباط فقرات بعد المعنى مع الدرجة الكلية للبعد بين 0.32 و0.63، وبلغت قيمة معاملات ارتباط فقرات بعد الكفاءة مع الدرجة الكلية للبعد بين 0.44 و0.68، وبلغت قيمة معاملات ارتباط فقرات بعد الاختيار مع الدرجة الكلية للبعد بين 0.48 و0.77، وبلغت قيمة معاملات ارتباط فقرات بعد التأثير مع الدرجة الكلية للبعد بين 0.52 و0.75، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً.

كما تم التحقق من الصدق التلازمي لمقياس التمكن النفسي من خلال تطبيق مقياس كفاءة المعلمين الجماعية والذي طوره كل من (Goddard et al., 2000) والمُعرب على البيئة الأردنية من قبل محاسنة وزملائه (2021) على العينة الاستطلاعية، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين 0.65.

ثبات مقياس التمكن النفسي

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التمكن النفسي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت 0.82 لمقياس التمكن النفسي ككل، وبلغت 0.70، 0.72، 0.76، 0.75 على التوالي للمعنى، والكفاءة، والاختيار، والتأثير.

ثانياً - مقياس استقلالية المعلمين:

استخدم مقياس استقلالية المعلمين الذي طوره كل من (Evers et al., 2017). ويتكون المقياس من 20 فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: (1) عمليات العمل الأساسية في الصف وخصص له ستة بنود مثال ذلك: لدي رأي في تخطيط أنشطة عملي. (2) تنفيذ المنهاج وخصص له ستة بنود مثال ذلك: أستخدم قواعد وجرأتي الخاصة في تدريسي. (3) المشاركة في اتخاذ القرارات في المدرسة وخصص له أربعة بنود

مثال ذلك: أشرت في اتخاذ القرار بشأن الأشياء المتعلقة بي. (4) التطوير المهني وخصص له أربعة بنود مثال ذلك: لدي تأثير على سير أنشطتي المتعلقة بالتطوير المهني، مصممة وفق نموذج ليكرت خماسي الاستجابة.

وقام كل من (Evers et al., 2017) بتطبيق المقياس على عينة تكونت من 1111 معلماً ومعلمة. وتم التأكد من صدق البناء لمقياس استقلالية المعلمين باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، وقد أظهرت نتائج التحليل أن المقياس يتمتع بدلالات صدق بناء مرتفعة. وجرى التحقق من ثبات مقياس التمكن النفسي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها 0.95.

صدق مقياس استقلالية المعلمين

وفي هذه الدراسة تم تطبيق مقياس استقلالية المعلمين على العينة الاستطلاعية، وتم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها، وبلغت قيمة معاملات ارتباط فقرات بعد عمليات العمل الأساسية في الصف مع الدرجة الكلية للبعد بين 0.59 و 0.84، وبلغت قيمة معاملات ارتباط فقرات بعد تنفيذ المنهاج مع الدرجة الكلية للبعد بين 0.62 و 0.80، وبلغت قيمة معاملات ارتباط فقرات بعد المشاركة في اتخاذ القرارات في المدرسة مع الدرجة الكلية للبعد بين 0.64 و 0.76، وبلغت قيمة معاملات ارتباط فقرات بعد التطوير المهني مع الدرجة الكلية للبعد بين 0.66 و 0.78، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً.

كما تم التحقق من الصدق التلازمي لمقياس استقلالية المعلمين من خلال تطبيق مقياس كفاءة المعلمين الجماعية والذي طوره كل من (Goddard et al., 2000) والمُعرب على البيئة الأردنية من قبل محاسنة وزملائه (2021) على العينة الاستطلاعية، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين 0.72.

ثبات مقياس استقلالية المعلمين

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس استقلالية المعلمين باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت 0.92 لمقياس استقلالية المعلمين ككل، وبلغت 0.81، 0.83، 0.78، 0.73 على التوالي لعمليات العمل الأساسية في الصف، وتنفيذ المنهاج، والمشاركة في اتخاذ القرارات في المدرسة، والتطوير المهني.

ثالثاً - مقياس الاحتراق الوظيفي؛

استُخدم مقياس الاحتراق الوظيفي الذي طوّره (Maslach et al., 1996) وزملاؤها. ويتكون المقياس من 22 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (1) الإرهاق الانفعالي وخصص له تسعة بنود؛ مثال ذلك: أشعر بالإرهاق العاطفي بسبب عملي، (2) تبدد الشخصية وخصص له خمسة بنود مثال ذلك: لقد أصبحت أكثر قسوة تجاه الآخرين بسبب عملي، (3) انخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي، وخصص له ثمانية بنود مثال ذلك: لقد حققت العديد من الأهداف المهمة في عملي، مصممة وفق نموذج ليكرت خماسي الاستجابة. وتمّ التأكد من صدق البناء لمقياس الاحتراق الوظيفي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، وقد أظهرت نتائج التحليل أنّ المقياس يتميّع بدلالات صدق بناء مرتفعة. وجرى التحقق من ثبات مقياس الاحتراق الوظيفي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها 0.90.

صدق مقياس الاحتراق الوظيفي

وفي هذه الدراسة تمّ تطبيق مقياس الاحتراق الوظيفي على العينة الاستطلاعية، وتمّ حساب معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها، وبلغت قيمة معاملات ارتباط فقرات بُعد الإرهاق الانفعالي مع الدرجة الكلية للبُعد بين 0.32 و 0.67، وبلغت قيمة معاملات ارتباط فقرات بُعد تبدد الشخصية مع الدرجة الكلية للبُعد بين 0.38 و 0.71، وبلغت قيمة معاملات ارتباط فقرات بُعد انخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي مع الدرجة الكلية للبُعد بين 0.37 و 0.51، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً.

كما تمّ التحقق من الصدق التلازمي لمقياس الاحتراق الوظيفي من خلال تطبيق مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين والذي طوّره (Spector, 1997) والمُعرب على البيئة الأردنية من قبل محاسنة وزملائه (2021) على العينة الاستطلاعية، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين -0.53.

ثبات مقياس الاحتراق الوظيفي

تمّ التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق الوظيفي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت 0.78 لمقياس الاحتراق الوظيفي ككل، وبلغت 0.70، 0.71، 0.70 على التوالي للإرهاق العاطفي، وتبدد الشخصية، وانخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى التمكن النفسي واستقلالية المعلمين والاحتراق الوظيفي؟

لأغراض هذه الدراسة تم تصنيف مستوى متغيرات الدراسة إلى ثلاثة مستويات وفقاً للمعيار الآتي: المتوسطات الحسابية بين 1 و 2.33 مستوى منخفض، والمتوسطات الحسابية بين 2.34 و 3.67 مستوى متوسط، والمتوسطات الحسابية بين 3.68 و 5 مستوى مرتفع. وجدول 1 يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التمكن النفسي واستقلالية المعلمين والاحتراق الوظيفي.

جدول 1

مستوى التمكن النفسي واستقلالية المعلمين والاحتراق الوظيفي

المستوى	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	المتغيرات
مرتفع	0.62	4.04	المعنى
مرتفع	0.77	3.81	الكفاءة
مرتفع	0.74	4.00	الاختيار
مرتفع	0.80	4.05	التأثير
مرتفع	0.63	3.99	التمكن النفسي
مرتفع	0.50	4.22	عمليات العمل الأساسية في الصف
مرتفع	0.54	4.19	تنفيذ المنهاج
مرتفع	0.89	3.78	المشاركة في اتخاذ القرارات في المدرسة
متوسط	0.93	3.67	التطوير المهني
مرتفع	0.53	4.01	استقلالية المعلمين
منخفض	0.41	1.75	الإرهاق الانفعالي
منخفض	0.42	1.89	تبدد الشخصية
منخفض	0.42	1.75	انخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي
منخفض	0.38	1.78	الاحتراق الوظيفي

يتبين من جدول 1 أنَّ مستوى كل من التَّمكن النفسي واستقلالية المعلمين جاءت بمستوى مرتفع، وأنَّ جميع أبعاد التَّمكن النفسي الأربعة: المعنى، والكفاءة، والاختيار، والتأثير، جاءت بمستوى مرتفع، كما أنَّ أبعاد استقلالية المعلمين الثلاثة: عمليات العمل الأساسية في الصف، وتنفيذ المنهاج، والمشاركة في اتخاذ القرارات في المدرسة، جاءت بمستوى مرتفع، في حين جاء بُعد التطوير المهني بمستوى متوسط. كما يتبين من جدول 1 أنَّ مستوى الاحتراق الوظيفي جاء بمستوى منخفض، وأنَّ جميع أبعاد الاحتراق الوظيفي الثلاثة: الإرهاق الانفعالي، وتبدد الشخصية، وانخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي، جاءت بمستوى منخفض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما القدرة التنبؤية للتَّمكن النفسي واستقلالية المعلمين بالاحتراق الوظيفي؟

يبين جدول 2 مصفوفة معاملات الارتباط بين التَّمكن النفسي واستقلالية المعلمين والاحتراق الوظيفي.

جدول 2

قيم معاملات الارتباط بين التَّمكن النفسي واستقلالية المعلمين والاحتراق الوظيفي

المُتغيَّرات	الإرهاق الانفعالي	تبدد الشخصية	انخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي	الاحتراق الوظيفي
المعنى	*-0.26	*-0.15	*-0.29	*-0.27
الكفاءة	*-0.23	*-0.17	*-0.27	*-0.25
الاختيار	*-0.22	*-0.11	*-0.27	*-0.23
التأثير	*-0.35	*-0.18	*-0.33	*-0.34
التَّمكن النفسي	*-0.29	*-0.17	*-0.32	*-0.30
عمليات العمل الأساسية في الصف	*-0.20	*-0.32	*-0.17	*-0.24
تنفيذ المنهاج	*-0.15	*-0.16	*-0.11	*-0.15
المشاركة في اتخاذ القرارات في المدرسة	-0.01	-0.02	-0.07	-0.02
التطوير المهني	-0.01	-0.04	-0.04	-0.03
استقلالية المعلمين	*-0.10	*-0.16	*-0.10	*-0.12

يتبين من نتائج قيم معاملات الارتباط وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين التمكن النفسي والاحتراق الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين أبعاد التمكن النفسي الأربعة: المعنى، والكفاءة، والاختيار، والتأثير. وأبعاد الاحتراق الوظيفي الثلاثة: الإرهاق الانفعالي، وتبدد الشخصية، وانخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي. كما يتبين من نتائج قيم معاملات الارتباط وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين استقلالية المعلمين والاحتراق الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين بُعدي استقلالية المعلمين: عمليات العمل الأساسية في الصف، وتنفيذ المناهج. وأبعاد الاحتراق الوظيفي الثلاثة: الإرهاق الانفعالي، وتبدد الشخصية، وانخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي. وعدم وجود علاقة ارتباطية بين بُعدي استقلالية المعلمين: المشاركة في اتخاذ القرارات في المدرسة، والتطوير المهني. وأبعاد الاحتراق الوظيفي الثلاثة: الإرهاق الانفعالي، وتبدد الشخصية، وانخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي. ولمعرفة القدرة التنبؤية للتمكن النفسي واستقلالية المعلمين بالاحتراق الوظيفي، تم استخدام تحليل الانحدار البسيط كما هو مبين في جدول 3.

جدول 3

نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالاحتراق الوظيفي من خلال التمكن النفسي واستقلالية المعلمين

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الانحدار	5.724	2	2.862			
البواقي	52.780	389	0.136	21.092	0.00	0.093
الكلي	58.504	391				

يتبين من نتائج تحليل الانحدار أنَّ قيمة (ف) بلغت 21.092 وهي قيمة دالة إحصائياً؛ ما يعني أنَّ التمكن النفسي واستقلالية المعلمين كمُتغيّرات مستقلة تفسر ما نسبته 9.3% من نسبة التباين الكلي في الاحتراق الوظيفي كمُتغيّر تابع.

جدول 4

نتائج معاملات الانحدار للتنبؤ بالاحتراق الوظيفي من خلال التمكن النفسي واستقلالية المعلمين

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الثابت	2.662	0.165		16.099	0.00
التمكن النفسي	-0.180	0.030	-0.295	-5.923	0.00
استقلالية المعلمين	-0.039	0.036	-0.054	-1.078	0.28

يتبين من نتائج معاملات الانحدار وجود تأثير دال إحصائياً لمُتغيّر التمكن النفسي كمُتغيّر مستقل على الاحتراق الوظيفي كمُتغيّر تابع، إذ بلغت قيمة (ت) 5.923 وهي قيمة دالة إحصائياً. كما يتبين من نتائج معاملات الانحدار عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمُتغيّر استقلالية المعلمين كمُتغيّر مستقل على الاحتراق الوظيفي كمُتغيّر تابع، إذ كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول أنّ مستوى كل من التمكن النفسي واستقلالية المعلمين جاءت بمستوى مرتفع، وأنّ جميع أبعاد التمكن النفسي الأربعة: المعنى، والكفاءة، والاختيار، والتأثير، جاءت بمستوى مرتفع. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى الدعم الاجتماعي والإداري الذي يتلقاه المعلمون من إدارة المدرسة والمسؤولين التعليميين؛ ما يشعرهم بالتقدير والاهتمام بمهنتهم، ويكون لديهم الثقة في أنّ أعمالهم مهمة وأن جهودهم تحظى بالاعتراف. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Spreitzer, 2008) بأنّ الأفراد الذين يتلقون مستويات عالية من الدعم الاجتماعي والسياسي من رئيسهم المباشر، أكثر تمكيناً من أولئك الذين يحصلون على مستويات ضعيفة من هذا الدعم؛ نتيجة لما يوفره لهم من إحساس عالٍ بالفاعلية الذاتية، والتي بدورها تدعم الإحساس بالقدرة على الشعور بالتأثير والاستقلالية. وكذلك عندما يتاح للمعلمين فرص التدريب والتطوير المهني المستمر، فيشعرون بالارتقاء بمهاراتهم ومعرفتهم، وهذا يمنحهم الثقة في قدراتهم كمعلمين ويساعدهم على تنمية إستراتيجيات تدريس فعالة وملائمة لاحتياجات الطلبة، وبالتالي يؤدي إلى زيادة التمكن النفسي.

كما أظهرت نتائج السؤال الأول أنَّ مستوى الاحتراق الوظيفي جاء بدرجة منخفضة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى مناسبة طبيعة العمل لقدرات المعلمين وإمكاناتهم المهنية، كما أنَّ إدراك المعلمين لعملهم ولمصادر الضغوط التي يتعرضون لها في بيئة العمل؛ ما يساعدهم على فهمها ومحاولة التكيف معها لأنهم يفهمهم سيتمكنون من تعرّف أنماط السلوك غير الفعالة ومحاولة تغييرها، بالإضافة إلى إعادة فحص المعلمين لقيمهم وأهدافهم وأولوياتهم، فالأهداف غير الواقعية تعرض المعلم للإحباط، بمعنى التأكّد من قابلية أهدافه للتحقيق، بالإضافة إلى المساندة الاجتماعية التي يتلقونها، فهي تخفف من حدة المعاناة في العمل كونها تعزز التوافق النفسي، والاجتماعي، والمهني للمعلمين وتشعرهم بمشاركة الآخرين لظروفهم، وهي بمثابة التنفيس عن الضغوطات التي يواجهونها في عملهم؛ ما يشعرهم بالراحة، ويدفع بهم لتجديد طاقاتهم والعمل في ظروف نفسية مريحة، فالمساندة الاجتماعية تقوم بمهمة حماية الشخص لذاته وزيادة إحساسه بفاعليته، وبالتالي تقلل من مستوى الاحتراق الوظيفي لديهم.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين راضون عن العلاقة ما بينهم وبين زملائهم في العمل من خلال الاحترام المتبادل فيما بينهم، والتعاون والمشاركة، ومن خلال العلاقة مع مدير المدرسة بوساطة التوجيه والإرشاد، والاستماع للمقترحات والتقدير، كما أن المعلمين يشعرون بالرضا الوظيفي من خلال برامج التطوير والتدريب والمشاركة فيها (النصير، 2022). وهذا يتفق مع ما أشار إليه الحربي (2013) إلى أن أهمية الرضا الوظيفي تكمن بتناوله مشاعر الفرد العامل - أيا كان مستواه الوظيفي - إزاء عمله الذي يؤديه والبيئة المحيطة به، وتلك المشاعر - إذا ما كانت مُرضية - تعكس شعور الفرد بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات، مع الثقة والولاء والانتماء للعمل؛ ما أدى إلى انخفاض الاحتراق الوظيفي لديهم. أي أن زيادة مستوى الرضا الوظيفي ترتبط بانخفاض مستوى الاحتراق الوظيفي، فعندما يكون لدى المعلم رضا وراحة في بيئة العمل، فإنه يشعر بالتقدير والدعم والتحفيز، وبالتالي يكون أقل عرضة للاحتراق الوظيفي.

وأظهرت نتائج السؤال الأول أنَّ مستوى استقلالية المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى الدعم الإداري فعندما يكون هناك نظام إداري يشجع على الابتكار والتحسين المستمر ويوفر الدعم والموارد اللازمة، فإنَّ

المعلمين يشعرون بالثقة والحرية في تنفيذ أفكارهم وإحداث تغيير إيجابي في البيئة التعليمية، بالإضافة إلى أنه دور تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين والذي يُعد من عوامل الرضا الوظيفي المهمة للمعلمين، فعندما يتمكنون من اتخاذ القرارات التعليمية وتصميم الدروس بناءً على معرفتهم وخبرتهم، يشعرون بالثقة في قدراتهم ويتمتعون بمزيد من الرضا الوظيفي، وهذا يعزز رغبتهم في البقاء في المهنة التعليمية وتقديم أفضل ما لديهم للطلبة؛ ما يعزز شعورهم بالمسؤولية والاستقلالية في توجيه عملية التعلم.

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائية بين التمكن النفسي والاحتراق الوظيفي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أنه عندما يشعر الأفراد بالتمكن النفسي، فإنهم يشعرون بأن لديهم القدرة على التحكم في بيئتهم العملية واتخاذ القرارات المناسبة. وهذا الشعور بالتحكم والاستقلالية يقلل من الضغوط والتوترات التي تؤدي إلى الاحتراق الوظيفي، وكذلك عندما يشعر الأفراد بالتمكن النفسي، فإنهم يشعرون بأن عملهم ذو معنى وأهمية وأنهم قادرون على تحقيق الأهداف المهنية المهمة بالنسبة لهم. هذا الشعور بالرضا والإشباع الوظيفي يقلل من احتمالية حدوث الاحتراق الوظيفي، بالإضافة إلى أن زيادة الدعم الاجتماعي تعزز التمكن النفسي بالثقة والتواصل الجيد بين الأفراد في البيئة العملية، وهذا يؤدي إلى زيادة الدعم الاجتماعي المتاح، والذي يعمل كعامل حماية ضد الاحتراق الوظيفي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة (Ding & Xie, 2021; Lee et al., 2011; Tsang et al., 2022)، والتي أشارت إلى وجود تأثير مباشر سلبي للتمكن النفسي على الاحتراق الوظيفي.

فيما أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية للتمكن النفسي بالاحتراق الوظيفي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أنه كلما تمّ تمكين المعلمين نفسياً، فإنهم يشعرون بأن العمل له معنى، ويسهمون في تحقيق الأهداف التنظيمية، ويسيطرون على عملهم، ويعانون ضغطاً وظيفياً أقل والتي تؤدي بهم إلى انخفاض الاحتراق الوظيفي، فالتمكن النفسي مرتبط عكسياً بالاحتراق الوظيفي؛ فكلما زاد تمكين المعلم نفسياً قلّ شعوره بالاحتراق الوظيفي.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائية بين استقلالية المعلمين والاحتراق الوظيفي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى عدة أسباب من

الضغوط العملية، قد يكون لدى المعلمين الذين يشعرون بنقص الاستقلالية والحرية في اتخاذ القرارات الخاصة بهم مستويات أعلى من الضغوط العملية، وبالتالي قد يتعرضون لتوجيهات محددة من الإدارة؛ وهذا الضغط الزائد يمكن أن يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث الاحتراق الوظيفي، وكذلك عدم الشعور بالتحقق من الذات، فعندما يفتقر المعلمون إلى الاستقلالية في عملهم، قد يشعرون بعدم الثقة في قدراتهم ومهاراتهم التدريسية؛ ما يقلل من الفرصة للتعبير عن أفكارهم وابتكاراتهم الخاصة، وهذا الشعور بعدم القدرة على تحقيق الإبداع والتحقق الذاتي يمكن أن يسهم في الاحتراق الوظيفي، وعندما يكون لدى المعلمين القليل من الاستقلالية في تنظيم وقتهم وإدارة العمل، فقد يواجهون صعوبة في تحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية؛ وقد يفتقرون إلى الوقت الكافي للراحة والاسترخاء؛ ما يؤثر سلباً في صحتهم العقلية والجسدية ويزيد من مستويات الاحتراق الوظيفي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Fer-) و (net et al., 2014; Ebrahimi et al., 2023)، التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر سلبي للاحتراق الوظيفي على استقلالية المعلمين.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Pearson, 2005; Yorulmaz et al.) و (2018; Mabekoje et al.)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين التمكن النفسي واستقلالية المعلمين.

وأظهرت النتائج عدم وجود قدرة تنبؤية لاستقلالية المعلمين بالاحتراق الوظيفي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الاحتراق الوظيفي هو حالة معقدة تتأثر بعوامل متنوعة مثل: الضغط العملي، ونقص الدعم الاجتماعي، وعدم التوازن بين الحياة الشخصية والمهنية، لذا يُعدّ التنبؤ بتلك العوامل وتفاعلها صعباً، وبالتالي يكون من الصعب تحديد ما إذا كان المعلم سيصبح ضحية للاحتراق الوظيفي بناءً على استقلاليته المهنية فقط. كما أن الاحتراق الوظيفي يتأثر بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية، فقد يشمل ذلك العوامل الشخصية للمعلم، مثل التوتر النفسي والرضا الذاتي والتحمل العاطفي، وكذلك عوامل المدرسة والمجتمع المحيط. لذا، يجب أخذ جميع هذه العوامل في الاعتبار عند مناقشة الاحتراق الوظيفي، ولا يكفي النظر إلى استقلالية المعلمين فقط، ويمكن أن تكون هناك عوامل أخرى تؤثر في

حدوث الاحتراق الوظيفي للمعلمين أكثر من استقلاليته المهنية. على سبيل المثال، قد تشمل هذه العوامل: ضغوط العمل، والدعم الاجتماعي، والعلاقات مع الزملاء والإدارة، والشعور بالإنجاز الذاتي، وتوازن الحياة العملية. لذا، قد يكون من الصعب توقع الاحتراق الوظيفي بناءً على عامل واحد مثل استقلالية المعلمين.

التوصيات

بناءً على نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثون بما يلي:

- 1 - تصميم برامج تدريبية وإرشادية تهدف إلى تنمية التمكن النفسي واستقلالية المعلمين؛ لكونها متغيرات إيجابية لها انعكاسات على شخصية جميع الطلبة ونجاحهم وتفوقهم الدراسي.
- 2 - توفير برامج دعم وتطوير تهدف إلى تعزيز التمكن النفسي للمعلمين، وذلك من خلال توفير فرص التدريب وورش العمل التي تعزز الرضا الذاتي، وتعزيز التواصل الفعال والتفاعل الإيجابي بين المعلمين والإدارة.
- 3 - دعم استقلالية المعلمين وذلك من خلال منحهم الثقة والمرونة في تنفيذ أساليب التدريس واتخاذ القرارات المهنية. يمكن تحقيق ذلك من خلال توفير بيئة عمل محفزة وتشجيع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم والمناهج الدراسية.
- 4 - تقديم برامج دعم وإرشاد للمعلمين للتعامل مع تحديات الاحتراق الوظيفي. يمكن توفير ورش العمل والجلسات التوجيهية لتعليم إستراتيجيات إدارة الضغوط وتعزيز التوازن بين الحياة الشخصية والعملية.
- 5 - تعزيز برامج التطوير الشخصي من خلال توفير فرص تطوير مهني للمعلمين، تساعد على تعزيز مهاراتهم وقدراتهم. يمكن تنظيم ورش عمل وندوات ودورات تدريبية تركز على تطوير المهارات التدريسية، وإدارة الضغوط، وتعزيز التواصل الفعال. هذا سيساعد في تعزيز التمكن النفسي للمعلمين وتقليل مستوى الاحتراق الوظيفي.
- 6 - توفير بيئة عمل محفزة من خلال تعزيز الثقافة التعاونية والتفاعل الإيجابي في المدرسة، وتشجيع المعلمين على المشاركة في صنع القرارات المتعلقة

بالتعليم وتطوير المناهج. كما يجب تقديم الدعم اللازم للمعلمين في مواجهة التحديات والضغوط المهنية.

المراجع

- الحري، قاسم. (2013). التمكين والرضا لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية العريقة والناشئة: تصور مقترح. *المجلة التربوية*، 27(107)، 217-272.
- النصير، يوسف. (2022). العلاقة بين العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين في منطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، 36(144)، 163-191.
- محاسنة، أحمد، والزعبي، زهير، والعظامات، عمر. (2021). كفاءة المعلمين الجماعية لدى معلمي المدارس في لواء قصبة جرش وعلاقتها بالرضا الوظيفي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 12(33)، 27-39.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analyzing changes in teachers' work lives. *Teachers and Theory and Practice*, 12(2), 209-229.
- Cai, C., & Zhou, Z. (2009). Structural empowerment, job satisfaction, and turnover intention of Chinese clinical nurses. *Nursing and Health Sciences*, 11(4), 397-403.
- Capri, B. (2006). Turkish adaptation of burnout scale: Validity and reliability study. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2(1), 62-77.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teacher. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Cherniss, C. (1993). *Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Taylor & Francis: Abingdone.
- Çimen, M. (2000). *A field study for burnout, job satisfaction, organizational commitment and intention to leave of health personnel in Turkish Armed Forces* [Unpublished Doctoral Thesis]. University of Ankara.

- Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). The relationship between teacher autonomy behaviors and job satisfaction. *Journal of Social Science*, 9(2), 189–208.
- Ding, J., & Xie, Z. (2021). Psychological empowerment and work burnout among rural teachers: Professional identity as a mediator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 49(6), 1–10.
- Ebrahimi, M., Mohammadzadeh, R. A., & Shojaei, A. A. (2023). Modeling the Structural Relationship of Job Stressors and Teachers' Autonomy Support with the Mediation of Emotional Exhaustion. *Iranian Journal of Learning & Memory*, 5(20), 67–77.
- Ertugrul, O. (2018). *A Research on the moderator role of organizational climate in the effect of human resources practices on burnout syndrome*. [Unpublished Master Thesis]. Istanbul University.
- Evers, A., Verboon, P., & Klaijnsen, A. (2017). The development and validation of a scale measuring teacher autonomous behavior. *British Educational Research Journal*, 43(4), 805–821.
- Fernet, C., Lavigne, G., Vallerand, R., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: investigation how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work and Stress*, 28(3), 270–288.
- Freire, P. (2011). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freudenberger, H. (1975). The staff burnout syndrome in alter-native institutions. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12(1), 72–83.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Greasley, K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Soetanto, R., & King, N. (2005). Employee perceptions of empowerment. *Employee Relations*, 27(4), 354–368.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Wilson, P. M., Mack, D. E., & Zumbo, B. D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 599–607.

- Hadie, S. N. H., Hassan, A., Talip, S. B., & Yusoff, M. S. B. (2019). The teacher behavior inventory: validation of teacher behavior in an interactive lecture environment. *Teacher Development*, 23(1), 36–49.
- Al-Harbi, Q. (2013). Empowerment and job satisfaction among the faculty members of the old gowing (new) Saudi University: a suggested prospect (in Arabic). *The Educational Journal*, 27(107), 217–272
- Hatfield, E., Cacioppo, J., & Rapson, R. (1993). Emotional contagion. *Current Directions Psychological Science*, 2, 96–100.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232–249.
- Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2016). Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational Psychology*, 36(3), 569–594.
- Iliman-Puskulluoglu, E., & Altinkurt, Y. (2017). Development of teachers' structural empowerment scale (TSES): A validity and reliability study. *Unibulletin*, 6(1), 118–132.
- Izgar, H. (2001). *Burnout in school administrators*. Nobel.
- Jocelyne, S., & Kariuki, M. (2020). Human capital, employee empowerment and organization performance. *International Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, 3(9), 319–332.
- Kanter, R. M. (1993). *Men and women of the corporation* (2nd ed.). Basic Books.
- Killmister, S. (2013). Autonomy, liberalism, and anti-perfectionism. *Res Publica*, 19(4) 353–369.
- Kious, B. M. (2015). Autonomy and values: Why the conventional theory of autonomy is not value-neutral. *Philosophy, Psychiatry & Psychology*, 22(1), 1–12.
- Klidas, A., van den Berg, P. T., & Wilderom, C. P. (2007). Managing employee empowerment in luxury hotels in Europe. *International Journal of Service Industry Management*, 18(1), 70–88.

- Kuvaas, B. (2009). A test of hypotheses derived from self-determination theory among public sector employees. *Employee Relations*, 31(1), 39–56.
- Lee, C. C. (2005). Urban school counseling: Context, characteristics, and competencies. *Professional School Counseling*, 8(3), 184–189.
- Lee, J., Weaver, C., & Hrostowski, S. (2011). Psychological empowerment and child welfare worker outcomes: A path analysis. *Child Youth Care Forum*, 40, 479–497.
- Lundqvist, L. (1987). *Implementation steering: An actor-structure approach*. Lund: Studentlitteratur.
- Mabekoje, S., Azeez, O., Bamgbose, A., & Okunuga, O. (2017). The predictive and incremental validity psychological empowerment dimensions on teacher career commitment beyond autonomy, competence and relatedness. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8(4), 197–209.
- Mahasneh, A., Al-Zoubi, Z., & Al-Adamat, O. (2021). Teachers' collective efficacy in Jerash directorate and its relationship to job satisfaction (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological research and Studies*, 12(33), 27–39.
- Manzano, G., & Ramos, F. (2000). Hospital nursing and burnout syndrome. *Revista de Psicologia del Trabajo*, 16, 197–213.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189–192.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- Nero, A. B., (1985). *Intrinsic/Extrinsic motivational factors and perceived need deficiencies as a function of job level in an urban school district* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Memphis State University.

- Al-Nusair, Y. (2022). The relationship between organizational justice and job satisfaction as identified by teachers' viewpoint in northern border region in Saudi Arabia (in Arabic). *The Educational Journal*, 36(144), 163–191.
- Özaslan, G. (2015). Teachers' Perception of the Level of Their Professional Autonomy. *Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 25–39.
- Öztürk, İ. H. (2011). A theoretical review on teacher autonomy. *Electronic Journal of Social Science*, 10(35), 82–99.
- Pearson, L. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Education Research Quarterly*, 29(1), 38–54.
- Pearson, L. C., & Hall, B. C. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86, 172–178.
- Pearson, L., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38–54.
- Peral, S., & Geldenhuys, M. (2016). The effects of job crafting on subjective wellbeing amongst South African high school teachers. *Industrial and Organizational Psychology*, 42, 1–3.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183–202.
- Ravikumar, V. R., Abdullah, A. G., & Aziah, I. A. (2015). The effect of teacher autonomy on assessment practices among Malaysian cluster schoolteachers. *International Journal of Asian Social Science*, 5(1), 31–36.
- Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407–418.
- Runhaar, P., Konermann, J. & Sanders, K. (2013) Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99–108.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press
- Saglam, A. G., & Cina, B. E. (2008). The concept of burnout: Its importance for individuals and organizations. *Journal of Management and Economics*, 15(1), 131–148.
- Sahoo, C. K., Behera, N., & Tripathy, S. T. (2010). Employee empowerment and individual commitment: An analysis from integrative review of research. *Employment Relations Record*, 10(1), 40–56.
- Santana-Monagas, E., Núñez, J. L., Loro, J. F., Huéscar, E., & León, J. (2022). Teachers' engaging messages: The role of perceived autonomy, competence and relatedness. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1–11.
- Schaufeli, W.B., Maassen, G.H., Bakker, A.B., & Sixma, H.J. (2011). Stability and change in burnout: A 10-year follow-up study among primary care physicians. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 248–267.
- Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 38–52.
- Singh, K., & Kaur, S. (2019). Psychological empowerment of teachers: Development and validation of multi-dimensional scale. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7, 340–343.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relation with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Report: Employment Psychology and Marketing*, 114(1), 68–77.
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*, Thousand Oaks.
- Spreitzer, G. M. (2008). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. In J. Barling & C. L. Cooper (Eds.). *Handbook of Organizational Behavior* (pp. 54–72). Sage.

- Sussman, A. (2014). Why human rights are called human rights. *Ethics & International Affairs*, 28(2), 171–182.
- Tsang, K. K., Du, Y., & Teng, Y. (2022). Transformational leadership, teacher burnout, and psychological empowerment: A mediation analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 50(1), 1–12.
- Tulloch, S. (Ed.). (1993). *The reader's digest Oxford word finder*. Clarendon.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher Autonomy and Collaboration: A Paradox? Conceptualizing and Measuring Teachers' Autonomy and Collaborative Attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 756–784). Reston: Association of Teacher Educators.
- Wilkins, C. (2011). Professionalism and the post-performative teacher: New teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional Development in Education*, 37(3), 389–409.
- Yorulmaz, Y., Colak, I., & Cicek-Saglam, A. (2018). The relationship between teachers structural and psychological empowerment and their autonomy. *Journal of Educational Sciences Research*, 8(2), 81–96.

The Predictive Ability of Psychological Empowerment and Teacher Autonomy to Job Burnout among Teachers

Dr. Zuhair H. Al-Zoubi¹

Prof. Ahmad M. Mahasneh²

Faculty of Education Science – The Hashemite University

Dr. Omar A. Al-Adamat³

MoE

H.K.J.

Abstract

Objectives: This study aimed to identify the level of psychological empowerment, teacher autonomy, and job burnout. It also aimed to determine the predictive ability of psychological empowerment and teacher autonomy with regard to job burnout. **Methodology:** To achieve the objective of the study, Psychological Empowerment Scale, Teacher Autonomy Scale, and Job Burnout Scale were used. The study sample consisted of 392 male and female teachers from primary and secondary school students, who were selected by the purposive method. **Results:** The results of the study showed that the level of psychological empowerment was high, the level of teacher autonomy was high, and the level of job burnout was low. The results showed a negative and statistically significant correlation between psychological empowerment and job burnout, and a negative and statistically significant correlation between teacher autonomy and job burnout. **Conclusion:** The results confirm the presence of a predictive ability for psychological empowerment regarding job burnout, while there is no predictive ability for teacher autonomy about job burnout.

Key words: Psychological empowerment, Teacher autonomy, Job burnout.

¹ Associate Professor in the Department of Educational Administration. Zohair971@hu.edu.jo

² Associate Prof, Department of Educational Psychology. ahmadent2003@hu.edu.jo

³ Educational Counselor, Ministry of Education. adamat88@gmail.com

- Submitted 25/11/2023, Accepted 13/3/2024.

د. زهير حسين الزعبي. حاصل على الدكتوراه في الإدارة، جامعة عمان العربية، 2004. الاهتمامات البحثية: السياسات التربوية، التربية المقارنة، الفكر التربوي المقارن، فلسفة التربية، إدارة التعليم العالي.

أ. د. أحمد محمد محاسنة. حاصل على الدكتوراه في علم النفس التربوي/ تعلم وتعليم، جامعة عمان العربية، 2006. الاهتمامات البحثية: توجهات أهداف الإنجاز، الدافعية الأكاديمية، الانغماس الأكاديمي، أنماط التعلم، الانفعالات الأكاديمية.

د. عمر عطا الله العظامات. حاصل على الدكتوراه في علم النفس التربوي جامعة اليرموك، 2017. الاهتمامات البحثية: التناظر المعرفي، الانغماس الأكاديمي، توجهات أهداف الإنجاز، أنماط التعلم، الدافعية الأكاديمية.

للاستشهاد

الزعبي، زهير حسين، ومحاسنة، أحمد محمد، والعظامات، عمر عطا الله. (2026). القدرة التنبؤية للتمكين النفسي واستقلالية المعلمين بالاحترق الوظيفي لدى المعلمين. *المجلة التربوية*، 40(158)، 377-409.

<http://doi.org/10.34120/joe.v40i158.547>

To Cite

Al-Zoubi, Z. H., Mahasneh, A. M., & Al-Adamat, O. A. (2026). The Predictive Ability of Psychological Empowerment and Teacher Autonomy to Job Burnout Among Teacher. *The Educational Journal*, 40(158), 377-409.

<http://doi.org/10.34120/joe.v40i158.547>

THE EDUCATIONAL JOURNAL

A refereed Academic Quarterly, Published by the Academic Publication Council - University of Kuwait

Issue No. 158

The Predictive Ability of Psychological Empowerment and Teacher Autonomy to Job Burnout among Teachers

**Dr. Zuhair H. Al-Zoubi - Prof. Ahmad M. Mahasneh
Dr. Omar A. Al-Adamat**

**University
of Kuwait**

**Academic
Publication Council**



**جامعة الكويت
KUWAIT UNIVERSITY**

ISSN: 1029 - 810 X

Online ISSN: 3005-6292

Issue No. 158 Vol. 40

Ramadan 1447 - March 2026